

- DOISE, W., MUGNY, G. & PERRET-CLEMMONT, A.-N. (1976). Social interaction and cognitive development: further evidence. *European Journal of Social Psychology*, 6(2), 245-247.
- GROSSEN, M. (1997). *Intersubjectivity in Teaching and Learning. Institutional Framings and Identities Management*. Conferência plenária realizada na Annual Conference of the British Psychological Society – Development Section, Loughborough, 12-15 de Setembro de 1997.
- MELRO, J. (1999). *Escola Inclusiva: Uma análise reflexiva feita em torno de um projecto de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. [Projecto de Investigação, documento policopiado]
- MOLL, L. C. (1990). *Vygotsky and Education*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- PERRET-CLEMMONT, A.-N. (1976/1978). *Desenvolvimento da inteligência e interacção Social*. Lisboa: Instituto Piaget. [Trad. da Tese de Doutoramento, defendida em 1976, na Univ. de Genève].
- ROGOFF, B. & WERTSCH, J. V. (1984). *Children's learning in the Zone of Proximal Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHEUWY, B. & BRONCKART, J.-P. (1996). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- SCHUBAUBER-LEONI, M.L. (1986 a). Le Contrat Didactique: Un Cadre Interprétatif pour Comprendre les Savoirs Manifestés par les Elèves en Mathématique. *European Journal of Psychology of Education*, 1 (2), 139 - 153.

Gestos lusófonos. Projecto de cooperação com Angola no âmbito da surdez

Orquidea Coelho
Nátéria Pacheco
Universidade do Porto

Eduardo Cabral

Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas – Porto

Resumo

A nossa comunicação consiste na apresentação de um projecto de cooperação com Angola, no âmbito da surdez, o qual tem em vista viabilizar uma intervenção em áreas diferentes e complementares. Tal projecto surgiu de contactos entre uma instituição portuguesa – APECA/PORTO (Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas) e duas instituições angolanas – ANDA (Associação Nacional de Deficientes de Angola) e LARDEF (Liga de Apoio à Reintegração de Deficientes).

Na nossa exposição procuraremos dar conta da natureza do projecto e das intenções que lhe subjazem, a partir dos objectivos que formulámos para o balizar. A saber:

- apoiar crianças surdas angolanas, nomeadamente no que se refere à possibilidade de lhes assegurar a escolaridade básica;
- proporcionar oportunidades de investigação e colaboração nas áreas da interculturalidade e da aquisição da linguagem;
- assegurar apoios ao nível de equipamentos: audiométrico, áudio-protésico, informático, de reabilitação educativa, e outros materiais;
- incentivar e apoiar a formação de técnicos angolanos;
- promover a formação de parcerias que permitam dar corpo a um trabalho com exigências multidisciplinares e que confirmem consistência, credibilidade e visibilidade às acções realizadas;
- contribuir para a criação de uma associação especificamente voltada para a resolução dos problemas da surdez, uma vez que as associações existentes estão vocacionadas para o apoio à deficiência em geral e não para a surdez em particular, entendida como uma condição de vida que nos remete para questões inerentes às minorias cultural e linguística.

Em Portugal, nos últimos anos, tal como em muitos outros países, a imposição da via da oralidade ao surdo tem vindo a confrontar-se com uma forte e crescente corrente que, em defesa da gestualidade, assume a afirmação, a construção e a legitimação de uma língua e cultura próprias da comunidade surda. Contudo, esta visão nascente do surdo, enquanto cidadão portador e produtor de uma subcultura tem vindo a afirmar-se com dificuldade. A procura de visibilidade, por um lado, e a resistência à

mudança por outro, são os dois pólos de uma relação dialéctica que sustenta a manutenção de uma relação circular entre a necessidade de um estatuto, e a necessidade de afirmação e legitimação desse estatuto enquanto condição para o desenvolvimento de uma dada população.

No nosso país, muito embora possam assinalar-se algumas contradições, a situação tem evoluído no sentido apontado. Todavia, em Angola, constata-se uma situação qualitativamente diferente. Propomos desenvolver um trabalho de cooperação assente no estabelecimento de parcerias com duas associações angolanas. Para tal, intenta-se uma pesquisa que permita uma fundamentação sólida desta perspectiva e, simultaneamente, uma intervenção adequada e estruturada ao nível da formação de técnicos, da educação da infância surda, da divulgação das questões da interculturalidade no plano da surdez, e da contribuição para o nascimento de uma associação especialmente vocacionada para os surdos, enquanto comunidade cultural e linguística minoritária.

Deslocando as questões da surdez, da problemática da deficiência para a problemática da cultura e da identidade, este projecto pretende, em linhas gerais, contribuir:

- a) para uma crescente visibilidade dos surdos na sociedade;
- b) para a implementação do seu papel como parceiros sociais;
- c) e para o aprofundamento das raízes de solidariedade e cooperação com outros povos.

Após este traçado geral, gostaríamos de aclarar mais detalhadamente alguns aspectos.

Acerca da investigação sobre a surdez

Com efeito, convém destacar que o prestígio e a supremacia das línguas orais, assente numa herança cultural que tradicionalmente menospreza as sub-culturas, conduz a um racionalismo sociolinguístico complexo, no qual predominam o desconhecimento e a intolerância quanto às diferenças culturais e linguísticas. Grupos culturais específicos, como seja a comunidade surda, encontram-se fortemente estigmatizados por este tipo de atitude (COELHO, 1998).

Em Portugal, a progressiva capacidade de afirmação dos surdos conduziu a um conjunto significativo de alterações, patentes no reconhecimento de uma comunidade com uma cultura e uma língua gestual constitucionalmente validada enquanto língua primeira dos surdos, verificando-se uma crescente conformidade de actuação com esses princípios, nomeadamente através do reconhecimento formal dos serviços de intérpretes e de monitores surdos, do ensino da língua Gestual (LG) nas escolas, e de projectos de inclusão de crianças surdas em unidades bilingues.

A pesar de um longo caminho a percorrer, esta tendência contrasta com a situação em Angola, onde a guerra civil provocou a morte de cerca de 500 mil crianças, e onde outras tantas sobrevivem com doenças ou deficiências diversas, causadas pela guerra, insalubridade ou fome.

Exemplifique-se: a meningite é a principal causa de surdez de crianças em Angola (CAMARÁ, 1998). A situação educativa é extrema. Na capital, 90% dos docentes do ensino básico não possui formação adequada e, no país, 15 mil espaços lectivos funcionam em locais de recurso, alguns debaixo de árvores (MATOS, 1998).

O estado angolano reconhece a criança com necessidades educativas especiais e aponta uma via para a sua integração. Mas, as orientações educativas dos responsáveis pela área da surdez, presos a concepções tradicionalistas e não permeáveis a orientações e recomendações de diversos organismos internacionais, optam por uma educação oralista dos surdos, apostando no trabalho individual e diferenciado, para o desenvolvimento da percepção auditiva (ALVES, 1998). A única escola para surdos utiliza como formas de

comunicação a oralidade, a escrita e a mimica. Declara praticar a leitura lábio-facial como método e apresenta um currículo de opção oralista (OLIVEIRA, 1998). Ignorando 30 anos de investigação sobre as línguas gestuais, o mito oralista como via para a integração dos surdos impera no discurso oficial.

Oral, tal como já defendemos, a posse de uma língua própria leva os surdos a assumirem-se como minoria linguística e cultural (ANDERSSON, 1994). Pode dizer-se que existe um projecto surdo da surdez. A língua gestual anula a deficiência linguística e sensorial e permite aos surdos constituírem uma comunidade e não um desvio da normalidade (SKLIAR, 1997).

A educação é o campo de batalha onde as minorias linguísticas ganham ou perdem os seus direitos (LANE, 1992). Reclamar uma educação bilingue para os surdos significa legitimar o uso das línguas gestuais como línguas de aprendizagem na escola (MASON, 1995), mas inclui também todo o desenvolvimento da pessoa surda numa perspectiva sócio-antropológica (QUADROS, 1997).

Consequentemente, reconhece-se a presença de inúmeros indicadores que justificam a necessidade de uma intervenção, a qual se preconiza seja criadora, no terreno, de condições de auto-sustentabilidade.

Os "porquês" do projecto/as instituições parceiras

No entanto, a concretização dessa necessidade de intervenção tem uma história. Ela adém de um encontro, em Lisboa, entre responsáveis da Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas da (APECDA-Porto) e dois homens angolanos, amputados, dirigentes de duas associações, respectivamente Liga Angolana para Reabilitação de Deficientes (LARDEF) e Associação Nacional de Deficientes de Angola (ANDA). Quando se tem uma história comum, conversa-se de outra maneira, criam-se complicitades. Logo ali ficou decidido que haveriam de trabalhar juntos, apoiando as crianças surdas angolanas. (FELÍCIO, 1999).

A APECDA-Porto, constituída em 1979, tem grande experiência de apoio a crianças surdas, e assume a intervenção da e na comunidade. Colabora nos estágios de formandos das escolas superiores de educação, organiza seminários, acções de formação e actividades culturais dirigidas a docentes, a pais e a crianças de outras escolas. Edita a revista COMMUNICARE, dirigida a educadores e estudantes interessados na comunicação humana e outros documentos de informação sobre a surdez, destinados à população em geral. É ainda responsável pelo Projecto de Comunicação Tecnológica para Surdos, o qual levou à criação de uma rede comunicacional entre diversas instituições vocacionadas para o trabalho com surdos, disponibilizando vários meios tecnológicos (computadores e telefones de texto, entre outros), base de desenvolvimento de uma identidade surda interventiva. É responsável, ainda, pela criação e manutenção de um conjunto de estruturas, tais como: Lar de apoio, Clube de jovens, Centro de férias, Centro de estudos, colaboração interinstitucional e participação no Projecto LABOR, aprovado no âmbito da Iniciativa Comunitária Emprego e Desenvolvimento de Recursos Humanos. Eixo-Horizon-Deficientes, o qual constitui, uma possibilidade de investigação aprofundada no âmbito da problemática da surdez, cujos resultados foram divulgados ao Seminário apresentado em 18/DEZ/97, no Auditório UNESCO, no Porto (CABRAL et al., 1997).

O presente projecto resulta de um esforço comum, no qual lisonjam parte docentes da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e, inscreve-se na linha de Investigação 2 do CIE – *Formação, Identidades e Práticas Profissionais*, relacionando-se com a construção das identidades e a diversidade. Desenvolve-se ao nível da intervenção e da produção de conhecimentos no âmbito da formação, das práticas profissionais e da sua implicação na construção de identidades. Cruzam-se, assim, contributos de diversas áreas científicas, nomeadamente no que se refere às questões da diferença e interculturalismo. A equipa, no seu conjunto, reúne elementos que têm desenvolvido projectos no terreno das identidades culturais, da identidade dos surdos e da formação e educação.

No âmbito das Ciências da Educação o presente projecto tem como objectivos de investigação, a longo prazo, contribuir para:

- a) aprofundamento teórico das articulações entre identidades culturais e estratégias de formação/intervenção;
- b) a constituição de um corpo teórico, desenvolvido numa perspectiva epistemológica multi-referencial, no âmbito da cultura do surdo.

Objectivos e descrição

Conforme referimos, o relacionamento com as associações ANDA e LARDEF permitiu constatar a grave situação das crianças surdas e das estruturas de apoio angolanas. Com base nesses pressupostos desencadeou-se este projecto de cooperação, pretendendo-se contribuir para inverter esta situação, potenciando a intervenção de animadores da sociedade angolana, e tendo como objectivos fundamentais de intervenção:

- a) assegurar a educação de crianças surdas angolanas em Portugal;
- b) fornecer meios educativos e de reabilitação;
- c) promover formação de técnicos angolanos;
- d) desenvolver a formação de parcerias para estimular um trabalho multidisciplinar;
- e) desenvolver investigação nas áreas da interculturalidade e da linguagem;
- f) criar uma associação vocacionada para os surdos, enquanto comunidade cultural e linguística minoritária.

Todo este processo tem vindo a ser monitorado, desde o seu início, pelas avaliações continuadas; e pretende-se, através da investigação, obter dados relevantes e indicadores da orientação do mesmo, aprofundando os conhecimentos fulcrais para o desenvolvimento global do projecto, e em particular no que diz respeito à formação dos técnicos, ao acompanhamento das crianças surdas em Portugal, e à implementação de uma associação em Angola especificamente voltada para a surdez.

No que concerne à formação, técnicos da ANDA e da LARDEF foram convidados a participar, durante uma semana, em Janeiro de 1999, no 1º Encontro Interinstitucional e no 2º Seminário Comunicare. Este primeiro contacto teve em vista dar a conhecer a realidade portuguesa, no que refere ao apoio aos cidadãos dos grupos desfavorecidos, em particular à surdez.

Desde Setembro de 1999, e até Junho de 2000, prepara-se a oferta de dois estágios, com a duração de um ano, para técnicos angolanos com formação média, decorrendo, neste momento, a selecção dos candidatos. A componente prática exercer-se-á no Centro Sócio-educativo da APECDA no trabalho nas turmas em coadjuvação dos docentes, e em tarefas complementares no Lar de Apoio. A componente teórica consistirá num curso de formação organizado por esta equipa na FPCE-UP (Grupo de Ciências da Educação) e no Centro de Estudos da APECDA, a definir, de acordo com o trajecto académico dos candidatos a admitir. Terão, também, apoio financeiro e social, e ainda alojamento e alimentação.

Está, ainda, prevista formação local, em Angola, assegurada por técnicos portugueses, destinada a docentes e técnicos angolanos, com a duração de 10 dias, e calendarizada para 2002.

Obtido um ritmo satisfatório de contactos, e estabelecidas práticas de diálogo interinstitucional a partir das acções realizadas, prevê-se que um grupo de colaboradores das instituições (ANDA E LARDEF) adquiram competências para trabalharem com crianças surdas, e, a prazo, colaborarem no projecto de instalação de apoio específico a esta deficiência em Angola, em articulação com as suas instituições.

Em curso encontra-se, também, o acolhimento de alunas surdas angolanas, o qual é dirigido a crianças privadas do seu meio familiar em virtude da guerra e condições sociais e irá estender-se a mais duas crianças, no próximo ano lectivo. A sua permanência no nosso país inscreve-se na ideia de oferta de condições de educabilidade e oportunidades sociais, numa perspectiva de desenvolvimento, tendo em conta a sua formação pessoal e social, por um lado, e a rentabilização de recursos disponíveis por parte da APECDA.

A APECDA garante o acolhimento em famílias portuguesas, com apoio da Equipa de Encaminhamento Familiar da Segurança Social, valorizando a experiência das famílias no contacto com surdos. Isto contribui para o reconhecimento e alargamento do sentido de responsabilidade, solidariedade e cooperação com outros povos, e proporcionará a valorização e estimulação destes processos, através da exemplaridade que cada caso representa para o país de origem. Em aberto está a possibilidade de estas crianças tomarem em mãos o seu futuro.

Repercussões

Visa-se participar, pela via do diálogo entre culturas, na reconstrução de uma sociedade mais justa e valorizada através da contribuição para o desenvolvimento dos PALOP, numa história cruzada que se actualiza em gestos de lusofonia. O projecto repercute-se, deste modo, ao nível da valorização da cultura, língua, identidade surda e cooperação.

Como diz GIDDENS (cit. por STOEER e CORTESEÃO, 1999:98) "A globalização expressa o crescente papel da "acção-à-distância" nas relações sociais humanas. (...) pode ser definida como a intensificação das relações sociais à escala mundial, relações essas que ligam localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais são moldados por fenómenos que ocorrem a muitos quilómetros de distância e vice-versa."

São, então, previsíveis alterações a nível local das condições de formação e atendimento, uma maior visibilidade social dos surdos enquanto minoria cultural e linguística, o seu entendimento como parceiros sociais, e ainda uma mudança relativamente ao poder reivindicativo, negocial e decisório da comunidade surda.

Difusão de resultados

Espera-se, por um lado, um avanço do conhecimento nos campos da linguagem e da interculturalidade, e nas áreas mais específicas da formação e da surdez; por outro, espera-se desenvolver as práticas educativas com crianças surdas, mobilizando um conjunto de informações e conhecimentos e possibilitando contactos e trocas de saberes experienciais entre as nossas instituições e as angolanas. Do ponto de vista da intervenção, estima-se que a formação de técnicos permita a criação e implementação de instituições congêneres.

Preconiza-se que estes avanços possam construir-se com base na articulação de um conjunto de princípios que se afigurem fundamentais nesta matéria, e pelos quais deverão ser co-responsáveis as diversas instâncias de decisão e negociação, a saber:

Universalidade (respostas para todos adequadas à diversidade);

Globalidade (panóplia de respostas sucessivas e simultâneas, num processo contínuo e evolutivo);

Integração (responsabilização de todos os cidadãos e aplicação de medidas diferenciadas);

Coordenação (articulação de intervenientes e harmonização de medidas);

Equiparação de oportunidades (não existência de discriminações);

Participação (na definição das Políticas);

Informação (esclarecimento permanente e actualizado);

Solidariedade (responsabilização e implicação de toda a sociedade).

A difusão destes resultados far-se-á:

- através da internet;
- por meio da publicação de artigos em revistas nacionais e internacionais;
- com recurso à publicação de um livro situando a problemática e descrevendo e avaliando a experiência;
- através da realização de um Encontro Internacional, onde se apresentará uma mostra desta e de outras experiências similares em outros países e onde se debaterão os grandes temas;
- por via da publicação das Actas do Encontro Internacional.

Acreditamos que a reunião de esforços conducentes à concepção e implementação deste projecto representam um contributo importante no domínio da cooperação com outros povos, e uma iniciativa promotora do desenvolvimento e da autonomização cultural, tornando-se, simultaneamente, num espaço de abertura e calor de novos projectos.

Bibliografia

- ALVES, Mateus Cosme Corderiro (1998). Aspectos Auditivos e da Fala: sobre a integração de deficientes auditivos em Angola. In Boubacar Camara (org.), *Necessidades Educativas Especiais em Angola*. Dakar, Unesco, pp. 79-90.
- ANDESSON, Verker (1994). The Deaf People as a Linguistic Minority. In Inger Ahlgren & Kenneth Hyllertsen (eds.), *Bilingualism in Deaf Education International Studies in Deaf Education*, vol. 27, Hamburg: Signum-Verlag, pp. 9-13.
- CABRAL et al. (1997). *Integração Sócio-profissional da Pessoa Surda*. Comunicação apresentada ao seminário realizado no âmbito do Projecto Labor-Programa Horizon, 18/DEZ. Porto.
- CAMARA, Boubacar (1998). Aprender de Mãos Dadas. In Boubacar Camara (org.), *Necessidades Educativas Especiais em Angola*. Dakar, Unesco, pp. 5-11.
- COELHO, Orquídea (1998). *(E) Depois da Escola (?): Formação, Auto-formação e Transição para a Vida Activa dos Surdos em Portugal*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- FELÍCIO, José (1999). "Gestos Lusófonos", <http://www.apcedap.org>
- LANE, Harlan (1992). *The Mask of Benevolence* (tr. port. de Cristina Reis, *A Máscara da Benevolência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997, pp. 286).
- MASON, David G. (1995). Why Bilingualism/Biculturalism is Appropriate in Deaf Education. *DCS Newsletter*, Sept-Oct. (British Columbia).
- MATOS, Olinda Josefa de (1998). A Educação Especial em Angola. In Boubacar Camara (org.), *Necessidades Educativas Especiais em Angola*. Dakar: Unesco, pp. 15-40.
- OLIVEIRA, Jeany de Jesus Van-Deste (1998). Escola de Deficientes Auditivos e da Fala. In Boubacar Camara (org.), *Necessidades Educativas Especiais em Angola*. Dakar: Unesco, pp. 91-93.
- QUADROS, Ronice Miller de (1997). *Aquisição da Linguagem em Crianças Surdas*. <http://www.pucrs.br>
- STOER e CORREIA (1999). *Levantando a Pedra*. Porto: Edições Afrontamento.
- SKILLAR, Carlos (1997). Uma Perspectiva Sócio-histórica sobre a Psicologia e a Educação dos Surdos. In Carlos Skillar (org.) *Educação e Exclusão, Abordagens Sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Ed. Meditação, pp. 105-153.

Escola para todos: que caminhos? Que trajectos?

Joaquim Meiro

Escola António Arroio

Margarida César

Universidade de Lisboa

Resumo

Falar, da *Escola de e Para Todos* parece ser, nos nossos dias um lugar comum, um *cliché* que se instalou comodamente no mundo da Educação. Tanto mais, parece ser assim, que não há discurso que se preze de e sobre a Escola /Educação que não tenha em conta não só o nobre e cioso imperativo. Por isso, a Escola Inclusiva, a *Escola Aberta*, a *Escola de Cidadãos*, impõe-se como fundamento e horizonte tanto a nível macro como a nível micro das políticas e práticas educativas dos países ditos desenvolvidos. E Portugal não é excepção.

De facto, tem-se assistido, no nosso país, de alguns anos a esta parte, a um esforço mais ou menos contínuo mais ou menos continuado de democratização da Escola e da Educação e, com ela, a afirmação de uma escola que se quer, hoje mais do que nunca, da diversidade e da pluralidade, vendo nas diferenças aí existentes um elemento enriquecedor afirmando-se, por isso, *Inclusiva*. E, contudo, à Escola da diversidade e da diferença colocam-se questões, que pela importância que assumem, exigem respostas imediatas mas ponderadas.

É sobretudo na Educação daqueles alunos que manifestam sem pudor e com razão as suas diferenças individuais e/ou sociais, daqueles que manifestam a sua excepcionalidade, daqueles a quem a Escola diz terem Necessidades Educativas Especiais (NEE), que essas questões se colocam de forma mais evidente e mais intensa. Essas questões resumem-se a uma só: *Podem e deverá a escola deixar de ser de e só para alguns e passar a ser de e para todos?* Da resposta a esta questão dependerá a construção de uma sociedade mais justa, mais fraterna mas igualitária (Ainscow, 1997; Benavente et al., 1993; Clark, et al., 1995; Costa, 1995, 1998; Martins, 1991). Dependerá o dever de a Escola partir do princípio de que todas as crianças e jovens em idade escolar têm o direito, independentemente das suas diferenças individuais e/ou sociais, a frequentar o Ensino Regular. O dever de se constituir NIMA ESCOLA DE E PARA TODOS (Pereira, 1998; Porter, 1997; UNESCO – Declaração de Salamanca, 1994).

Tal postura implica processos de mudança exógenos e, sobretudo endógenos na Escola. A mudança que urge fazer tem por meta a *Escola Inclusiva*, isto é, a *transparência da perspectiva centrada na criança para a perspectiva centrada no currículo* (Costa, 1998). Uma mudança que veja na diversidade e na diferença o *archo* e o *leleio* de e para uma Educação democrática (Meiro, J. & César, M., 1999). Foi neste contexto que desenvolvemos um estudo empírico de cariz qualitativo, baseado num caso de inclusão de alunos com NEE no ensino regular, procurando compreender como percepciona a Escola a inclusão destes alunos na sua comunidade educativa, ou seja, compreender que percursos e que trajectos são seguidos e construídos pela Escola rumo a uma maior e melhor inclusão de todos os alunos na Escola.

- TOMÉ, Alice (1996). Dois idiomas, Duas Culturas, Dois Países: Luso-Franceses, um Desafio Multicultural, in *Anais Universitários, Ciências Sociais e Humanas*, nº7, Ed. Universidade da Beira Interior, Covilhã, 313-321.
- TOMÉ, Alice (1998). Introduction: *Educologie* ou les savoirs multiples, in Teresa CARREIRA et Alice TOMÉ (eds), *EDUCATION AU PORTUGAL ET EN FRANCE. Situation et Perspectives*, (Bilingue), L'Harmattan, Paris.
- TOMÉ, Alice (1998). Portugal: *éducation et recherche d'un modèle*, in Teresa CARREIRA et Alice TOMÉ (eds), *EDUCATION AU PORTUGAL ET EN FRANCE. Situation et Perspectives*, (Bilingue), L'Harmattan, Paris.
- TOMÉ, Alice (1998). *Vivências e saberes em educação. Ordem social: o milagre do porvir*, in *Anais Universitários, Ciências Sociais e Humanas*, nº9, Ed. Universidade da Beira Interior, Covilhã, 41-52.
- TOMÉ, Alice (1999). Sociologia da Educação. Olhares sobre o Desporto, in *VII Conferência de sociologia da la educação*, Murcia, Espanha, (pub. Internet, google).
- TOMÉ, Alice; CARREIRA, Teresa e CARREIRA, Francisco (2000). *MITOS ARTE EDUCAÇÃO. Monumentos ao Enigante em Portugal*, Produção das Edições 70, Lisboa.
- TOMÉ, Alice e CARREIRA, Teresa (2000). Portugal: *Éducation et Culture, une approche historique*, in *Cahiers d'Europe*, nº3, Éditions du Félin, Paris, Hiver, pp.132-144.
- TOURNAÏE, Alain (1996). *O Retorno do Actor*, Instituto Piaget, Lisboa.
- TRIBLAT, Michèle (1995). *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*. Préface de Marceau LONG, La Découverte, Paris.
- VENÂNCIO, José Carlos, (Coord.) (1997). O Desafio Africano, Vega, Lisboa.
- VILBROD, Alain (1995). *Devenir éducateur. Une affaire de famille*, L'Harmattan, Paris.
- WEIL, Patrick (1991). *La France et ses étrangers*, Calmann-Lévy.

O Projecto Ariane: a contribuição da investigação-acção na construção/deconstrução do global e do local

Natércia Pocheço
Margarida Teixeira
Universidade do Porto

Resumo

O projecto Ariane implicou equipas de oito países (Alemanha, Dinamarca, Espanha, França, Grécia, Inglaterra, Itália, e Portugal) todas interdisciplinares, partindo da mesma problemática, assumindo as mesmas finalidades e optando por uma mesma metodologia de investigação.

Esta experiência de pesquisa, desenvolvida ao longo de três anos, sugeriu-nos reflexões que se situam no âmbito do encontro entre o local e o global.

A realização de um projecto de pesquisa em colaboração com outros países da comunidade europeia, para além das expectativas de um apoio e de condições adequadas, tem subjacente a ideia de que o confronto com outras perspectivas e outras realidades é um desafio enriquecedor, situando-se a um nível de complexificação mais elevado do que a investigação local que vamos desenvolvendo no nosso país. Contudo, a comunicação que nos propomos apresentar levanta questões relativas a um processo conflituoso entre a procura das semelhanças (ao nível global) e o reconhecimento das diversidades (ao nível local), cuja complexificação se deve sobretudo à metodologia de investigação-acção.

Com efeito, a exigência de uma leitura situada na abordagem das regularidades obscurece a riqueza das realidades em confronto.

Assim, o objectivo desta comunicação é mostrar como a problemática e objectivos de investigação foram recriados em cada um dos países. Se, por um lado, há, como seria de esperar, razões imputáveis a diferentes pontos de partida e a contextos socio-culturais e educacionais diferenciados, por outro lado, a própria natureza da metodologia de investigação-acção conduz a processos heterogéneos, sublinhando as particularidades do local.

Partir de uma problemática comum e descobrir as diferenças...

O Projecto Ariane, inserido na 3ª medida de acção comunitária da Comissão das Comunidades Europeias, visando a "igualdade de oportunidades entre mulheres e homens", teve como objecto de investigação a construção da masculinidade e a condição masculina através da identificação e implementação de estratégias facilitadoras do alargamento dos horizontes das identidades masculinas.

Previa-se que estas estratégias passavam, nomeadamente, por encorajar os rapazes a discutir os papéis masculinos e femininos; promover formas mais igualitárias de sociabilidade entre rapazes e raparigas; abrir os seus interesses para áreas do conhecimento e profissões não tradicionalmente masculinas.

Embora o cerne deste projecto fosse a problemática da construção das identidades masculinas, rapidamente nos demos conta de que se jogavam aqui interesses e perspectivas diferentes. Desde uma perspectiva feminista, que se pode linearmente traduzir pela questão “Como ajudar os rapazes a ajudarem-nos ajudando-se a si próprios?”, até às perspectivas daqueles que estavam mais preocupados com problemas concretos, como a crescente redução do sucesso escolar dos rapazes e com o mal-estar expresso pelos mais jovens que depreciam a sua condição masculina, passando pela perspectiva da nossa equipa que, à partida, considerava a problemática estimulante sem que a sua configuração em Portugal lhe parecesse evidente e urgente.

Esta problemática só nas últimas décadas começou a interessar a pesquisa académica, nomeadamente por parte de investigadores de países como os Estados Unidos, a Inglaterra e a Austrália, confrontados com o aparecimento de “grupos de defesa dos direitos dos homens” e optando por metodologias qualitativas de pesquisa, até então, desenvolvidas sobretudo por mulheres.

Com efeito, só muito recentemente, nos anos 70, e em grande parte por reacção ao movimento feminista pareceu importante a alguns investigadores tomar como objecto de estudo o homem.

Na realidade, deram-se conta de que para além dos “mitos da masculinidade”, construindo um Homem inaltingível, não existiam discursos elaborados sobre o Homem.

Ao mesmo tempo, outras questões relacionadas com novos papéis do homem na sociedade ganhavam pertinência, como os papéis e estatutos masculinos na família e no mundo do trabalho.

Assimilámos, portanto, uma mesma problemática como interessante e significativa, mas encontrando-lhe diferentes significações que ganharam expressão nos processos de investigação desenvolvidos, também eles definidos como comuns.

A metodologia de investigação-acção e a configuração das diferenças

A metodologia adoptada foi a da investigação-acção, prevendo-se que as equipas seriam constituídas, em cada país, por docentes universitários e docentes de quatro escolas públicas abrangendo alunos de 14-16 anos.

A metodologia de investigação-acção foi, por um lado, interpretada segundo diferentes perspectivas, desde uma concepção que se orientava pela necessidade de dar continuidade a anteriores projectos, delineados sob uma forma mais experimentalista (por exemplo a passagem de testes), a concepções que distinguiam claramente funções e papéis de uma equipa de investigadores académicos e uma equipa de executores-professores (por exemplo, a aplicação por professores de questionários elaborados por sociólogos), ou ainda a posição que defendia a constituição de equipas de pesquisa incluindo professores das escolas e das universidades, com vista ao estabelecimento das assimetrias de estatutos e papéis e às trocas entre saberes teóricos e práticos e a uma implicação efectiva no processo de investigação-acção. Por outro lado, ao nível da escolha dos sujeitos, houve quem trabalhasse directamente com alunos, outros com alunos, professores e pais, ou quem investisse em processos de auto-formação dos professores. Ao mesmo tempo, dentro do mesmo país, houve processos homogeneizantes pela normalização de instrumentos e processos heterogéneos que surgiram da dinâmica vivida em cada escola, reflectindo as necessidades sentidas localmente.

Os constrangimentos locais introduziram imediatamente uma grande diversidade. Por exemplo, em França e em Inglaterra a população abrangida era heterogénica, incluindo diferentes etnias. Em Portugal, escolhemos escolas C+S e Secundárias, de meios rurais, urbanos e semi-urbanos.

Como seria de esperar, neste contexto, os encontros internacionais levaram a debates centrados no conflito entre a regularidade e a especificidade. Foi necessário, antes de mais, construir uma linguagem comum, que permitisse entender as diferenças de perspectiva e de contextos, enriquecendo assim o diálogo na equipa internacional, pelo reconhecimento das diversidades intra-nacionais e das similaridades inter-nacionais, sem esquecer o cruzamento entre as diversas abordagens epistemológicas.

Resultados versus Processos

A exigência de uma visão global em termos de regularidades levou-nos a retomar a problemática geral, estruturando-a em quatro sub-temas:

- 1 – Resultados Escolares dos rapazes, comparação com os resultados das raparigas, projectos de futuro e seguranças e inseguranças relativamente ao mundo do trabalho;
- 2 – Vida e tarefas domésticas, ideais e realidade da vida familiar;
- 3 – Experiência masculina, agressividade e consequências sociais, linguagem de género, expressão da experiência masculina;
- 4 – Relações de género, dinâmicas na escola, imagem das raparigas, valores da igualdade de oportunidades.

Estes quatro sub-temas centraram a procura de resultados em dados comparáveis. No entanto, estes não vão aparecer como dados finalizados, mas como pistas de trabalho futuro.

Por exemplo, o facto de o insucesso escolar dos rapazes aparecer como preocupante em Inglaterra ou na Alemanha chamou-nos a atenção para o abandono escolar que reduz significativamente a população masculina nas nossas escolas secundárias. As questões que daí advêm são múltiplas, embora as respostas encontradas venham a ser diferentes das apontadas em outros países. Ao nível dos projectos de futuro, não foi tanto a insegurança (apontada por outros países) que nos apareceu da parte dos rapazes, mas mais uma redução das aspirações.

No que diz respeito à vida familiar verifica-se que, em todos os países a nível do discurso sobre a igualdade de oportunidades, existe aceitação quanto à partilha de tarefas, quanto ao facto de a mulher trabalhar fora, mas assumem que as suas práticas são na defesa de velhos direitos. Ao mesmo tempo, apresentam em todos os países um conceito muito tradicional de família, normalmente com dois filhos e em que não é esquecida a propriedade de uma casa e de um automóvel.

Quanto à experiência da masculinidade os habituais estereótipos aparecem em maior ou menor grau em todos os países, a agressividade física e verbal, a contensão das emoções, o gosto pelos desportos ditos masculinos, etc.

As dinâmicas na escola em termos de relações de género variam em função das idades, passando de uma separação quase drástica entre rapazes e raparigas a uma maior aproximação que, tendencialmente, os rapazes apresentam como mais dependente da aparência física e as raparigas da procura da amizade.

Apesar destes temas se orientarem para as regularidades, só a um nível muito superficial se conseguem encontrar traços comuns, muito impregnados de senso comum. Com efeito, só numa lógica quantitativa se poderiam ter obtido resultados estatisticamente significativos, o que aliás não garantiria a sua significação existencial. De qualquer modo, não foi essa a nossa opção metodológica e é bem claro que estes “resultados” não respondem às finalidades enunciadas, antes as contradizem pelos seus aspectos estatísticos, embora possam satisfazer as exigências formais de financiamento comunitário.

Com efeito, a metodologia de investigação-acção não se reduz a um apanhado de resultados comparáveis, antes nos dá conta de uma complexidade ao nível do local, que mesmo dentro de cada país, não é convertível ao global. Daí que as contradições entre as lógicas do processo e as lógicas dos resultados não se tenham reduzido, particularmente porque a necessidade de reflectir o comum, fazia constantemente ressaltar o incomum, ao mesmo tempo que se delineavam abordagens mais complexas. É neste sentido que se desenvolve a troca de experiências que levava por um lado, a uma recriação situada, mas sugerida pelo debate entre as equipas dos diferentes países e, por outro lado, os processos de empatia que nos permitiam reflectir sobre os problemas dos outros, entendendo, quanto possível, os seus contextos e abordagens da realidade.

A história dos processos vividos em cada país foi particularmente significativa e mais próxima de uma globalização expressa na construção de uma concepção de cidadania europeia, num Encontro em que participaram não só os investigadores das diferentes universidades como também de cada escola participante no processo. Grande parte dos debates desenvolveu-se ao nível das dificuldades sentidas e dos meios para obter a essas dificuldades. Contextos e práticas diferentes foram, talvez, melhor compreendidos pelos professores das escolas, mais próximos na sua condição de professores e de um mal-estar profissional que parece efectivamente poder ser entendido como global.

De facto, os professores são a pedra de toque de um projecto com as finalidades apontadas. Eles situam-se num espaço de formação dos jovens que, não sendo único nem desligado de outros, nomeadamente das famílias e dos seus meios de origem, tem características mediadoras em termos de socialização, de relação com os seus projectos de futuro, de terreno de convivência entre rapazes e raparigas, etc. A instituição educativa, sendo constituída por um corpo profissional maioritariamente feminino, tem, no entanto, desempenhado, ao longo do tempo, um papel de reprodução de modelos dominantes, nomeadamente quanto à promoção de um modelo particular de masculinidade. Um trabalho desenvolvido no sentido da mudança, da igualdade de oportunidades, só poderia ter impacto na instituição educativa e nos jovens através da implicação de professores. Só com estes foi possível perspectivar estratégias de intervenção educativa apropriadas, produzir dispositivos pedagógicos contribuindo para aprendizagens nesta área. Esta implicação permitiu, no âmbito da investigação-acção, o desenvolvimento de processos de auto-formação, de reflexão sobre as suas práticas na estrutura e organização da escola, assim como a desmontagem dos seus próprios estereótipos relativamente a esta problemática, que atravessava os seus quotidianos escolares. Permitiu ainda que, ao nível da construção de um investigador-colectivo, estes docentes fossem efectivamente um elemento chave na construção/deconstrução do global e do local.

A ponte entre o local e o global e as metamorfoses identitárias da pessoa do professor

Ricardo Vieira

Escola Superior de Educação de Leiria

Resumo

Porque a escola é cada vez mais um lugar de encontro de saberes locais e globais, deve haver uma preocupação de comunicação entre os indivíduos portadores de diferentes culturas. Um encontro que leve ao enriquecimento pessoal sem perda necessariamente da cultura de origem. Um encontro que permita a construção dum cidadão intercultural.

Isto implica, também, necessariamente, pensar na construção/reconstrução das identidades dos sujeitos em interacção; dos alunos e, também, dos professores. É falar de identidade pessoal é falar de constante reestruturação dos sujeitos – constante metamorfose – para um novo todo. Para um novo self. Contextualizar a forma escolar com saberes locais, localizar ou globalizar o conhecimento, implica, assim, pensar na formação dum professor intercultural.

Nesta comunicação apresentam-se alguns modelos de professores, consoante as posturas perante o particular e o global, e prospectiva-se a construção dum professor reflexivo e intercultural.

Falar de educação implica pensar na construção/reconstrução das identidades. Das identidades dos alunos e das identidades dos professores. A aprendizagem nunca se faz no vazio. O conhecimento novo integra-se (ou não) na matriz cultural dos indivíduos. O global confronta-se, integra-se, funde-se e/ou recontextualiza-se assim com os saberes particulares.

O aluno é uma Pessoa, tem uma identidade pessoal, uma identidade social e uma identidade cultural. O puto não é tabua rasa, existe e pensa, sente e age de acordo com o seu background cultural.

Aprender significa partir em relação à tradição, ao conhecimento e experiências já feitas. Significa, de alguma forma, viajar a partir do local para algo mais globalizado e complexo.

Portanto, um processo de aprendizagem leva a alterações da identidade pessoal. Implica partir para um novo todo, para uma nova dimensão.

E o todo, como sistematizou Durkheim, não é uma mera soma de partes. É a identidade é um todo, um todo complexo e não pode ser inferido exclusivamente a partir das qualidades das suas partes.

É como se 1 e 1 fosse igual a 3. O termo “e” não é sinónimo de adição. O termo “e” evoca apenas a presença de dois elementos ou de dois objectos de cuja combinação resulta uma nova identidade.