CULTURA e PARTICIPAÇÃO

Animação Sociocultural em contextos Iberoamericanos

ORG.
Ana Fontes
Jenny Gil Sousa
Maria de São Pedro Lopes
Sara Mónico Lopes

FICHA TÉCNICA

TÍTULO
Cultura e Participação: Animação Sociocultural
em Contextos Iberoamericanos

EDITOR
RIAP - Associação Rede Iberoamericana
de Animação Sociocultural – Nodo Português

ORGANIZADORAS
Ana Fontes
Jenny Gil Sousa
Maria de São Pedro Lopes
Sara Mónico Lopes

CAPA E PROJETO GRÁFICO
Leonel Brites

ISBN
978-989-20-5122-2

outubro 2014

CULTURA E PARTICIPAÇÃO

Animação Sociocultural em contextos Iberoamericanos

ORGS.
Ana Fontes
Jenny Gil Sousa
Maria de São Pedro Lopes
Sara Mónico Lopes

RIA
RED IBEROAMERICANA DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

Índice

Nota introdutória 7

ARTIGOS

Programação Educativa: uma ferramenta e um desafio à criatividade
Ana Isabel Apolinário 11

Serviços educativos – espaços de participação e negociação? Que desafios? Um breve contributo para reflexão
Susana Gomes da Silva 14

Podem os Museus ser espaços para construção de experiências pessoais *e* lugares de memórias como património espiritual?
Catarina Loureiro de Moura 18

A ASC numa autarquia: um palco para uma cultura de participação
Ana Gama; Tatiana do Carmo 21

Motivar para *querer aprender*: o papel educativo da Associação *Corvos do Lis*.
Rita Basílio 30

Família: desenvolvendo vínculos comunitários Lazer e participação cidadã
Deise Rodrigues Sartori, Paula Caroline de Oliveira Souza 39

"Um dia na aldeia" – projeto para a valorização do mundo rural
Cezarina Santinho Maurício 52

"Despertando Conciencias"
Merxe Montaner Darás 56

Desenvolvimento humano e mediação – construção de uma identidade
Maria João Sousa Santos 69

Os desafios do animador sociocultural na rutura com o conceito de turismo tradicional
Anabela Monteiro 77

A elaboração de materiais didáticos para a promoção da cidadania em contexto escolar (pressupostos teóricos)
Pedro David Borronha de Pinho 88

Educação e intervenção junto de crianças e jovens em situação de risco social
Joana F. Tomé Romano, Filipe M. M. Raminhos 98

Estudantes de animação sociocultural: percursos traçados entre a formação e o mundo do trabalho
Carla Cibele Figueiredo 111

A leitura: um sopro sensível de cultura social
Catarina Mangas, Paula Cristina Ferreira 122

Animação sociocultural e terceira idade
Maria Conceição Antunes, Joana Pereira 135

Participação dos idosos: percursos construídos por finalistas da licenciatura em animação sociocultural
Ana Gama, Ana Teodoro, Ana Simões 146

AUCA, PROJECTES EDUCATIUS: la gestion de proyectos socioculturales desde la iniciativa empresarial
Ximo Valero 160

Superar o luto: as atividades socioculturais na intervenção com as pessoas idosas institucionalizadas
Jenny Gil Sousa 169

O ballet clássico e as práticas de animação sociocultural
Jéssica da Silva Botossi 181

Contextos e oportunidades de aprendizagem e o desenvolvimento das identidades musicais das crianças
Sandrina Milhano 189

O papel do animador sociocultural no SESC
Andréa de Araujo Nogueira 199

À procura de uma identidade vocal: A importância da preparação vocal no processo de formação de um animador
Ana Margarida D´Aires Pinto Basto Carreira 209

Práticas musicais e artísticas e a (re)construção de identidades numa comunidade sénior
Sandrina Milhano 223

Participação, expressão e criatividade em experiências com a linguagem plástica desenvolvidas em espaços educativos por animadores em formação
Lúcia Grave Magueta 234

Rua, praça e ponte: os encontros circenses-malabarísticos como uma opção cultural no Brasil
Olívia C. F. Ribeiro, Marco A. C. Bortoleto, Jéssica Montanini 242

Criação artística na Fundação de Serralves
Manuel Gama 254

O papel do Animador na intervenção com população em situação de sem-abrigo
Ana da Conceição de Jesus Fontes, Joana Ferreira Louro Silva 266

RELATOS

"Promoción de la lectura y TIC, acercamiento participativo al libro y la escritura"
Carlos Torrado Lois, Gabriela Di Landro, Walter Sollier. 280

Xistórias – performance e animação como resposta comunitária à exclusão digital
Eunice Gonçalves Duarte, Mário Montez: 282

"Promoción de salud y TIC, adolescencia saludable, presente."
Prof. Carlos Torrado Lois 293

Levadas da região autónoma da Madeira: Património natural e cultural
Laura Patrícia Silva Fernandes e Ana Lopes2 – IPG 295

Lazer e envelhecimento na perspectiva do envelhecimento saudável.
Douglas Silva Ribeiro, Andrea Viude 303

***Workshops* de Estratégias de Animação Sociocultural**
Diana Lopes, Catarina Serra, Patrícia Silva e Mariline Silvestre 305

POSTERS 309

Nota introdutória

Sendo *animar* dar ânimo e dar vida... é aí, então, que reside o objetivo principal das organizadoras deste livro! Dar ânimo aos seus leitores para que possam começar, ou continuar... a animar as pessoas com quem trabalham! Para que se possam deixar inspirar e contaminar pelo prazer e pela coragem de estar com os outros e, com os outros, encontrar sentidos para o caminhar da vida!

Os textos aqui apresentados, assim como as experiências aqui relatadas, tendo como origem um contexto geográfico tão alargado e diversificado, como o contexto ibero-americano, são testemunhos vivos e inspiradores de que a cultura e as artes são instrumentos intrinsecamente emancipatórios, quando ativa e criativamente participados.

Por essa razão, organizámos os textos pela seguinte ordem temática:

- Autarquias e Comunidade
- Associativismo e Participação
- Desenvolvimento Comunitário
- Educação para o Desenvolvimento
- Educação ao Longo da Vida
- Ócio e Animação
- Educação e Artes
- Intervenção Artística com Diferentes Públicos
- Relatos de Experiências

Deixemo-nos, então, contaminar pela sua leitura e assim ganhar ânimo para, persistentemente, olharmos para a profissão de animadores com a importância social e cultural que lhe é inerente e... humanamente indispensável... porque é *dar vida*!

Ana Fontes
Jenny Gil Sousa
Maria de São Pedro Lopes
Sara Mónico Lopes

Leiria, 5 de outubro de 2014

Artigos

Programação Educativa: uma ferramenta e um desafio à criatividade

Ana Isabel Apolinário
Ecomuseu Municipal do Seixal

Em nome da Câmara Municipal/Ecomuseu Municipal do Seixal (EMS) gostaria de agradecer o convite que nos foi endereçado para participar no V Congresso Iberoamericano de Animação Sociocultural, cujo tema, *Da participação na cultura à cultura da participação*, tem sido objeto constante de reflexão da nossa parte, por se tratar de uma parte integrante da nossa missão. Desde a sua fundação, em 1982, o EMS assumiu como linhas estruturantes da sua programação museológica a conservação dinâmica do património, sempre que possível *in situ*, e a interação com a população e as comunidades municipais.

O Ecomuseu Municipal do Seixal é um museu de território, com uma estrutura descentralizada ao longo do concelho do Seixal, e está situado na margem sul do estuário do rio Tejo. Os nossos públicos são essencialmente a comunidade escolar do concelho e da área metropolitana de Lisboa, sendo que, pontualmente, recebemos grupos de outros pontos dos pais e até do estrangeiro. Para o público individual a maior incidência, em termos de origem, é a mesma que para o público escolar, sendo também habitual a afluência de visitantes de norte a sul de Portugal e do estrangeiro, particularmente aos fins-de-semana e nos meses de férias.

Ao longo dos seus 32 anos de existência, o Serviço Educativo do Ecomuseu tem sido fundamental para consolidar a relação com as comunidades que partilham este território concelhio e com os públicos que, durante estes anos, têm participado nas inúmeras atividades programadas pelo EMS ou em atividades resultantes de solicitações externas.

Projetos escolares, ateliês, visitas temáticas, passeios no Tejo, concertos, encontros, seminários e conferências, são algumas das atividades que se realizam regularmente nos núcleos (Mundet, Naval, Moinho de Maré de Corroios e Olaria Romana da Quinta do Rouxinol) e extensões (Fábrica da Pólvora de Vale de Milhaços e Espaço Memória - Tipografia Popular do Seixal) do EMS, nas embarcações tradicionais (varino *Amoroso* e bote de fragata *Baía do Seixal*) e nos núcleos urbanos antigos do concelho (Amora, Arrentela e Seixal). O Serviço Educativo promove atividades para todas as idades, durante os dias úteis e ao fim-de-semana. Os públicos com necessidades especiais estão também presentes nesta programação, sempre que possível, integrados nas várias atividades promovidas pelo EMS ou em visitas específicas. A grande preocupação do Serviço Educativo, ao longo destes anos, tem sido programar e desenvolver as suas

atividades de forma inclusiva, para que o museu fique mais próximo de todos os tipos de públicos. Uma atividade em que haja espólio ou réplicas em que se possa tocar é gratificante para todos, uma descrição pormenorizada de uma peça é elucidativa para todos, o jogo, as múltiplas leituras, a simplificação do discurso sem o adulterar, são formas de abrir o museu a todos, procurando satisfazer as suas necessidades.

Para uma visão global e integrada da programação, o Serviço Educativo do Ecomuseu organiza, desde 1992, Programas de Iniciativas (PI) anuais, que acompanham o calendário escolar (de agosto a setembro do ano seguinte), mas que preveem iniciativas para todos os públicos, num leque diversificado de horários. Os Programas de Iniciativas integram maioritariamente propostas do Serviço Educativo e de outras áreas e serviços do Ecomuseu, contributos de outros serviços municipais e parcerias externas ao município.

As diferentes atividades programadas ao longo deste período podem ser consultadas na coleção de boletins trimestrais *Ecomuseu Informação*, que foram editados até março de 2011 e, posteriormente a esta data, são divulgadas regularmente no site do Ecomuseu Municipal do Seixal, www.cm-seixal.pt/ecomuseu, e noutros meios de divulgação afetos às autarquias do Seixal.

Neste contexto, acreditamos que programar, entre outras coisas, é:

- definir linhas de desenvolvimento e que, por isso, é fundamental ter em consideração a missão e os objetivos da instituição em que nos inserimos;

- criar atividades e recursos de apoio interpretativo que aproximem os visitantes dos acervos;

- criar um tempo de qualidade, que permita desenvolver o convívio e a aprendizagem entre mediador e participantes, potenciando as relações interpessoais, conseguindo dar nova vida e novas interpretações aos acervos expostos;

- tornar o museu num lugar de encontro, num espaço aberto e gerador de conhecimento para os nossos públicos-alvo e os públicos que não frequentam o museu, mas que gostaríamos de cativar.

Neste processo de educação não formal, pleno de responsabilidade, tentamos usar a criatividade e estimular a participação ativa de todos (Ver – pensar – fazer). Procuramos que os momentos de ócio sejam, simultaneamente, atrativos e estimulantes, um desafio e uma oportunidade de conhecimento e de desenvolvimento pessoal.

Não menos importante na programação é abrir portas ao exterior, criando parcerias e integrando novos saberes e novas leituras das coleções é uma forma de alargar públicos. Damos como exemplo as *Descobertas matemáticas no Ecomuseu*,

que nasceram de uma parceria com a Associação de Professores de Matemática de Almada e Seixal e que, ao longo dos anos, foram integrando outros saberes, até se transformarem nas atuais *Descobertas no Ecomuseu*, atividades multidisciplinares, em que colaboraram professores de mecatrónica, educação visual, geografia, física e outras disciplinas.

A avaliação é outro fator fundamental. É um dos meios de aferir que a nossa missão e objetivos estão sempre presentes nas nossas atividades e que a nossa programação corresponde às necessidades dos nossos públicos e cativa, pouco a pouco, os não públicos.

Acreditamos que programar é o motor do crescimento e desenvolvimento de um serviço de públicos, que vive no presente, com o passado como principal ferramenta de trabalho, sem perder de vista o futuro (a preservação dos patrimónios à guarda das instituições que nos tutelam e a melhor forma de os divulgar junto dos públicos).

Para concluir, e conscientes das dificuldades do tempo presente e das fragilidades das nossas instituições culturais, fazemos votos para que os Museus e os seus Serviços Educativos possam continuar no caminho da crescente valorização e divulgação de acervos e instituições museológicas, sempre únicos, porque a história da vida quotidiana não se repete.

Gostaríamos, ainda, que as visitas e outras atividades nos nossos espaços museológicos, realizadas individualmente ou com acompanhamento de técnicos de Serviços Educativos, ou de outros técnicos dos museus, vão cada vez mais ao encontro das necessidades de cada um e representem uma experiência relevante nas suas vidas.

Serviços educativos – espaços de participação e negociação? Que desafios? Um breve contributo para reflexão

Susana Gomes da Silva
Coordenadora do Serviço Educativo – Centro de Arte Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian

Os Serviços Educativos têm vindo a ser recentemente alvo de uma cada vez maior atenção. Pensados não já apenas na tradicional esfera dos museus (instituições-raiz que lhes deram origem, desenhando e experimentando grande parte dos modelos de funcionamento que hoje conhecemos e praticamos, e sobretudo lutando assumidamente pelo seu reconhecimento, necessidade e importância), eles surgem agora como espaços cruciais de mediação cultural alargando a sua ação às instituições culturais na sua globalidade, expandindo-se para bibliotecas, teatros, auditórios, centros culturais, projetos, eventos e festivais dos mais diversos tipos e temáticas.

Dir-se-ia que os serviços educativos estão há já bastante tempo na ordem do dia e se, aparentemente, não há novo equipamento ou projeto cultural que não nasça atualmente com a noção de que terá *inevitavelmente* de contemplar uma área educativa, já os papéis que lhe são atribuídos e a forma como lhe será dado corpo, espaço e margem de ação constituem pontos sensíveis e frequentemente inconsistentes, reforçando a convicção de que esta continua a ser uma área profissional a precisar de premente e continuada reflexão crítica e ideológica.

É que no meio desta azáfama de números e iniciativas persistem grandes assimetrias e diferenças nos enfoques, visões e paradigmas de intervenção, e consequentemente no tipo de programação e actividades desenvolvidas e profissionais implicados.

Perguntemos então o básico para podermos ter um ponto de partida de reflexão: O que são exatamente os serviços educativos? O que desejamos que sejam? Que desafios enfrentam? Que práticas preconizam? Que papel(éis) desempenham na sociedade atual? Em suma, para que servem afinal?

À laia de definição: pontos para pensar

Os serviços educativos ocupam, desenham e propõem *lugares, espaços e estratégias* de relação entre as pessoas e os objetos/produtos culturais, entre os fruidores e os criadores, entre os programadores e os participantes, assumindo a missão de comunicar, mediar, desafiar, promover experiências e vivências partilhadas, desenhar pontes e

potenciar caminhos, formar e inspirar os públicos, se não da cultura (como seria desejável numa visão abrangente e transversal), pelo menos os da instituição ou projeto a quem servem (onde se pressupõe que estejam integrados de forma orgânica, consistente, continuada e reconhecida).

Poderíamos dizer que os serviços educativos são um entre-espaço ou um espaço-entre, um território intermédio, uma plataforma dinâmica de comunicação e construção.

Assim sendo (e vamos assumir esta definição genérica e abrangente), os serviços educativos têm um papel crucial na promoção da participação na cultura (ou pelo menos na vida e oferta dos espaços culturais onde se situam), tendo ainda o potencial de serem os espaços onde se consolida e reforça a construção de relações de continuidade com os públicos conducentes a uma verdadeira cultura da participação – uma cultura que assuma o papel ativo dos indivíduos enquanto participantes no tecido cultural do seu tempo e que viva as instituições culturais como verdadeiros espaços de confluência, diversidade, partilha, relevância e construção.

Neste sentido, os serviços educativos e a sua programação deverão funcionar de forma orgânica e integrada nas instituições, sendo aliados no desenho de uma programação inclusiva e estimulante que sirva e complemente a oferta cultural base, que desperte e consolide conhecimentos, experiências e relações. Mas responder a este desafio não é fácil, implica assumir a identidade e a missão dos próprios espaços culturais em que se integram, conhecer as comunidades envolventes, assumir objetivos e estratégias comuns, pensar em conceitos como relevância e sustentabilidade. Numa frase, implica perguntar: quem somos? Para onde queremos ir e a quem nos dirigimos? Como? Porque fazemos o que fazemos?

Formação de públicos, mediação, participação – desafios atuais com muito caminho para andar

No atual discurso produzido acerca da importância, papéis e razões primeiras de ser e existir dos serviços educativos alguns termos sobressaem como elementos definidores: *forma*ção de públicos, *mediação* e mais recentemente (e de forma crescente), *participação e relevância*.

Comecemos pelos dois primeiros: formação de públicos e mediação.

Embora aparentemente próximos, estes dois vetores identificadores da especificidade do trabalho do serviço educativo são na realidade discursos com fundamentos e origens diferentes, que originam práticas diferenciadas (e por vezes contraditórias).

Vejamos. O argumento da formação de públicos é um discurso de forte componente política usado habitualmente para justificar a existência e importância dos serviços educativos por quem está fora deles (sobretudo quando os serviços educativos são encarados prioritariamente como uma espécie de multiplicadores de números de visitantes), enquanto que o argumento da mediação – entendida aqui como constru-

ção de conhecimento e estabelecimento de pontes e relações - é usado habitualmente pelos próprios profissionais de serviço educativo para definirem a sua verdadeira ação, centrando a sua importância na construção de conhecimento e no estabelecimento de relações com os públicos.

Estas duas visões implicam estratégias diferentes na relação com os públicos e visões diferentes no que se refere ao seu papel na vida de uma instituição. De forma simplificada poderíamos dizer que alternam habitualmente entre uma visão utilitária e quantitativa e uma visão qualitativa e relacional, num caso privilegia-se programação que promove a afluência (vendo o visitante mais como um utente ou um utilizador-consumidor), no segundo promove-se a programação que é capaz de construir uma relação duradoura e a partilha de saberes (vendo-se o visitante como um parceiro, um interlocutor, um partícipe na vida da instituição e no processo de construção de conhecimento).

A nosso ver formar públicos é uma noção importante e não deixa de estar presente na missão de um serviço educativo, mas terá de transcender necessariamente a ideia de criação de "utentes" (seja da "nossa" instituição, seja da cultura em geral) e a de apresentação de números, implicando um envolvimento de toda a instituição numa visão comum de promoção de uma cidadania ativa, crítica e completa, e portanto de promoção de espaços e estratégias concertadas para a efetiva formação de cidadãos participantes no tecido e práticas culturais do seu tempo. Isso implica maiores riscos certamente mas responde de forma mais relevante aos desafios da sociedade contemporânea onde cada vez mais se chama a sociedade civil a organizar-se e a participar de forma consequente no desenho do mundo em que quer viver e no qual deve e pode intervir. Formar públicos neste sentido alargado implica construir as bases para essa participação consolidando a relevância das instituições culturais como espaços vivos e criativos na sociedade.

E para isso os serviços educativos devem assumir de pleno direito o território fecundo que habitam, o espaço que intermedia o dentro e o fora, as pessoas e as coisas, as ideias e os atos, a vida e a criação. O trabalho do serviço educativo é essencialmente um trabalho de mediação e de construção de relações. Assumir este espaço crucial de mediação implica pensar na forma como a programação educativa integra a programação geral (de exposições, de espetáculos ou outra), como a instituição vê, pensa e vive a sua dimensão educativa e trabalhar em conjunto a partir desse lugar partilhado. Para isso é preciso integrar o trabalho educativo desde a origem, torná-lo parceiro e companheiro de caminho ao longo de qualquer projeto de programação cultural. Mas implica também alargar as funções educativas que lhes são tradicionalmente atribuídas e imputadas, tornando os serviços educativos mais flexíveis e ambiciosos nas abordagens e nos programas, suficientemente capazes de promover a globalidade nas grandes premissas subjacentes aos desafios da contemporaneidade e a "localidade" nas ações, programas e relações que desenvolvem para a realidade em

que se inserem, construindo comunidades de aprendizagem partilhada, políticas de proximidade e vizinhança, projetos de intervenção e criação com e na comunidade. Só assim se poderão começar a desenhar espaços efetivos de participação e modelos criativos e diversificados desta mesma participação.

A vitalidade das sociedades mede-se também pela diversidade de plataformas e espaços de criação e de promoção do pensamento criativo e crítico, espaços essenciais ao desenvolvimento de uma cidadania plena e participativa. Os serviços educativos são, a meu ver, um aliado fundamental na criação destes espaços mas para se afirmarem nesse papel necessitam ainda de travar importantes batalhas pela mudança de práticas e discursos, identidades e paradigmas. E isto implica poder ensaiar novas estratégias, novas ferramentas, novas linhas de ação a par da programação educativa habitual de visitas, oficinas e cursos, sair fora de portas, estabelecer parcerias com organismos locais, encontrar outros interlocutores ou trabalhar em conjunto com coletivos informais fora dos circuitos meramente institucionais, ensaiar e experimentar outros projetos, trabalhar em modelos de continuidade e sustentabilidade. E se esta realidade começa aos poucos a ser visível nalgumas estruturas culturais e em espaços de reflexão especializada, a verdade é que ainda existe muito caminho a percorrer, pois em muitos casos prevalece uma programação educativa que não consegue sair de um sistema de valor que a remete para um espaço secundário, reprodutivo e transmissivo, incapaz de a erigir como um território de mediação e construção participada. O Descobrir- Programa Gulbenkian Educação para a Cultura e Ciência procura ser uma plataforma simultânea de reflexão e ação neste sentido e a programação educativa desenvolvida no seu âmbito desenha compromissos entre a formação de públicos, a mediação e a experiência de esboço de um espaço de crescente participação dentro e fora de portas. É assim, neste espaço alargado, que os vários serviços educativos da Fundação Gulbenkian se enquadram e para o qual contribuem com programações variadas e estratégias diversificadas. E porque o caminho é longo e só se pode fazer em conjunto é nossa convicção de que a partilha de algumas das ideias, projetos, experiências e inquietações do Descobrir e sua programação educativa será um contributo mais e um complemento importante para a reflexão mais alargada brevemente encetada neste artigo.

O caminho faz-se caminhando e a partilha de experiências na mesa redonda "Cultura e participação cidadã: contributos dos serviços educativos dos museus" será mais um troço deste trilho comum. Lá nos veremos.

Podem os Museus ser espaços para construção de experiências pessoais *e* lugares de memórias como património espiritual?

Catarina Loureiro de Moura
Coordenadora do Serviço Educativo do Museu Nacional de Arte Contemporânea – Museu do Chiado

Palavras chave: Museu, serviço educativo, programação, projecto, formação.

Aos museus, que guardam, conservam e mostram acervos que contam a história dos testemunhos do homem e das comunidades, cabe também a missão de convocar os públicos em dinâmicas socio/culturais/educativas para reflexão e construção de outros saberes, acentuando partilhas e significados do presente.

Em Lisboa, o Museu Nacional de Arte Contemporânea – Museu do Chiado, com um acervo temporal do romantismo à contemporaneidade, abrangendo todos os períodos e movimentos das rupturas estéticas dos séculos XIX, XX e XXl, com cerca de quatro mil obras entre pintura, escultura, desenho, fotografia, vídeo e instalação, constitui-se como a mais importante coleção nacional de arte portuguesa deste período.

Em 1994, aquando da renovação e reabertura ao público do Museu Nacional de Arte Contemporânea – Museu do Chiado, o Serviço Educativo assumiu a valia e pertinência da educação na comunicação e vínculo com os públicos, estruturando-se com valores e objectivos (utópicos?), inspirados em parâmetros fundamentalmente cognitivos, qualitativos, pedagógicos, para todos.

Definiu assim uma política educativa como lugar privilegiado de aprendizagens, quer de saber teórico, de investigação e formativo, quer, simultaneamente, de conhecimento de conteúdos qualificados mas acessíveis e pragmáticos, propostos em cenários reflectidos, pedagógicos e relevantes, desenvolvidos numa programação de caracter plural construída com lógica na participação das populações e na cidadania activa.

Não abandonando a qualidade do recolhimento da fruição estética, a que o saber das belas artes chama por excelência dos conteúdos conceptuais e eruditos, o Serviço Educativo do Museu Nacional de Arte Contemporânea – Museu do Chiado, vocaciona-se na prática pedagógica assente em dinâmicas de mediação e aprendizagens entre públicos não eruditos e a obra de arte (conteúdo do objeto artístico ou das coleções), como repto ao desenvolvimento da interpretação, como recurso ao pensamento, à reflexão e à aprendizagem sempre na independência das pressões e comparações de interesses quantitativos, e das imposições de actividades de estratégia global, volúveis

a modas coletivas de megas ofertas lúdicas esvaídas de conteúdo pedagógico, agora marca de competitividade entre museus.

Defende-se então que a qualidade da experiência cognitiva e emocional perante o conteúdo da obra de arte se torna tão valiosa como esse próprio conteúdo, a par dos sentidos de hábito e de continuidade, fatores considerados dominantes na concretização de programas, projetos e parcerias, de âmbitos quer formativo, pedagógico, lúdico, técnico, expressivo ou acessível, num processo de aprendizagem pessoal que o Serviço Educativo do Museu Nacional de Arte Contemporânea – Museu do Chiado, desde há 20 anos, defende e propõe todos os dias.

Como concretização destes pressupostos desenvolvem-se programações e actividades de caracter mais recorrente, reflectidas e adequadas especificamente quer à exposição permanente quer às exposições temporárias, destinadas a segmentos de públicos diferenciados. Para todas as idades (a partir dos 3 anos), para todos os públicos, inclusivamente a nível das acessibilidades, designadamente crianças, famílias, jovens e adultos que visitem o Museu em contexto individual ou em grupos organizados, escolares, culturais e outros. Com acções regulares que decorrem em qualquer período, dias úteis, fins-de-semana, horário prolongado ou férias escolares – visitas orientadas, visitas comentadas, visitas temáticas, visitas específicas, workshops no âmbito da história de arte ou da museologia para adultos ou jovens e oficinas plásticas em áreas como o desenho, colagem, pintura, fotografia, vídeo, também para adultos ou jovens no mais alargado domínio da experiência, sempre, com o compromisso da gratuitidade usando de um privilégio da democracia, embora em vias de extinção.

Assumimos também a articulação de outras actividades e parcerias na mediação entre acervos e públicos dando corpo a projectos de carácter pedagógico, com objectivos continuados, processo educativo prolongado por vários anos consecutivos, transversal em conteúdos com temáticas exploradas e vividas em várias dinâmicas coerentes e permanentes que envolve as comunidades (projecto inédito e pioneiro, inventado pelo SE do MNAC que muitos depois adoptaram, normalizaram e até, nalguns casos, banalizaram) em processos de aprendizagem e reflexão pessoal ou grupal.

Aceitamos, ainda, todos os reptos de projectos individuais tais como estágios, investigações e formações nas áreas das didácticas pedagógicas e expressivas porque acreditamos que aumentando os níveis de exigência e competência dos conteúdos plásticos, estéticos, históricos, políticos, intelectuais e pedagógicos os públicos fruindo da produção/património artístico nacional atingem uma maior consciência e maturidade do conhecimento.

Assim, muitos são os domínios e valores para explorações singulares, traçados à medida e perfil das idiossincrasias de cada pessoa ou de cada grupo, sob linguagens criativas, expressivas, simbólicas...

Quantos projetos deveria aqui lembrar? Elegem-se apenas alguns, de naturezas distintas, para que se pressinta a capacidade humana de rasgar conceitos e universos

num cruzamento partilhado entre o domínio culto e erudito que o acervo contém e propõe, em desafios e abordagens a outros encontros de saber, de participação e de criação que envolvem as comunidades.

Eis, pois, porque os museus são lugares ímpares de representação de memórias e construção de identidades e desenvolvimento pessoal.

A ASC numa autarquia: um palco para uma cultura de participação

Ana Gama
Escola Superior de Educação de Lisboa e Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais

Tatiana do Carmo
Junta de Freguesia de Benfica

Resumo
É a partir da década de 80 que as autarquias começam a ter mais condições para assumirem os seus próprios planos de ação social, cultural e educacional, quer pela entrada de Fundos Comunitários, quer por competências que lhe vão sendo atribuídas. No que respeita à intervenção educativa, embora as disposições legais imponham como encargos principais a construção, manutenção e equipamento de edifícios de educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico (entre outras), a sua intervenção tem passado, também, pelo apoio a atividades e eventos promovidos pelas escolas da educação pré-escolar e do 1.º ciclo, pelo desenvolvimento de projetos de animação desportiva e de ocupação de tempos livres para estes níveis de educação, pela Componente de Apoio à Família. A nossa intervenção foi realizada na biblioteca de uma escola, que está alocada ao Gabinete do Aluno e de Apoio à Família (da responsabilidade da Freguesia de Benfica). Embora tenhamos desenvolvido um projeto mais alargado, nesta comunicação apenas iremos apresentar o processo que foi desenvolvido no ateliê de teatro, explicitando as estratégias que mobilizámos para promover a participação das crianças.

Introdução
A transferência de competências do poder central para as autarquias tem sido um fenómeno crescente nos últimos anos, que aliado à entrada de fundos comunitários, principalmente nos finais dos anos 80, tem permitido que as autarquias assumam os seus próprios planos de ação social, cultural e educacional (Pereira, 2008: 65).

Esta delegação de competências para as autarquias em vários domínios (turismo, cultura, educação, ação social) aliada à criação de infraestruturas culturais e desportivas (bibliotecas, teatros, casas de cultura, pavilhões gimnodesportivos, centros de convívio) têm originado a necessidade do recrutamento de técnicos/as especializados/as de várias áreas (animadores/as socioculturais, assistentes sociais, animadores/as culturais ...).

Esta comunicação visa apresentar o trabalho que foi desenvolvido no âmbito de um estágio curricular de 3.ºano do curso de Animação Sociocultural, que decorreu

numa biblioteca de uma Escola Básica de 1.º Ciclo com Jardim-de-infância (EB1/JI) de um agrupamento de escolas situado na freguesia de Benfica.

Este texto encontra-se estruturado em cinco pontos. No primeiro ponto explanamos como tem vindo a ser construída a intervenção educativa das autarquias e qual o papel da Animação Sociocultural (ASC) neste processo. No segundo ponto discutimos a intervenção da ASC a partir do teatro como uma estratégia de ação. Seguidamente, no terceiro ponto, discutimos o papel da ASC na promoção da participação das crianças. É no quarto ponto que descrevemos o percurso que foi construído com o grupo de crianças que integrou o Ateliê de Teatro. Por fim, no quinto ponto apresentamos algumas pistas conclusivas de todo o trabalho desenvolvido.

1. As autarquias e a Animação Sociocultural na intervenção educativa

A revolução de abril de 1974 foi um marco muito importante para a intervenção autárquica em Portugal. Foi a partir desta data que se deu início ao restabelecimento da autonomia autárquica e do seu papel mais interventivo no campo educativo (Fernandes, 2005). Estas alterações deveram-se, de uma maneira geral, à transferência de poderes e funções do nível nacional e regional para o local que foram ocorrendo ao longo destas quatro décadas (Barroso, 1999).

Atualmente as autarquias têm uma diversidade de domínios de intervenção - educação, cultura, desporto, ação social, saúde. Relativamente ao domínio educativo, a sua intervenção pode assentar em quatro tipos de atividades, nomeadamente: atividades desenvolvidas no âmbito da educação atribuídas por lei; outras atividades de intervenção educativa previstas de carácter facultativo; atividades, projetos e equipamentos educativos de iniciativa municipal e não referidos expressamente na lei; e atividades de intervenção e mediação política (Fernandes, 2005). Apenas o primeiro tipo de intervenção é que é *obrigatório* por lei, as restantes assumem um carácter facultativo.

O primeiro tipo de atividades, *obrigatórias* por lei, visa: a construção, manutenção e equipamento de edifícios de educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico; facultar transportes escolares para o ensino básico; a ação social escolar para a educação pré-escolar e 1.º ciclo; participar no Conselho Geral, entre outras. No que concerne aos restantes tipos de atividades são competências das autarquias, de carácter facultativo, desenvolverem: atividades e eventos promovidos pelas escolas da educação pré-escolar e do 1.º ciclo; projetos de animação desportiva e de ocupação de tempos livres; a Componente de Apoio à Família (CAF); Atividades de Enriquecimento Curricular; apoio a projectos de outros níveis de ensino; construção de equipamentos para uso comum de todas as escolas (bibliotecas, ludotecas, centros de recursos educativos); constituição de equipas de docentes e outros técnicos sociais para apoiar as escolas em várias atividades, mobilização de recursos locais (Fernandes, 2005: 217-218).

É no âmbito destas últimas competências mais focadas na educação não formal[1] e na ocupação dos tempos livres, que a ASC encontra uma das janelas de oportunidades para a sua intervenção no contexto autárquico. É neste sentido, que os/as Animadores/as Socioculturais têm vindo a assumir um papel importante na "preparação e execução de projetos com crianças e adolescentes, criando uma nova etapa na relação da escola com os alunos e destes com o meio social, cultural e ambiental" (Pereira, 2008: 67).

Esta ação ocorre nos prolongamentos de horário - Componente de Apoio à Família (crianças do 1.º ciclo) e nas Atividades de Animação e de Apoio à Família (crianças da educação pré-escolar) – bem como em outro tipo de atividades - Atividades de Enriquecimento Curricular, dinamização de bibliotecas/ludotecas, animação de pátios. Foi no âmbito deste último tipo de atividades, mais precisamente na dinamização de bibliotecas, que desenvolvemos o nosso projeto.

2. A Animação Sociocultural e as Expressões Artísticas: o teatro como ferramenta de intervenção

O objetivo principal da ASC é "promover nos seus membros [indivíduos, grupos ou instituições numa comunidade] uma atitude de participação activa no processo do seu próprio desenvolvimento quer social quer cultural." (Trilla, 2004: 26). Para que seja possível concretizar este objetivo a ASC recorre a uma panóplia de conhecimentos, ferramentas e técnicas de outras áreas do saber (por exemplo, expressões artísticas, sociologia, psicologia, gerontologia).

No que diz respeito à expressão artística esta tem uma série de recursos (técnicas de expressão, atividades artísticas ...) dos diferentes âmbitos artísticos - expressão dramática, a animação da leitura, a expressão plástica e a expressão musical – que são meios privilegiados para sustentarem projetos/programas de ASC (Ventosa, 2001: 22). Foi a partir destes âmbitos artísticos, especialmente da expressão dramática, da animação da leitura e da expressão plástica que delineamos o nosso projeto de intervenção.

Apesar de termos várias linhas de intervenção, onde mobilizámos técnicas e recursos destas várias áreas, aqui apenas iremos incidir sobre a metodologia de intervenção que foi desenvolvida a partir da Animação Teatral com um grupo de crianças do 1.º ciclo do ensino básico[2]. Optámos por esta modalidade, uma vez que a interligação entre o teatro e a ASC permite-nos desenvolver uma "metodologia participativa e grupal que se serve do teatro como meio de dinamização sociocultural de uma comunidade" (Ventosa, 2001: 25).

---

1. Apesar das atividades poderem ser desenvolvidas nos mesmos contextos da educação formal, como por exemplo, nas escolas.

2. Corroboramos a ideia de Marcelino Lopes que o teatro na animação não visa formar atores, mas de formar o ser humano para a vida (Lopes, 2012: 148).

Neste processo seguimos a três etapas apontadas por Victor Ventosa (2001) sobre Animação Teatral: grupal, criativa e expansiva (cf. Tabela 1).

Tabela 1 *Caracterização das três etapas do modelo de intervenção através da Animação Teatral*

Etapas	Caracterização[1]
Grupal	Fase de contacto com os vários elementos, no sentido de criar uma estrutura de grupo, seguindo-se a captação de interesses, recursos e lançamento de propostas iniciais.
Criativa	Fase ativa de lançamento de iniciativas e de articulação das ações a levar a cabo pelo grupo.
Expansiva	Fase que visa o culminar do trabalho desenvolvido onde o mesmo é apresentado à comunidade.

[1] Aqui apenas colocámos as ideias gerais do que visa cada fase.
(para saber mais consultar Ventosa, 2001, p.25)

Foi a partir desta metodologia e tendo em conta o público-alvo – as crianças – e os recursos existentes, que delineamos as atividades do Ateliê de Teatro. Consideramos que esta estratégia de intervenção concorre para os objetivos principais da animação na infância: possibilitar que a criança possa brincar e que o faça em condições que permitam o seu desenvolvimento individual e grupal; e educar no ócio (Sastre, 2004).

3. ASC e participação

Sendo a ASC uma estratégia de intervenção que visa promover, entre outros aspetos, a participação dos indivíduos (quer estejam integrados em grupos, comunidades ou em instituições), cabe ao/à Animador/a Sociocultural ser um/a agente promotor/a desta mesma participação. Para isso é necessário que tenha uma formação adequada para que possa " elaborar e executar um plano de intervenção, numa comunidade, instituição ou organismo, utilizando técnicas culturais, sociais, educativas, desportivas, recreativas e lúdicas." (APDASC, 2011) e estratégias que promovam essa mesma participação.

Quando nos referimos ao conceito de *participação* e embora tenha uma panóplia de definições que se cruzam entre si, partimos da definição apresentada por Trilla & Novella como o " acto de presencia, tomar decisiones, estar informado de algo, opinar, gestionar o ejectar; desde estar simplemente apuntado a, o ser miembro de, a implicarse en algo en corpo y alma" (2001: 141). Esta definição de participação, por um lado permite-nos abranger não só as pessoas que apenas estão presentes, mas aquelas que têm um papel mais ativo nos processos. Por outro, remete-nos para a existência de diferentes tipos e níveis de participação. São as metodologias e as estratégias utilizadas pelo/a Animador/a Sociocultural que vão inferir o tipo e os níveis de participação do seu público-alvo nos seus projetos.

Assim, para uma intervenção com crianças e no sentido de promover a sua participação é necessário que o/a Animador/a Sociocultural mobilize metodologias e estratégias para "que los niños compredan las intenciones del proyecto; que sea conscientes de quién tomó las decisiones sobre su participación y os motivos de las mismas; que tengan un papel significativo, es decir, no sólo decorativo; y que, siendo conscientes de todo lo anterior, intervengan voluntariamente." (Hart, 1993 citado por Trilla & Novella, 2001: 142). É de salientar que, independentemente, da intervenção realizada, tornar a criança parte integrante de um projeto é uma mais-valia para o seu desenvolvimento enquanto membro de uma sociedade.

4. O percurso construído: o teatro como ferramenta de participação

4.1. Caracterização do meio[3]

Benfica é uma freguesia que faz parte do concelho de Lisboa. Com 7,94 km² de área e 36 821 habitantes (Censos, 2011) em que 50% destas pessoas encontram-se na faixa etária dos 25 aos 64 anos. É uma freguesia em que se assiste ao decréscimo da população residente, não só pelo envelhecimento mas também pela migração dos habitantes mais jovens para a periferia. Na freguesia habitam 3618 estrangeiros, onde 1729 são de África e Angola, 849 oriundos do Brasil, 727 da Europa, onde se destaca a França com 128, 100 da Roménia e 85 de Espanha (Censos, 2011).

Benfica começou por ser uma aldeia de camponeses da região saloia, mas o crescimento da cidade de Lisboa reflectiu-se na crescente urbanização da freguesia. Da década de 50 até à década de 90 do século XX, a população triplicou de 17 843 habitantes para cerca de 50 000 habitantes.

Nesta junta de freguesia existem seis pelouros, nomeadamente: Espaço Público, Ambiente, Desporto, Ação social, Cultura e Educação e Formação. Aqui apenas nos iremos focar no pelouro da Educação e Formação, uma vez que foi neste que desenvolvemos o nosso projeto. De acordo com informação documental facultada, este pelouro desenvolve os seguintes projetos/programas/atividades: Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF); Atividades de Animação e Apoio à Família; Componente de Apoio à Família; Projeto Intervir; Brincar ao Desporto; Saúde vai à Escola, entre outros.

A nossa intervenção foi desenvolvida no projeto Intervir, mais precisamente no GAAF. Com o objetivo de prevenir comportamento de risco e promover hábitos de vida saudável, o Projeto Intervir tem a seu cargo o programa de competências sociais – que visa a realização de sessões junto das crianças/jovens que frequentam os agrupamentos de escolas da freguesia - e é responsável pelos GAAF desses mesmos agrupamentos. Estes gabinetes desenvolvem atividades de mediação e gestão de conflitos entre as crianças/jovens e respetivas famílias. Embora tenhamos desenvolvido o nosso trabalho a partir deste gabinete, a nossa intervenção esteve muito focada na

3. A informação relativa à caracterização da Junta de Freguesia de Benfica foi retirada do site da mesma: http://www.jf-benfica.pt/freguesia/assembleia-de-freguesia/

prevenção de comportamentos de risco e que passou pela dinamização da biblioteca.

As linhas de intervenção desenvolvidas no projeto visaram não só as crianças e os/as respetivos/as professores/as e educadores/as, mas também as suas famílias.

O projeto

Aquando o diagnóstico identificou-se que a biblioteca da Escola do Ensino Básico do 1.º Ciclo com Jardim de Infância (EB1/JI) estava encerrada e que eram oferecidas poucas atividades lúdicas às crianças. Tendo como base esta realidade e corroborando o que defendem Semão, Schercher e Neves (1993, citados por Perucchi), "a biblioteca escolar precisa ser ativada a fim de que possa atrair, além dos professores, os pais, os alunos, enfim, toda a comunidade à qual a escola está vinculada." (1999: 82) decidimos que o ponto de partida do nosso projeto era a activação da biblioteca da escola. Para operacionalizarmos este processo definimos os seguintes objetivos gerais:

- Dinamizar a biblioteca;
- Promover atividades lúdicas na biblioteca para as crianças e suas famílias.

Para atingirmos estes objetivos foram criadas várias estratégias que se encontram em várias linhas de intervenção:

Tabela 2 *Linhas de intervenção do projeto de ASC*

Linhas de intervenção Públicos/espaços ou tempos	**Estratégias**
Crianças, professores/as titulares de turma e educadoras de infância/horário de aulas	. Realização de atividades de animação da leitura para as turmas do 1.º ciclo e para os grupos de educação pré-escolar;
Crianças, professores/as titulares de turma, educadoras de infância e famílias	. Comemoração de dias temáticos abertos à comunidade[2];
Crianças/horário de intervalo e almoço	. Realização de atividades em horário de intervalo; . Criação de um serviço de requisição de livros por parte das crianças; **. Dinamização de um ateliê de teatro.**

[2] Os dias temáticos comemorados foram: Dia Mundial da Árvore e da Poesia(21 de março); Dia Internacional do Livro Infantil (2 de abril); Dia da Mãe (4 de maio); Dia da Família (15 de maio).

Para desenvolvermos o projeto foram, ainda, estabelecidas parcerias com a Associação de Pais da escola, com as/os professoras/es titulares de turma do 1.º ciclo e com as educadoras de infância. Embora tenhamos desenvolvido este leque de estratégias, nesta comunicação apenas iremos apresentar o trabalho desenvolvido no Ateliê de Teatro.

Este ateliê teve como finalidade central promover a autonomia e a participação ativa das crianças, utilizando o teatro como uma ferramenta de intervenção. Foi desenvolvido durante sete semanas, com a periocidade de uma vez por semana, com a duração de uma hora (horário de almoço). Para participar as crianças tiveram que se inscrever previamente, uma vez que existiu um número máximo de 12 inscrições[4]. Volvido este processo de inscrição foi iniciada a intervenção que foi desenvolvida a partir das fases referidas no ponto dois deste artigo. Especificamos na tabela seguinte (Tabela 3) as atividades que foram desenvolvidas em cada fase:

Tabela 3 *Etapas e respetivas atividades desenvolvidas no Ateliê de Teatro*

Etapas	Atividades
Grupal	Na primeira sessão foi realizada uma dinâmica de grupo que teve como objetivo apresentar o que se pretendia desenvolver no ateliê, bem como a apresentação de todos os intervenientes no ateliê.
Criativa	Na segunda sessão, que visou a construção do guião, a estratégia utilizada foi a definição de um tema pelo grupo e, a partir daqui, cada elemento foi dando sugestões para a história. Sempre que necessário faziam-se ajustes ao guião para que a história seguisse uma estrutura de introdução, meio e conclusão. Aqui assumimos o papel de mediadores e de facilitadores do processo, uma vez que queríamos que as crianças realizassem as suas escolhas. No sentido de operacionalizarmos o trabalho, ainda nesta sessão, foram identificadas as personagens e o staff necessário para a elaboração da peça. Coube a cada criança escolher o que queria fazer, assim, para além das seis personagens, três crianças decidiram ser as narradoras e outras três ficaram responsáveis pela construção dos cenários. Duas destas crianças ficaram, também, responsáveis por serem os apresentadores da peça no dia da estreia.
	Desenvolvida em duas sessões e teve como objetivo a construção dos adereços. As crianças construíram os figurinos (máscaras, fantoche de papel) e os cenários. É de referir que neste processo o grupo teve total liberdade na escolha dos materiais e na forma que fez uso dos mesmos. Aqui o nosso papel foi de orientar e auxiliar o seu trabalho.
	Posteriormente ocorreu uma fase de ensaios do texto teatral. Quem estava encarregue dos cenários continuou os pormenores finais e tratou da disposição da envolvente, nomeadamente o local dos narradores, das casas e dos restantes materiais. Sempre que necessário nós dávamos algumas sugestões. Para os primeiros ensaios o grupo pôde usar o guião como auxílio. Nas sessões seis e sete colocou-se o guião de parte e os ensaios passaram a ser através do improviso.
Expansiva	Apresentação da peça no "Dia da Família" - um dos dias temáticos que organizámos para as famílias.

4. Este processo de inscrições encerrou muito rapidamente, uma vez que a afluência excedeu, em muito, o número de participantes.

Fazendo uma reflexão pelo percurso construído consideramos que as crianças mostraram-se muito interessadas, cooperantes e motivadas ao longo de todas as sessões, demonstrando uma grande capacidade de autonomia e organização – a construção do guião, dos cenários e os próprios ensaios são evidências disso.

Através do descrito e da nossa própria vivência consideramos que a evolução do trabalho desenvolvido pelo grupo e da sua própria forma de participação ao longo das sessões fez-nos perceber que a utilização do teatro como uma ferramenta é uma boa estratégia para fomentar não só a participação e a autonomia das crianças, mas também, para promover o seu desenvolvimento integral.

5. Pistas conclusivas

As crianças possuem capacidades e competências para darem o seu contributo para melhorar os espaços sociais em que vivem, mas para isso necessitam de ser ouvidas (Percy- Smith e Thomas, 2010). Quando referimos que a criança deve participar e ser ouvida, implica que o processo deva ser considerado nos vários espaços que ela *habita*.

Na nossa intervenção através do Ateliê de Teatro com as crianças foram criadas estratégias com o objetivo de dar a *vez* e a *voz* a estes atores. Assim, evidenciamos de seguida, de forma sucinta, algumas destas estratégias:

- A possibilidade de as próprias crianças realizarem a sua inscrição no ateliê;
- Aquando a construção do texto dramático foram as crianças que desenvolveram todo o processo, tendo a Animadora Sociocultural assumido um papel de mediadora e facilitadora;
- A escolha dos vários papéis e funções em todo o processo foi decidido pelo grupo de crianças;
- A construção dos cenários e de outro tipo de adereços foi também da responsabilidade das crianças, onde elas próprias decidiram o que fazer, como e com o quê. Aqui a Animador Sociocultural assumiu um papel de orientadora e de auxílio.

Embora consideremos que estas estratégias permitiram promover a participação das crianças e a avaliação que foi realizada foi muito positiva, consideramos que para este trabalho teria sido uma mais valia ouvir a voz dos atores que sobre o processo vivido.

Referências Bibliográficas

Barroso, J., 1999, O caso de Portugal, in Barroso, J., (org.) *A Escola entre o Local e o Global. Perspectivas para o século XXI,* Educa, Lisboa, pp.129-141.

Fernandes, A., 2005, Contextos da intervenção educativa local e a experiência dos municípios portugueses, in Formosinho, J., Fernandes, A., Joaquim M. and Ferreira, F., (eds), *Administração da educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação*, Asa Editores, Porto, pp.193-223.

Lopes, M., 2012, Animação Teatral em Portugal – percurso entre a revolução e a globalização, in Pereira, J., Vieites, M. and Lopes, M. (coords.) *Teatro e Intervenção Social*, Intervenção – Associação para a promoção e Divulgação Cultural, Chaves, pp. 141-152.

Percy- Smith, Barry e Thomas, Nigel (2010) *A Handbook of Children and Young People's Participation*, London, Routledge.

Pereira, J., 2008, A Animação Sociocultural nas Autarquias, in Pereira, J., Vieites, M. and Lopes, M. (coords.) *A Animação Sociocultural e os Desafios do Século XXI*, Intervenção – Associação para a promoção e Divulgação Cultural, Chaves, pp. 62- 68.

Perucchi, V., 1999, A importância da biblioteca nas escolas públicas municipais de criciúma – santa catarina. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis*, Vol.4 (4), pp. 80-97.

Sastre, 2004, Animação sociocultural na infância. A educação nos tempos livres, in Trilla, J., (coord.) *Animação Sociocultural – Teorias, Programas e Âmbitos*, Instituto Piaget, Lisboa, pp. 208 -211.

Trilla, J. & Novella, A., 2001, Educación y participación social de la infancia, *Revista iberoamericana de Educación/Eduacação*, 26 (Mai-Ago), 137-164.

Trilla, J. B., 2004, Conceito, Exame e Universo da Animação Sociocultural, in Trilla, J., (coord.) *Animação Sociocultural. Teorias, Programas e Âmbitos*, Instituto Piaget, Lisboa, pp. 19-44.

Ventosa, Victor (2001) *Expresión musical, educación y tiempo libre. Música y canciones para la animaci*ón y el tiempo libr*e*, Madrid, Editorial CCS.

APDASC – Estatuto do/a Animador/a Sociocultural. Disponível em: http://www.apdasc.com/pt/

Motivar para *querer aprender*: o papel educativo da Associação *Corvos do Lis.*

Rita Basílio
Investigadora do IELT: Instituto de Estudos de Literatura e Tradição.
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa.

Este artigo decorre de uma investigação no âmbito de um pós-doutoramento sobre práticas educativas inovadoras, assentes numa filosofia de aprendizagem ao longo da vida. A partir de um caso concreto, pretendo defender o papel insubstituível das Associações locais, sem fins lucrativos, enquanto entidades democráticas independentes, veiculadoras de uma inter-relação e de uma conexão profícuas entre agentes, teorias e práticas pedagógicas de índole multidisciplinar.

Enquanto agentes dinamizadores de educação, renovação e desenvolvimento artístico e cultural das comunidades em que se integram, estas Associações possuem uma dinâmica organizacional idiossincrática que lhes permite acolher e agrupar pessoas de diferentes áreas vocacionais, profissionais e académicas. O papel interventivo do trabalho desenvolvido por uma Associação como a que aqui se apresenta – *Corvos do Lis* – é irredutível ao âmbito concreto de cada atividade circunstancialmente posta em prática. É precisamente da inter-relação e da conexão dialógica entre ações diversificadas, exercidas por agentes com interesses, aptidões e competências distintas, direcionados, todavia, por um propósito e um projeto comum, que advém a mais-valia que faz das Associações locais, de teor humanista, como é o caso dos *Corvos do Lis*, entidades ímpares de intervenção socio-cultural, educativa e comunitária.

Por economia metodológica, concentro esta comunicação em duas vertentes interdependentes. Procedo, por um lado, à apresentação do Projeto Associativo dos *Corvos do Lis* e à exposição analítica dos pressupostos pedagógicos que norteiam as iniciativas que esta Associação tem vindo a desenvolver na região de Leiria, ao mesmo tempo que procurarei , por outro lado, sublinhar os incalculáveis ganhos, para todas as partes envolvidas, que decorrem de fazer acompanhar o desenvolvimento das ações e das práticas associativas, implementadas contextualmente no terreno, de um trabalho de análise teórica continuada –auto-reflexiva e autocrítica –sobre a operacionalização das atividades em curso. Falo, em termos concretos, da importância de uma parceria, enriquecedora a vários títulos, entre a vertente pragmática do trabalho desenvolvido em campo experimental e os estudos de investigação teórica e meta-reflexiva de âmbito académico.

1. Os *Corvos do Lis*. Apresentação.

"Corvos do Lis" foi o nome escolhido, em 2012, para uma Associação cultural e desportiva, sem fins lucrativos, que congrega um vasto grupo de pessoas, provenientes de diferentes áreas de formação académica – como sejam a Matemática, a Língua Portuguesa, o Desporto, a Animação Cultural, a Literatura e as Artes em geral (fotografia, pintura, música e dança) –, que se sentem especialmente vocacionadas para a vertente da educação não formal.

Fundamentando-se numa filosofia de aprendizagem ao longo da vida, os *Corvos do Lis* sedimentaram a base do seu Projeto Pedagógico na divulgação, no ensino e na prática da modalidade do Xadrez junto da população escolar da região de Leiria. Para isso, ou por isso mesmo, criaram a primeira Academia de Xadrez no centro da cidade e deram início a uma série de iniciativas de disseminação e demonstração dos benefícios educacionais (lógico-dedutivos, comportamentais e emocionais) inerentes à prática desta modalidade.

Não me vou demorar, neste artigo, na descrição das estratégias concretas de intervenção que têm vindo a ser implementadas por esta Associação, uma vez que, paralelamente, os *Corvos do Lis* responderam à solicitação do Congresso da RIA com a elaboração de um *poster* – "Leiria: o Xadrez & as Artes" –, a partir do qual será feita uma exposição informal, aprofundada e demonstrativa, das diferentes iniciativas incluídas no seu Projeto Educativo Geral.

Cabe-me a mim proceder à exposição da dinâmica associativa dos *Corvos do Lis* e à apresentação da filosofia educativa de inter-conexão multidisciplinar que subjaz a implementação de tais iniciativas, cujo Projeto Geral faz já parte do estudo académico que decorre da meta-reflexão teórica que acompanha, desde o início, o processo da operacionalização das atividades concretas e em curso.

2. Metodologia associativa.

Os Corvos do Lis encontraram na democrática figura da "Associação" o modo legal de reunir várias pessoas que têm em comum o desejo de pôr em prática ações para as quais se sentem realmente vocacionadas e que lhes permitem acionar as competências e as aptidões em que se distinguem enquanto indivíduos singulares que são.

Não se trata, pois (ou apenas) de salientar o papel de uma Associação enquanto entidade criadora de emprego; uma Associação como os *Corvos do Lis* visa aliar a solução laboral à possibilidade da realização pessoal, convertendo o resultado do esforço conjunto numa ação de intervenção que ultrapassa o âmbito circunstancial para se transformar em ação efetivamente social, mobilizadora de múltiplos agentes na criação de um projeto comum e comunitário, de cariz humanista.

Enquanto Associação, os *Corvos do Lis* são regidos por uma filosofia de autonomia cooperativa, que visa fomentar a gestão participativa e a auto-organização dos seus

membros. Neste sentido, todos os intervenientes são incentivados a fazer propostas de implementação de atividades e iniciativas, que serão discutidas em grupo e planificadas de modo a serem incluídas, com as necessárias adaptações, no Projeto Pedagógico Geral da Associação. Desde modo, abre-se espaço, no seio da própria Associação, a uma plataforma teórica, auto-reflexiva e programática, abrangente e flexível, adequada a uma permanente (re)leitura crítica – a cada vez revista e (re)atualizada – da simbiose que se efetiva entre os vários agentes em presença.

Fomentando o diálogo e a permanente reflexão interpares, todas as iniciativas contempladas no Projeto Comum dos *Corvos do Lis* são, deste modo, de autoria colaborativa, o que permite garantir sempre, por um lado, a liberdade de expressão e de atuação inerentes e necessárias à manutenção da autonomia e da livre iniciativa criativa de cada um, e, por outro lado, a coerência e a coesão da identidade do projeto que os congrega a todos. Neste sentido, todas as atividades dos *Corvos do Lis* são planificadas no âmbito de um plano holístico comum e abrangente, unificador da diversidade, com vista à convergência dos objetivos pedagógicos que norteiam a sua intervenção comunitária.

Esta dinâmica associativa efetiva, assim, entre os professores e monitores das diferentes atividades pragmáticas e os investigadores ligados às áreas da pedagogia e da investigação artística, uma forma de atuação que funciona sempre em dupla vertente: prática e teórica.

É, por conseguinte, exemplar o papel que cabe a uma Associação como os *Corvos do Lis* enquanto terreno fértil à criação de mecanismos de simbiose entre a experimentação e a teoria, uma parceria que permite planificar operacionalmente as atividades concretas, ao mesmo tempo que abre espaço a uma continuada revisão, readequação e reorientação das ações e das práticas, sempre em conformidade com a aplicação contextual direta das iniciativas em curso. Tal processo contribui, inquestionavelmente, para um melhoramento contínuo do processo interventivo da Associação na comunidade em que está inserida e com a qual colabora inter-relacionalmente.

Sob o ponto de vista académico, são fáceis de inferir os inúmeros benefícios que uma tal dinâmica traz ao trabalho teórico do investigador. Convertendo-o num "observador participante" do seu próprio objeto de estudo, o horizonte da sua intervenção crítica é ampliado num processo performativo, que não o confina a ser um mero espectador que regista dados, antes o faz devir agente interventivo na operacionalização das atividades que as suas reflexões pedagógicas ajudam a pôr em prática.

Esta simbiose e, num certo sentido, esta partilha de responsabilidades no projeto educativo posto em curso, faz-se, pois, entre todos os agentes envolvidos no movimento associativo, implicando parcerias dialógicas, a todos os títulos enriquecedoras, e de inestimável relevância no que toca aos resultados finais. Neste sentido, o estabelecimento de parcerias entre Associações locais e Instituições de Ensino

Superior, –seja através da solicitação e abertura a trabalhos de investigação teórica, seja através do estabelecimento de protocolos (por exemplo, no caso dos *Corvos do Lis*, com Escolas Superiores de Artes e Animação Cultural, com vista à colaboração conjunta nas iniciativas e atividades gizadas), –leva à participação ativa da própria comunidade académica no trabalho comunitário associativo local, criando pontes de aproximação e cooperação entre as Instituições de Ensino Superior e as populações regionais envolvidas, com inegáveis vantagens para ambas as partes.

3. Motivações pedagógicas.

Partindo da convicção de que, em idade escolar, o fator motivacional advém também da consciencialização precoce de haver, em tudo o que se faz, sempre um novo sentido a subjazer e a reativar tudo o que é feito, os *Corvos do Lis* tomaram a prática da modalidade do Xadrez como ferramenta ambivalente de motivação e de reconhecimento do próprio sentido da aprendizagem como fatores de desenvolvimento e aperfeiçoamento individual. Motivar para ***querer aprender*** é o lema de base do projeto pedagógico dos ***Corvos do Lis***.

Na comunidade global que é hoje a nossa, estamos inescapavelmente conectados por uma multiplicidade de fios e de redes, mais ou menos visíveis; talvez mais do que nunca dependemos uns dos outros. Todavia, para que não se converta numa fragilidade ou numa fraqueza, depender do outro exige, talvez também mais do que nunca, o fortalecimento continuado da singularidade e da autonomia pessoal. O mundo de hoje obriga-nos a aprender a viver numa comunidade global; importa, todavia, que não nos descaracterizemos, esmagados por uma uniformização generalizante. É-nos, por isso mesmo, exigido um reforço da aprendizagem do estrito, do próprio, dos saberes e dos valores que, distinguindo-nos, regem e determinam a nossa conduta individual. A transmissão e a aquisição de competências capazes de distinguir singularmente cada individuo concreto na relação particular que estabelece e mantém como os outros e com o mundo é, hoje em dia, um dos grandes desafios que a própria educação nos coloca a todos. Criar na criança estratégias e mecanismos que lhe permitam adquirir diferentes formas de pensar e de saber como agir em face de uma multiplicidade de imprevisíveis situações é, na verdade, um dos maiores reptos lançados atualmente aos educadores. E é precisamente este o grande desafio a que os *Corvos do Lis* pretendem dar resposta, transformando-o para isso em princípio norteador da sua intervenção pedagógica comunitária.

Com a convicção de que a prática do xadrez em idade escolar, e mesmo pré-escolar, é não só um profícuo exercício de aprendizagens multidisciplinares, mas também um valioso instrumento de prevenção e combate ao desinteresse e ao abandono escolar, os *Corvos do Lis* fizerem do ensino desta modalidade o seu emblema associativo.

4. Âmbito da Ação.

Mais uma vez por economia de exposição, divido as iniciativas levadas a cabo pelos *Corvos do Lis* em dois níveis operacionais distintos, ainda que mutuamente implicados.

Norteados por uma filosofia de aprendizagem ao longo da vida, Os *Corvos do Lis* dedicam-se, por um lado, a iniciativas de intervenção educativa, de cariz não formal, exercidas diretamente junto da população escolar e nos espaços concretos das escolas da região de Leiria, e, por outro lado, a iniciativas de intervenção "indireta", de cariz formativo informal, abrangente e comunitário, que operam em espaços públicos diversificados.

Os *Corvos do Lis* empenharam-se, desde o princípio, na divulgação da modalidade do xadrez junto das escolas da região, nomeadamente através da inclusão desta modalidade na Componente de Apoio à Família (CAF). A forte adesão das crianças de 1º ciclo motivou-os a prosseguir no alargamento do seu projeto de base, nomeadamente o de incluir o ensino desta modalidade nas escolas de pré-primária. Este projeto, que está neste momento em curso, associa-se a um outro, de âmbito pedagógico mais alargado, que os *Corvos do Lis* têm vindo a desenvolver e a aperfeiçoar nos últimos dois anos, estando já em fase de apresentação aos Agrupamentos de escolas, com o apoio e a colaboração direta da Câmara Municipal de Leiria, na pessoa da Dra. Anabela Graça, responsável pelo pelouro da Educação. Visa este projeto a implementação de um programa pioneiro e de cariz inovador no âmbito das Atividades de Apoio Complementar (AEC), ao qual regressarei na parte final deste artigo.

Paralelamente, e sempre em convergência pedagógica com o seu Plano Geral, os *Corvos do Lis* têm procedido a várias iniciativas de divulgação do Xadrez, com vista à motivação da comunidade para a prática generalizada desta modalidade. Entre estas iniciativas, destaco o I Torneio Nacional de Xadrez, realizado pelos *Corvos do Lis* na cidade de Leiria, que contou com a participação do Mestre Internacional de Xadrez, António Fróis, entre outros xadrezistas de renome nacional, e a surpreendente afluência de novos jogadores no seu II Torneio Nacional, um torneio que envolveu 28 escolas da região, reunindo mais de duas centenas de participantes no torneio de não federados (dos 6 aos 10 anos) e perto de uma centena de jogadores no torneiro aberto à comunidade.

Saliento ainda a participação assídua dos *Corvos do Lis* em torneios de xadrez nacionais, no âmbito dos quais têm já a assinalar a conquista, em apenas dois anos de treino, do seu primeiro campeão de xadrez de rápidas, na categoria de sub 08 –o jovem Rodrigo Basílio –, que, pouco depois deste feito, iniciou a sua pontuação de ELO FIDE com o maior valor de sempre em Portugal (1505).

É ainda de destacar o trabalho desenvolvido no âmbito das Férias Pedagógicas que os *Corvos do Lis* têm levado a cabo durante o período das férias escolares. Na planificação desta iniciativa constam várias das atividades que constituem o leque

de oferta pedagógica que esta associação desenvolve ao longo do ano lectivo com as crianças das escolas com as quais colaboram, nomeadamente os *ateliers* de Artes Plásticas e Performativas, os Laboratórios de Matemática e Ciência ("BioKids", "AstroKids" e "FunMath"), as Oficinas da Palavra, os *ateliers* de fotografia, etc..

Por último importa-me dar um especial relevo ao projeto de intercâmbio internacional que os *Corvos do Lis* estabeleceram recentemente com a Escola Portuguesa de Díli, em Timor Leste, lançando assim as bases para um projeto de parceria e cooperação pedagógica no âmbito do ensino do xadrez e das artes nas escolas. Esta iniciativa abre o trabalho da Associação além-fronteiras, visando incrementar o diálogo intercultural, transdisciplinar e interativo entre as crianças que, não só têm em comum a mesma língua, como a mesma paixão pela aprendizagem do xadrez e das artes.

5. Porquê o Xadrez?

Benjamin Franklin (1706-1790), no seu estudo *The Morals of Chess*, publicado em 1779, terá sido talvez o primeiro a ligar o Xadrez e a Educação, nesse tabuleiro mais amplo que é a Vida.

Para Benjamin Franklin, *a vida é uma espécie de xadrez*, e é sob o espectro desta analogia que fala das virtudes intelectuais, emocionais e morais incrementadas por este jogo, defendendo uma conduta ética para a sua prática.

E é precisamente a ancestral conexão entre o "jogo" e a "vida" que faz do jogo de xadrez uma metáfora profícua para falar da vida enquanto processo de aprendizagem contínua, regrada e comunitária, mas, a cada vez, inovadora e desafiante, pautada por dificuldades e obstáculos circunstanciais, para os quais importa ir encontrando sempre estratégias e soluções de superação, inovadoras e criativas.

A prática precoce e continuada de um jogo como o xadrez no seio da comunidade educativa permite formar crianças bem adaptadas, que não precisarão de abdicar da sua singularidade e da sua individualidade para se sentirem em harmonia com os outros e para se integrarem na sociedade global e baseada no conhecimento, que é a nossa. A criança que aprende desde cedo que não há prazer sem entrega pessoal, sem esforço e sem dedicação, torna-se uma criança muito mais bem preparada para qualquer desafio que se lhe atravesse no futuro, escolar ou não.

Como jogo estratégico que é, o xadrez (des)envolve o pensamento lógico na criação de alternativas imprevistas de ação, preparando o jogador para, conhecendo as regras, imaginar movimentos possíveis e inovar estratégias com vista ao sucesso. Pelo xadrez aprende-se a saber prever, a antecipar e a calcular a ação do outro, ao mesmo tempo que se desenvolve a capacidade de ponderação e de cálculo dos próprios movimentos; aprende-se a importância de prestar atenção; aprende-se a esperar. Jogar xadrez ensina a criança a encontrar o equilíbrio justo entre ser cautelosa e arriscar, educando-a a saber resistir, a não desencorajar facilmente, a saber persistir, procu-

rando sempre novos modos de prosseguir e (re)começar. A prática do xadrez é ainda, e também, um comprovado exercício de autocontrolo, imprescindível para se poder aprender a conhecer e a gerir as próprias emoções. O exercício do xadrez contribui, neste sentido, para o aumento da autoconfiança, exercitando no indivíduo a vontade de se dedicar, com motivação e empenho, a uma atividade concreta.

Aprender a pensar sem dispensar o lado lúdico do próprio pensamento é o grande objetivo educativo que norteia as iniciativas levadas a cabo pelos *Corvos do Lis*. O xadrez converte-se, assim, tanto para professores e monitores, como para participantes e alunos, no modelo de base de uma filosofia educativa pela qual todos se regem e orientam: todo o processo de aprendizagem é como um jogo e, como jogo que é, não pode dispensar, nem a dimensão lúdica, nem o rigor e a disciplina, a dedicação e o treino, a concentração e a criatividade que a sua prática implica.

O propósito de levar o xadrez à escola não é, pois, tanto o de criar hábeis jogadores de xadrez, como o de trazer às crianças a consciência de que o prazer não é incompatível com o esforço e que o sucesso depende da atenção e do empenho que dedicamos a cada coisa que fazemos.

6. O Jogo em elo com a Arte.

Em simbiose direta com um modo de observar a vida como um "jogo", dando especial enfoque à intervenção dinâmica (lúdica, estética e lógica) do Homem no mundo, está a dimensão artística da existência humana. Ainda no âmbito de uma filosofia de educação não formal, é aposta fulcral dos *Corvos do Lis* pôr as crianças da comunidade a que pertencem em contacto com diferentes formas e diferentes modos de pensamento, intuição e expressão artística. Por isso mesmo, as Artes em geral –desde as Artes da palavra, que o Teatro exponencia, às diversas Artes de âmbito visual e performativo –são aposta nuclear do seu agenciamento associativo.

Regresso agora, com a necessária brevidade, à exposição do projeto dos *Corvos do Lis*, gizado no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular. É propósito da associação levar à escola o Xadrez e o Teatro enquanto palco de convergência de uma multiplicidade de experiências de aprendizagem não formal, reforçando a sua convicção de que "a escola a tempo inteiro" é aquela que, fundamentada numa filosofia de aprendizagem ao longo da vida, se torna capaz de contornar as coações da avaliação e da certificação oficial das aprendizagens e competências, abrindo o espaço da ação educativa a uma maior autonomia e liberdade de operacionalização de mecanismos e estratégias formativas de carater contextual ímpar.

Sob o lema – "**O Teatro é o escaparate de todas as artes**" – proclamado por Almada Negreiros, os *Corvos do Lis* associaram o Teatro (entendido nos termos em que Almada Negreiros o define) ao seu tabuleiro pedagógico de base, tomando o ensino do Xadrez e das Artes como meta norteadora da sua ação no âmbito das AEC.

Enquanto atividades performativas que são, o Xadrez e o Teatro implicam modos

de ação irredutíveis a qualquer conceptualização teórica, na medida em que é o próprio agir que lhes dá corpo. É nessa medida que se justifica pedagogicamente a sua escolha num enquadramento escolar. O que o Xadrez e o Teatro desenvolvem nas crianças irá sempre além de tudo o que a sua prática exibe; neste sentido, são duas atividades que, ao mesmo tempo que ensinam a fazer, se tornam capazes de ir mostrando à criança os resultados visíveis daquilo que, aprendendo, fazem. Aprende-se fazendo, sabendo a cada circunstância o que se está a fazer.

Não me posso demorar aqui, naturalmente, na exposição dos insondáveis benefícios que o pensamento e a prática de diferentes formas de expressão artística trazem ao desenvolvimento da existência do ser humano integral; tal propósito seria em absoluto incompatível com as estritas dimensões de um artigo como o que aqui se apresenta. Numa tentativa de minimizar esta lacuna, faço terminar a minha comunicação com uma breve apresentação multimédia, concebida por um dos elementos da Associação *Corvos do Lis*, o Ivo Santos.

Esta apresentação é já o suporte da divulgação de uma iniciativa artística, de âmbito nacional, projetada para 2015, pelos *Corvos do Lis*. A par do seu, já anual, Torneio Nacional de Xadrez, a associação pretende levar a cabo, no próximo ano, uma Exposição demonstrativa da criatividade artística exercitada sob o tema multi-perspetival do jogo de xadrez. Para tal serão convidados a participar não só jovens artistas que estudem nas várias Instituições de Ensino Superior do País, mas também todos os artistas em geral que se deixem cativar por este projeto e queiram dar expressão formal à singularidade da sua visão sobre o ancestral e universal jogo que se tornou já emblema da intersecção entre o estratégico e geométrico raciocínio lógico-matemático humano e a surpreendente e incalculável imprevisibilidade da intervenção e da criação artística.

Vejamos pois uma exibição diacrónica da conexão que, ao longo dos séculos, tem sido mantida entre o Xadrez e as Artes.

Bibliografia

ANIMAR. Teses de Amarante. *Desenvolvimento Local – Uma oportunidade de futuro!*, ANIMAR, 1998.

AUGÉ, M. *Não-Lugares - Introdução a uma Antropologia da Sobremodemidade*, Bertrand, Venda Nova, 1994.

APPLE, Michael W. e NÓVOA, António (Org.), *Paulo Freire: Política e Pedagogia*, Porto Editora, Porto, 2005.

CANÁRIO, Rui (Org.). (2007). Educação popular e movimentos sociais. Lisboa: Educa/UIDE

GONZÁLEZ, M. Viché. "La educacion sociocultural, los grandes relatos y la educación de la sensibilidade" *in* http://revistapraticasdeanimacao.googlepages.com

GUIDDENS, A. *Modernidade e Identidade Pessoal*, Celta, Oeiras, 1994.

MONTENEGRO, M., Org., 1997, Educação de infância e intervenção comunitária, ICE, Setúbal.

NÓVOA, António (Org.), *Profissão Professor,* Porto Editora, Porto, 2014

NÓVOA, António (Org), *Sérgio Niza, Escritos sobre Educação,* Tinta da China, Lisboa, 2012.

PALMA, Graça e DIAS, Nelson. *Dar Rosto à Intervenção. Os Animadores de Desenvolvimento Local*, Associação IN LOCO, Faro, 2001.

Família: desenvolvendo vínculos comunitários Lazer e participação cidadã

Deise Rodrigues Sartori
Paula Caroline de Oliveira Souza
Ação Comunitária do Brasil

Resumo
Numa tríade entre mobilização familiar, animação sociocultural e fortalecimento comunitário, o presente artigo apresenta a experiência da Ação Comunitária (organização não governamental) no projeto Família: Participação Cidadã. Em fomento ao protagonismo social, o projeto abrange organizações sociais da zona sul de São Paulo – Brasil, apoiadas pela Ação Comunitária. A atuação está na perspectiva da Abordagem Colaborativa (Desenvolvimento Comunitário Baseado em Talentos e Recursos Locais) unida à animação sociocultural como estratégia de envolvimento na dinâmica familiar e social.

Palavras-chave: Família, Lazer, Participação, Animação Sociocultural, Desenvolvimento Comunitário

Introdução

"Glória à Animação Sociocultural que é contemporânea do chamado estado de bem-estar e que procura através da sua metodologia ativa levar o cidadão a vencer o fatalismo e a ser protagonista do seu próprio desenvolvimento"
Pereira, Lopes e Maltez (2014)

A tríade entre mobilização familiar, animação sociocultural e desenvolvimento comunitário vem se consolidando como área de interesse aos projetos sociais ao longo dos 47 anos de existência da Ação Comunitária do Brasil. Na organização social, o **Centro de Desenvolvimento Comunitário** possui estes elementos como enfoque de seus trabalhos através de uma metodologia própria. Inspirada na Abordagem Colaborativa[1], sua metodologia tem a colaboração e a participação ativa dos sujeitos como premissa e atrela às suas ações a cultura e o lazer como campo de conhecimento, inclusive, considerando o papel da animação sociocultural.

1. Melhor apresentada a seguir

Tendo dentre seus objetivos desenvolver habilidades e conectar pessoas por meio do **Programa de Desenvolvimento de Lideranças Comunitárias**, trabalho com famílias, **Lazer Comunitário** e ações socioculturais, o Centro vem se aprimorando na garantia da união destas perspectivas em seus projetos.

Neste texto, o **projeto Família: Participação Cidadã** realizado entre 2013 e 2014 será o objeto de estudo relatando a experiência obtida pela Ação Comunitária em bairros da zona sul da cidade de São Paulo, nos subdistritos de Campo Limpo, M'Boi Mirim, Cidade Ademar e Capela do Socorro. O projeto visou atuar na mudança de paradigma por meio do protagonismo social em prol do desenvolvimento comunitário e teve as organizações sociais parceiras como fundamentais à realização do trabalho proposto.

Objetivos

Analisar a animação sociocultural unida ao desenvolvimento comunitário; proporcionar vivências integradoras em oficinas participativas de enfoque cultural e de lazer às famílias; estimular a atuação de lideranças que exercitem suas capacidades como conectoras ao desenvolvimento de vínculos entre atores sociais e recursos locais da comunidade; estimular a organização e fortalecimento comunitário; promover a mobilização familiar à participação ativa.

Processo de investigação

Pesquisa documental, bibliográfica e pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas a profissionais e participantes das ações socioeducativas. Para o desenvolvimento das atividades, seguiu-se a metodologia da Ação Comunitária baseada na perspectiva da Abordagem Colaborativa para a execução das ações ao longo do projeto.

A perspectiva pela Abordagem Colaborativa compõe a metodologia de trabalho do Centro de Desenvolvimento Comunitário da organização social. Há estudos e contínuo aprimoramento da equipe por meio de encontros com especialistas da área.

No Brasil, também conhecida como Desenvolvimento Comunitário Baseado nos Talentos e Recursos Locais ou ABCD (*Asset-Based Community Development*), ela está pautada no resultado das pesquisas realizadas pelo mundo por John McKnight e Jody Kretzmann da *Northwestern University* Chicago que consideram e apontam que, para uma comunidade ser bem sucedida, há a necessidade de mudança de paradigmas em prol do protagonismo social, pois numa comunidade forte a valorização das potencialidades e capacidades está acima de suas carências.

Junto a esta premissa, há valores essenciais que estão de encontro com as formas de trabalho da Ação Comunitária, o que atraiu a ter esta perspectiva como base de suas ações ao longo dos anos, pois seguia de encontro com seus projetos e sua missão. É o caso da valorização dos recursos e talentos da própria comunidade e a compreensão clara de que "comunidade somos todos nós: governo, iniciativa privada e sociedade civil, organizada ou não", conforme citado em Curitiba (2002: 16).

No cenário onde atua como organização social, a Ação Comunitária fomenta a participação das famílias de jovens e crianças que integram o público dos programas socioeducativos desenvolvidos junto às organizações sociais parceiras. No decorrer das ações, novas demandas e desafios surgem pelas lideranças comunitárias e pelo contexto social e político que acompanha o cotidiano. Segundo Neumann (2004: 66), "Para enfrentar o desafio de articular os esforços e trabalhos das instituições e das comunidades, o primeiro passo é encorajar e fortalecer o relacionamento entre moradores e profissionais de instituições, e entre os profissionais das várias instituições".

Assim, na busca pela conexão de atores sociais e da mobilização familiar em prol do fortalecimento comunitário, novos arranjos surgiram na prática envolvendo inclusive, a animação sociocultural.

O Projeto em Ação

Para a operação do projeto, a estrutura de equipe compreendeu: 01 Gerente do Centro de Desenvolvimento Comunitário, 03 Agentes de Desenvolvimento Comunitário, com relação indireta – proposição, acompanhamento, sistematização e avaliação no projeto-, 01 Orientador Pedagógico, 01 pesquisadora, 03 Animadores Socioculturais e 08 Educadores Culturais, responsáveis diretos pela execução, acompanhamento, registro, avaliação e prestação de contas por meio de relatórios.

O processo realizado teve por ponto de partida a participação democrática junto às famílias e em consonância com as organizações parceiras. Foram 10 organizações contempladas com as oficinas participativas direcionadas às famílias a serem realizadas como vivências integradoras do Lazer Comunitário.

A etapas para execução foram: divulgação do projeto às organizações sociais parceiras; reunião com famílias para apresentação do projeto; inscrição das famílias no projeto; levantamento de temas e linguagens artísticas ou de lazer *da preferência dos familiares*; contratação dos Animadores Socioculturais e a contratação dos Educadores Culturais para oficinas participativas – conforme as linguagens elencadas para cada organização.

Vale lembrar que, em paralelo às oficinas participativas, houve a mobilização dos líderes e gestores comunitários que são responsáveis por gerir as organizações sociais parceiras. Por intermédio do Programa de Desenvolvimento de Lideranças, a composição de um **Plano de Mobilização Familiar**, realizada de forma participativa e personalizada a cada organização social, direcionava os líderes comunitários a acompanhar as ações junto às famílias e a atentarem-se às estratégias manifestadas pela comunidade na busca de maior integração e apropriação das famílias pelo espaço social.

Assim, ao mesmo tempo em que havia, portanto, o fomento às lideranças como conectoras e como facilitadoras do processo de empoderamento das famílias na criação e vivências de interesse coletivo ao longo do projeto. A esta etapa, destaca-se a importância em se ter um panorama quanto: à mobilização familiar e o cenário sociopolí-

tico frente às famílias; à metodologia participativa e também ao papel da animação sociocultural neste contexto e sua relevância na organização comunitária.

Foto 1 *Programa de Desenvolvimento de Lideranças Comunitárias*

Lazer e Família

No projeto Família: Participação Cidadã e para o Centro de Desenvolvimento Comunitário da Ação Comunitária, o lazer é um campo de interesse para o desenvolvimento, sendo um princípio capaz de mobilizar pessoas e seus tempos sociais. Na família não é diferente. Além de promover a oportunidade de ascensão nas relações familiares, o lazer acaba sendo provedor de bem-estar físico e mental e da liberdade de escolha e participação.

Tendo a definição de lazer proposta por Dumazedier (1980: 19):

> É um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se, ou ainda, para **desenvolver** sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora **após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais.**

Destacamos a atenção que o projeto sugere a dois pontos: a importância do lazer ao desenvolvimento e à separação recorrente do tempo de lazer ao tempo familiar. Isto porque, é comum o tempo destinado à família ser mais indicado como um tempo voltado às obrigações.

Assim, a proposta do Lazer Comunitário por meio do projeto Família: Participação Cidadã enseja a promoção e incentivo a novas práticas e momentos de integração familiar em que os demais aspectos do lazer possam ser positivamente atrelados ao tempo direcionado ao protagonismo e à valorização dos **vínculos afetivos.**

A Animação Sociocultural no desenvolvimento comunitário

Segundo Pereira, Lopes e Maltez (2014: 11), a "Animação Sociocultural potencia a dimensão cultural, a dimensão educativa, a dimensão social, a dimensão política e obviamente também a dimensão econômica".

Dentre uma breve discussão entre paradigmas (tecnológico, interpretativo e dialético), explicitados por Melo e Alves (2012: 62), o paradigma dialético é o que está em congruência com os trabalhos da Ação Comunitária por meio do Centro de Desenvolvimento Comunitário. Neste caso, os autores propõem que "o paradigma dialético entende a animação como a construção de uma democracia cultural".

Esta discussão é extremamente pertinente a este artigo, pois diferente das outras propostas que visam uma "programação de forma vertical" ou a "de forma horizontal". Os autores sinalizam este paradigma como uma postura diagonal, citando sua preocupação em organizar uma ação comunitária e em educar os sujeitos à coletividade com enfoque na autonomia e nas mudanças sociais. Este perfil de animador sociocultural segundo os mesmos autores, "crê na transformação social pelo desenvolvimento de consciência e responsabilidade, que são simultaneamente individuais e coletivas." E é em acordo com este perfil de profissional que a Ação Comunitária atua e busca ampliar seus projetos.

O Animador Sociocultural desempenha um papel essencial ao projeto, junto ao Educador Cultural, tem a missão de dar respaldo no pensar e sistematizar das oficinas e acompanhar as atividades seguindo a demanda identificada. É atribuída a ele a parceria junto às lideranças para identificar as estratégias que garantam a mobilização das famílias e da comunidade para a participação, otimização e ocupação das Organizações Sociais, neste caso também aos finais de semana, e identificar, negociar e construir parcerias para as oficinas participativas.

Ao considerar que, ainda há uma compreensão limitada no Brasil quanto ao papel do animador sociocultural, é importante ressaltar que na Ação Comunitária este profissional passou a compor a equipe desde 2012 sendo um diferencial comparado a outras organizações que muitas vezes o atribui apenas ao papel do recreador de forma simplificada.

União de perspectivas: as bases da metodologia

Ao vislumbrar o forte vínculo entre os interesses culturais do lazer com as oportunidades de interação junto às famílias, nota-se a animação sociocultural como cúmplice da mobilização comunitária sob a perspectiva da Abordagem Colaborativa.

O objetivo central da animação sociocultural, segundo Isayama (2009:413) é fomentar nas pessoas, grupos ou comunidades uma "atitude participativa" que ocorra em suas vivências no âmbito do lazer e almejando uma formação com maior consciência e de forma crítica.

A família neste momento passa a ser considerada uma parceira dos programas sociais. A isto se comunica a Abordagem Colaborativa ao apresentar, inclusive, três

preceitos como qualidades fundamentais ao desenvolvimento comunitário eficiente: *construir sobre recursos locais, focalizar para dentro e impulsionar conexões e relacionamentos.* Junto a estes, a mudança de paradigma dentre problemas, dependência, clientelismo, para o foco nas habilidades e potencialidades, dá espaço para que haja valorização do saber da comunidade, poder e processo decisório compartilhado e o reconhecimento de que os recursos já estão na comunidade. É nesta valorização de talentos e recursos próprios do local que fica cada vez mais evidente a relação direta com a animação sociocultural no incentivo à corresponsabilidade e cidadania para potencializar estes elementos.

Assim, além das ações realizadas na execução do projeto nas comunidades, a troca entre os campos de conhecimento se refletem também no trabalho interno da equipe, onde as oficinas e encontros de formação de líderes e gestores, de educadores, dentre outros, também compõem esclarecimentos voltados ao lazer e à animação sociocultural além de serem integradas às formações, vivências lúdicas, dinâmicas e elementos de interesses culturais do lazer atrelados às atividades, proporcionando maior criatividade, envolvimento e liberdade pelos sujeitos.

Resultados

No decorrer da prática do projeto Família: Participação Cidadã, alguns resultados apresentaram o êxito em relação às atividades, ajustando a lente neste momento para as oficinas participativas de lazer comunitário.

Segundo Pronovost (2011), no lazer moderno, as motivações sociais para a as atividades cotidianas são várias. Entretanto, vale reconhecer que na realização das atividades práticas junto às famílias houve destaque ao que aponta sua teoria. Pontos como: a importância do meio ambiente; os atributos de prazer e de divertimento; a evasão do cotidiano com quebra de rotina por meio do lazer; a mediação da sociabilidade ligada à família e a estes grupos de vínculos essenciais; funções de repouso e de descontração; finalidades educativas e culturais e saúde "psíquica ou mental" são norteadores da realidade contemplada junto aos participantes.

É neste contexto que os resultados apresentados a seguir foram alcançados.

Ações intergeracionais: mesmo conscientes de que se apresenta como um desafio agregar perfis e faixas etárias diferenciadas que compõem uma família, as oficinas participativas, foram realizadas com vários sujeitos reunidos nas vivências de lazer. Isto demonstra que, o esclarecimento pelos líderes e gestores das organizações sociais, assim como, pelos familiares e pelos Educadores Culturais, permitiu um alinhamento capaz de garantir a atratividade para um grupo heterogêneo. Neste grupo, encontramos ate quatro gerações da mesma família unidas nas atividades.

Foto 2 *Família em oficina participativa*

Identidade, pertencimento e ampliação do repertório cultural: de forma interdisciplinar, o envolvimento da equipe de trabalho do projeto permitiu que houvesse a provocação a novas linguagens e relações desde a apresentação da variedade em interesses culturais do lazer[2]. Isto contribuiu para a ampliação do repertório cultural dos participantes não somente nas oficinas como em relatos de busca por práticas ou atividades externas ao projeto que conversava com o conteúdo trabalhado. Locais como museus, casas de dança, exposições em geral apareceram como novas opções ao tempo livre destas famílias.

Além disto, a sensibilidade dos Educadores Culturais a valorizarem os talentos e as habilidades das famílias, permitiu que novas ações surgissem. As Comissões de Pais, por exemplo – junto a toda a equipe do Centro de Desenvolvimento Comunitário – apresentou novos trabalhos que uniram lazer e organização comunitária.

Outro ponto interessante foi o resgate da identidade e raízes culturais ainda pouco apropriadas pelos participantes, como foi o caso da compreensão do histórico afro-brasileiro durante as atividades de capoeira pelos participantes.

2. Joffre Dumazedier (1980), apresenta os interesses culturais do lazer como: sociais, físicos, manuais, artísticos e intelectuais. As estes grupos acrescentam-se também os interesses turísticos, propostos por Luís Octavio Camargo de Lima (1989).

Foto 3 *Identidades em oficina de capoeira*

Processo de democratização do espaço: como cita Marcellino (2002:25), "pode-se dizer que democratizar o lazer implica **democratizar o espaço**". A participação ativa das famílias nas organizações sociais foi crescente no decorrer do projeto. Quadras, salas de aula, galpões, pátios e até refeitórios têm sido otimizados com o uso pela comunidade, durante as atividades de lazer com as famílias, assim como, as barreiras de incertezas e insegurança começam a ser quebradas pela cumplicidade que começa a se desenvolver entre organizações sociais e comunidade.

Foto 4 *Jovens revitalizando organização social e evento Aurigreen*

Avanços e desafios: Nota-se que as ações oriundas do trabalho com famílias geralmente denotam vertentes do lazer e da animação sociocultural tanto na proposição quanto nos resultados. Esta afirmação se dá, inclusive, pelos relatos dos gestores das organizações sociais em relação às suas ações de mobilização de famílias.

São avanços os laços de confiança que estão em processo entre organizações sociais e comunidade, tanto na disponibilidade de espaço às famílias como no assumir da corresponsabilidade para que haja a manutenção das atividades. Porém, ainda é um desafio a amplitude desta corresponsabilidade e à busca de parcerias pelos gestores, devido, principalmente ao interesse institucional, tempo investido e equipes reduzidas, mesmo assim, há um avanço. Segundo Rodrigo Cândido, Orientador Pedagógico de Cultura e Lazer da Ação Comunitária, "os gestores estão com a visão mais ampla a respeito das parcerias [...] a ação está oposta ao utilitarismo, uma vez que deixam de atribuir aos parceiros ou participantes suas ações. Agora, eles passam a consultá-los, a convidá-los" considerando a importância da aproximação desta família.

A Família como centralidade

Kaloustian (2000) apresenta a família como o primeiro sujeito capaz de ser a referência e compreender de forma total a proteção e a socialização de cada indivíduo. Weber (2008:31-32) aponta que, há tempos, a família é constituída como um "espaço privilegiado de realização do indivíduo, de transmissão de valores, de conhecimentos e de vínculos entre as gerações". É neste aspecto que a amplitude da unidade família se configura sendo pertinente que haja o olhar e a compreensão de que um sujeito representa não somente a um público segmentado – como adolescentes, crianças, mulheres, idosos, ou outros – mas sim a um núcleo familiar. A este núcleo, consideramos as mais variadas composições familiares, porém, compreendemos qualquer uma delas como o ponto de partida para a referência e o desenvolvimento deste sujeito.

Numa descrição a respeito do papel atribuído à família, Biazoli-Alves (2004:98) expressa sua amplitude ao citar que:

> Ela determina como se vão dimensionar as práticas de educação de sua prole; compõe o ambiente em que a criança vai viver; estabelece maneiras e limites para as interações de pais, filhos e netos. Cabe à família, manter a convivência de pessoas de diversas idades, com trocas afetivas intensas, permitindo a formação da identidade primeira, fazendo parte de sua habilidade e competência produzir, organizar e dar forma e significado às relações entre seus membros; e ainda, incluir, na natureza do vínculo afetivo, o cuidado, quando focaliza pais e filhos; e a lealdade intergeracional, ao pensar a linha de transmissão de valores e os modos de estar e acatar as famílias de origem.

Assim, conforme citam Guimarães e Almeida, (2005:131) "As ações e os programas sociais obtêm maior otimização dos recursos quando substituem o indivíduo pela família como objeto de sua intervenção". E é sob esta ótica que os trabalhos do Centro de Desenvolvimento Comunitário se baseiam, assim como, a transição em que as políticas públicas passaram a apresentar menção à família em sua totalidade.

Quando citamos projeto Família: Participação Cidadã, logo nos referimos também ao exercício da cidadania. A década de 1990 foi marcada pela atenção internacional voltada à família como centro das políticas públicas. Em 1994, a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu o Ano Internacional da Família, a fim de elevá-la como núcleo de estudos neste setor. Conforme princípios norteadores, a família foi então apresentada como "unidade básica da sociedade", sendo reconhecida como instrumento essencial de preservação e de transmissão de valores culturais. Esta relação foi apresentada em declaração universal[3] atribuindo à família o reconhecimento como instituição que educa, forma e motiva o homem e, reconhecendo assim, que esta "merece uma atenção especial de proteção e assistência".

Sob esta vertente, o projeto atrela a este reconhecimento da família como unidade ao contrário de considerá-la fragmentada. E o lazer tem suma importância, visto que, o lazer, assim como a cultura, são direitos sociais, garantidos constitucionalmente no Brasil desde 1988, assim como, o direto à convivência familiar e comunitária. Segundo Werneck (2000), o lazer como direito oferece a possibilidade de produção de cultura através da vivência lúdica de vários conteúdos.

Assim, no tripé entre iniciativa privada, setor público e terceiro setor, o envolvimento e corresponsabilidade das ONGs – Organizações Não Governamentais – é reconhecido em âmbito internacional. Segundo a Declaração da Paz da UNESCO, a educação dos cidadãos vai além do setor específico da educação, a declaração apresenta que, "para que seja capaz de exercer seu papel de forma eficiente nesse campo, o setor de educação deve cooperar de forma estreita, em particular, com a família, os meios de comunicação, incluindo os canais tradicionais de comunicação, o mundo do trabalho e as ONGs".

Desta maneira, a Ação Comunitária traçou o projeto ao qual este texto retrata, com a concepção de que o trabalho com criança e com adolescentes não tem o mesmo resultado se ocorrer de forma isolada. É tendo a centralidade na família como nas políticas públicas que será possível que sejam mais atuantes, autônomas e protagonistas quanto ao que se é oferecido e ao que se tem oportunidade em seus bairros.

---

3. Declaração Universal dos Direitos do Homem e Acordos e Convenções das Nações Unidas

Foto 5 *Apresentação de famílias organizada por comissão de pais*

Conclusões

Para que haja desenvolvimento pessoal, familiar ou comunitário, percebeu-se a importância de serem desenvolvidos os *vínculos*. Os vínculos e as conexões entre pessoas acabam por ser o ponto de partida para que haja a mobilização familiar e a organização comunitária.

Neste contexto, além das demais esferas de importância, é possível afirmar que o lazer se destaca como uma das vertentes de interesse para a mobilização de famílias, principalmente pela sua interface multidisciplinar que conversa com as inúmeras esferas sociais, tendo como suporte fundamental o papel da animação sociocultural.

Junto à animação sociocultural, novas relações de convívio foram promovidas assim como o novo significado do espaço das organizações sociais para a sua comunidade.

Através da metodologia de trabalho do Centro de Desenvolvimento Comunitário da Ação Comunitária, a união entre as atividades do Programa de Desenvolvimento de Lideranças com as ações de Lazer Comunitário, permitiu que se ampliassem as oportunidades de exercício de cidadania pela população dando enfoque à base dos sujeitos, que se concentra nas famílias.

Assim, as conexões apontadas pela Abordagem Colaborativa como essenciais ao fortalecimento da comunidade apresentaram avanços e o reconhecimento de uma frase do pesquisador John McKnight ao afirmar que "Cada cidadão tem dons. Uma comunidade forte sabe que necessita que todos e cada um ofereçam seus dons'.

Desta maneira, foi possível constatar que um dos diferenciais deste projeto está ao passo em que se apresentam **lideranças comunitárias** e gestores dos programas socioeducacionais capazes de assumir o papel de uma liderança conectora de ativos, talentos e recursos em suas comunidades além de incentivar e identificar o nível

de participação das famílias nas organizações. Em contrapartida, nota-se um crescimento na presença das famílias, no comprometimento com a causa da organização e no envolvimento nas atividades. Oficinas de dança, ginástica, artesanato, cinema, rua de lazer, esporte, comissão familiar, reuniões produtivas e eventos são alguns dos pontos de encontro entre atores deste projeto.

Desta maneira, compreender o desenvolvimento de lideranças com olhar apreciativo e colaborativo junto à animação sociocultural contribui com a interface de desenvolvimento dos sujeitos em suas famílias cuja participação ativa em consonância com a organização social permitirá o avanço na mobilização familiar e o fortalecimento comunitário.

Bibliografia

Ação Comunitária (2013) *Viver Comunidade! Lazer e fortalecimento comunitário*, São Paulo, Ação Comunitária.

Biazoli-Alves, Z. M. M. (2004) Pesquisando e intervindo com famílias de camadas sociais diversificadas. In: Althoff, C. R., Elsen, I. & Nitschke, R. G. (Org.) *Pesquisando a Família – olhares contemporâneos,* Florianópolis, Papa-Livro.

Brasil (2009) *Constituição da República Federativa do Brasil: atualizada e ampliada*. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

Brasil Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (2004) *Política Nacional de Assistência Social,* Brasília, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

Camargo, L. O. L.(1989) *O que é lazer*, São Paulo, Brasiliense.

Carvalho, M. do C. B (Coord.) (1994) *Serviços de Proteção Familiar*, São Paulo, CBIA/SP, IEE e PUC-SP, Forja.

Curitiba. Prefeitura Municipal.(2002) *Modelo colaborativo: experiência e aprendizados do desenvolvimento comunitário em Curitiba*. Prefeitura Municipal de Curitiba; GETS – Grupo de Estudos do Terceiro Setor; United Way of Canada - Centraide Canada. Curitiba: Instituto Municipal de Administração Pública.

Dessen, M. A. C. & Costa Jr., A. L. (2005) *A ciência do desenvolvimento humano*, Porto Alegre, Artmed.

Dumazedier, J. (1980) *Valores e conteúdos culturais do lazer*, São Paulo, SESC.

Genofre, R. M.(2000) Família: uma leitura jurídica. In: Carvalho, M. do C. B. (Org.). *A Família Contemporânea em Debate*. São Paulo, EDUC/Cortez.

Green, M., Moore, H. & O'Brien, J (2006) *When people care enough to act: ABCD in action,* Toronto, Inclusion Press.

Guimarães, R.F. e Almeida, S.C.G.(2005) Reflexões sobre o trabalho social com famílias. In: Acosta, A. R. e Vitale, M. A. S. (Org.). *Família: redes, laços e Políticas públicas*, São Paulo, Cortez e IEE: PUC-SP.

Isayama, H. F.(2007) Reflexões sobre os conteúdos físico-esportivos e as vivências de lazer. In: Marcellino, N. C (Org.) *Lazer e Cultura*, Campinas, Alínea.

Kaloustian, S.M. (Org.) (2000) *Família brasileira, a base de tudo*, São Paulo, Cortez; Brasília, DF: UNICEF

Marcellino, N. C. (Org.) (2007), *Lazer e cultura*. Apresentação. Campinas, Alínea.

Marcellino, N. C. (2004) *Lazer e educação*, Campinas, Papirus.

Marcellino, N. C. (2002) *Estudos do lazer: uma introdução*, Campinas, Autores Associados.

Melo, V. A., Alves JR., E. de D (2012) *Introdução ao lazer*, Barueri, Manole.

Neumann, L. T. V, Neumann, R. A.(2004) *Desenvolvimento comunitário baseado em talentos e recursos locais – ABCD.* São Paulo, Global; Instituto para o Desenvolvimento de Investimento Social.

Pereira, J. D. L; Lopes, M. de S.; Maltez, M. A.(2014) *Animação Sociocultural: Turismo, Património, Cultura e Desenvolvimento local*, Chaves, Intervenção.

Pronovost, G. (2011) *Introdução à sociologia do lazer*, Traduzido por Marcelo Gomes. São Paulo, Editora SENAC São Paulo, 2011.

Prado, D. (1985) *O que é família*, São Paulo, Brasiliense.

Szymanski, H. (1995) Teorias e Teorias da Família. In: Carvalho, M. C. B. *A Família Contemporânea em Debate,* São Paulo, EDUC/Cortez.

Weber, L. N. D. (2008) Interações entre família e desenvolvimento. In: Weber, L. N. D. (Org.) *Família e Desenvolvimento: Visões Interdisciplinares*, Curitiba, Juruá.

Werneck, C. (2000) *Lazer, trabalho e educação,* Belo Horizonte, CELAR/Ed. UFMG.

"Um dia na aldeia" – projeto para a valorização do mundo rural

Cezarina Santinho Maurício
ESECS-IPL

Resumo
Portugal é um dos países com um maior envelhecimento demográfico, no âmbito europeu (INE, 2009). Registam-se dados preocupantes, nomeadamente em territórios marcados pela interioridade: o aumento da população idosa, a diminuição dos jovens e o despovoamento (INE,2012).

O encerramento das escolas do primeiro ciclo de ensino básico foi apontado como uma consequência desta evolução. Este trabalho pretende apresentar um projeto de inspiração comunitária – trabalho comunitário (Nunes e Hoven 1996) - despoletado pela desativação de uma escola primária e pela deslocação das suas crianças para um estabelecimento escolar vizinho, numa micro realidade do interior centro. Partindo da vontade coletiva da reutilização da referida escola que se constitui, simultaneamente, como eixo aglutinador e base de ação, são formulados objetivos e assume-se a parceria como metodologia predominante. Estão reunidas as premissas de um processo comunitário que deseja promover a participação, operar mudanças coletivas e introduzir uma lógica educativa.

Enquadramento
O envelhecimento demográfico, é um dos temas recorrentes da atualidade (INE, 2009; A referência ao denominado duplo envelhecimento é uma constante, traduzindo-se em dois aspetos: no envelhecimento de base ou seja uma redução do número de jovens e no envelhecimento do topo ou seja um aumento significativo de pessoas com 65 ou mais anos de idade. No contexto português, assistiu-se à passagem de um modelo demográfico caraterizado de fecundidade e mortalidade elevadas para um modelo em que ambas são baixas. (GEP, 2009).[1]

Toda esta evolução é relacionada com a melhoria das condições de vida, com o progresso social, económico, cultural e científico registado. Para Capucha (2006) "Em Portugal, como no resto das sociedades europeias, à medida que o Estado e um conjunto de atores que nele colaboram se organizam para prestar cuidados sociais e de saúde dignos, a qualidade de vida aumentou e a esperança de vida cresceu extraordinariamente" (cit in GEP; 2009:10).

1. A não renovação de gerações teve inicio a partir de1982. Nesse ano, o índice sintético de fecundidade diminui dos dois filhos por mulher (GEP, 2009).

Contudo, o fenómeno do duplo envelhecimento, a perda lenta e gradual da população, aliados às vulnerabilidades do tecido económico e do mercado de trabalho visíveis em determinados territórios, nomeadamente no interior (INE,2012), tiveram repercussões em vários domínios. O domínio educacional foi um dos afetados, constituindo o encerramento das escolas do primeiro ciclo uma das evidências das alterações ocorridas. Não podemos esquecer que a denominada "escola primária"/escola do primeiro ciclo representou e ainda representa uma instituição base nas nossas micro realidades/freguesias: símbolo de poder, de influência, de progresso, espaço de conhecimentos/saberes, esfera de trabalho. Não menos relevante, a escola significa vida comunitária, bem representada pelos movimentos diários de crianças e respetivos familiares, pela presença de professores/educadores e outros profissionais ou, ainda, pelas visitas de outros protagonistas, durante o período letivo que permitia a concertação de esforços entre os vários agentes locais. O encerramento das escolas foi compreendido como uma perda simbólica, mas igualmente, social, económica e material. A centralidade desta instituição no domínio local, bem como o vazio deixado pela sua ausência, foram o ponto de partida para o delineamento de um projeto de intervenção de inspiração comunitária ou de acordo com a concetualização de Nunes e Hoven, (1996) um projeto de trabalho comunitário.

Este quadro compreensivo tem a comunidade como eixo dinamizador e que pode ser definida como um agrupamento organizado de pessoas que se percebem como unidade social, cujos elementos participam de algum traço, interesse, elemento, objetivo ou função comum, com consciência de pertença, situados numa determinada área geográfica na qual a pluralidade de pessoas interage mais intensamente entre si que em qualquer outro contexto (Ander-Egg, 1995). Esta noção de comunidade reforça os elementos comuns, os laços existentes entre os sujeitos, mas apela, igualmente, para a sua força interventiva e participativa. Recorda-se, o conceito de comunidade competente que desempenha um papel de relevo na construção de coesão social e local (Roca, 1992). Este retorno ao comunitário e à ação local é considerado por alguns autores (Santos 1992; Amaro, 1990; Amaro, Henriques, Vaz, 1992) herdeiro do desenvolvimento comunitário que emergiu décadas de 50 e 60,do séc. XX[2]. Mas nas suas perspetivas existe um novo paradigma, identificado por Amaro (1990) como o paradigma territorialista do desenvolvimento local, que integra outros traços orientadores.

Os autores Nunes e Hoven, (1996) definem trabalho comunitário como o suporte profissional a grupos de cidadãos que procuram organizar-se para a defesa de interesses coletivos no seu contexto quotidiano. Isto significa que poderá existir uma conciliação entre um objetivo de natureza mais imediata, traduzido pelo combate de problemas concretos do quotidiano das pessoas e as soluções viáveis a curto prazo e a identificação de problemas a nível macro, juntamente com a procura de soluções

2. cf.: Silva, 1964; Baptista, 1979; Baptista, 1986;Vieira, 1988; Carmo, 2007.

duráveis no âmbito de objetivos sociais mais amplos. A capacitação dos grupos populacionais, a promoção de relações intergrupais, bem como a utilização eficaz e inovadora de recursos internos (e externos) ao território constituem algumas das marcas inerentes a este tipo de experiência de trabalho. A aspiração em torno de mudanças coletivas harmoniza-se com processos que se pretendem educativos.

Desenho do Projeto Como projeto de trabalho comunitário subsiste uma dimensão coletiva e o seu ponto de partida são as experiências e prioridades/necessidades dos sujeitos, construindo-se propostas direcionadas para situações concretas. A pluralidade de métodos e técnicas é outra das linhas de orientação.

Objetivos Promover a valorização do mundo rural; combater o abandono do espaço rural; contribuir para a revitalização da economia local; fortalecer os laços entre diferentes gerações; promover a convivência de sujeitos com diferentes modos de vida e de diferentes proveniências (urbanas e rurais); contribuir para a preservação de memórias coletivas.

Metodologia realização de estudos/diagnóstico participativos; trabalho de parceria entre redes locais: entidades públicas (junta de freguesia) e associações de base local com diferentes metas (associação de apoio social na área dos idosos; associação cultural; associação de base recreativa e desportiva); avaliação.

Base de Trabalho Reutilização do edifício da escola do primeiro ciclo.

Proposta de Atividades: planeamento e execução de sessões culturais abertas à comunidade em geral ou a grupos específicos da comunidade (ex: exposições, sessões de teatro, fóruns de discussão, grupos de música); organização de um pequeno espaço para leitura (criação de uma mini biblioteca); planeamento e organização de um espaço de recriação de memórias alusivas à escola (recriação de uma sala de aula); divulgação e promoção do espaço criado junto de estabelecimentos de ensino/agrupamentos de escolas localizadas em meio urbano; organização de visita de grupos escolares ao espaço aldeia (à escola, ao forno comunitário, à igreja; ao lagar de azeite; a fontes; a pastos e terras agrícolas).

Resultados/Conclusões: prevê-se que os resultados contribuam para fortalecimento das redes locais e revitalização da comunidade.

Referências Bibliográficas

Ander-Egg, Ezequiel (1995). *Introdução ao Trabalho Social.* Petrópolis: Vozes.

Amaro, R (1990). O "puzzle" territorial dos anos 90 – uma territorialidade flexível (e uma nova base para as relações entre nações e regiões). *Vértice*, 33, 39-48.

Amaro, R; Henriques, M.C.; Vaz (1992). *Iniciativas de Desenvolvimento Local: caraterização de alguns exemplos.* Lisboa: ISCTE.

Baptista, M. V. (1979). *Desenvolvimento da Comunidade: Estudo de Integração do Planejamento do Desenvolvimento Global*. S. Paulo: Cortez Moraes.

Baptista, M. V. (1986). Novas perspectivas de participação na acção do Serviço Social. *Intervenção Social*, 301-51.

Carmo, Hermano (2007). *Desenvolvimento Comunitário*, 2ª Ed., Lisboa: Universidade Aberta.

Gabinete de Estratégia e Planeamento - GEP (2009). *A dependência: o apoio informal, a rede de serviços e equipamentos e os cuidados continuados integrados*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

G.C – Gabinete dos censos 2021 (2013).Caraterização da população e das famílias a residir em Portugal, com base nos Censos de 2011. *Revista de Estudos Demográficos*, (51-52), 5-37.

INE (2009). *Projeções da População Residente em Portugal – 2008:2060*. Lisboa: INE.

INE (2012). *Anuário Estatístico da Região Centro 2012*. Lisboa: INE.

Nunes, H.; Hoven, R. (org) (1996). *Desenvolvimento Local e Acção Local.* Lisboa: Fim do Século.

Roca, J.G (1992). *Publico e Privado en la acción social. Del Estado de Bienestar al Estado Social*. Madrid: Editorial Popular S.A.

Rodrigues, F. & Stoer, S. (1993). *Acção Local e Mudança Social em Portugal*. Lisboa: Fim de Século

Vieira, Balbina Ottoni (1988). *Serviço Social, Processos e Técnicas.* Rio de Janeiro: Edições Agir.

Santos, B. S. (1992). *Portugal: um retrato singular.* Porto: Edições Afrontamento.

Silva, M. M. (1964).Oportunidade de Desenvolvimento Comunitário em Portugal, *Revista Análise Social* nº 7/8 (III), 498-510.

"Despertando Conciencias"

Merxe Montaner Darás
IFASE (IES Sucro)

Resumen:
El trabajo que presentamos a continuación, consiste en "***enseñar a participar a los alumnos en la comunidad***" desde la dinamización del centro de secundaria, donde asisten diariamente. Para ello utilizaremos como herramienta la ASC. Se trata de un centro donde acuden alumnos de pequeñas localidades del alrededor, concretamente 5, y no hay actividades ni políticas juveniles, por lo que los jóvenes no saben participar en la comunidad, ya que no han tenido la oportunidad de hacerlo en sus localidades ni nadie les ha enseñado, además de su poca predisposición para ello. Este trabajo, pretende aportar que si dinamizamos el centro, mediante la ASC, el joven puede aprender a participar y estar preparado para formar parte de la comunidad, además de prepararle para cuando tenga que ir a la Universidad, momento de gran cambio para ellos en este caso. En la mayoría de ocasiones el joven, no tiene la oportunidad de socializar o integrarse con otros jóvenes. Explicaremos donde se encuentra situado el centro y la procedencia de los alumnos, ya que es importante para entender la necesidad de saber participar. El proyecto se empieza a desarrollar a partir de diferentes temáticas de gran interés para el joven, como la violencia.

Presentación

Descripción del Centro y situación

La localidad de Albalat de la Ribera se encuentra ubicada en la Comunidad Valenciana y asisten alumnos de diferentes localidades como son Llaurí (1300 hab. Aprox.) Polinyà del Xúquer (2500 hab. Aprox), Corbera (3000 hab. Aprox), Benicull (900 hab. Aprox.) y Albalat de la Ribera (3500 hab. Aprox), se trata de un centro público por lo que lo situamos en la Educación formal. Los proyectos que el centro presenta, son inclusivos e intentan crear participación en el joven desde la animación sociocultural. El interés de este proyecto, se centra en dos puntos fundamentales, el primero, consiste en la puesta en marcha de una revista, puesto que en ella se va a comunicar todas las actividades que el centro realiza, comunicando cómo y cuándo pueden participar los jóvenes, y se ha formado un grupo de estudiantes que participan en la redacción de los artículos, jóvenes que pertenecen a distintos niveles académicos y que apenas se conocían. Por lo que la revista es un punto de participación del alumnado del centro. La revista tiene los siguientes objetivos para que sirvan de motivación al joven y le acerquen a la participación:

- Divulgar las actividades que se realizan en el centro, de forma atractiva, para que el joven quiera participar.

- Ofrecer contenidos interesantes para los alumnos, de forma que quieran contar experiencias similares, de esta forma también se les invita a participar en la misma.

- Utilizar como elemento de participación de la comunidad educativa, es decir la revista está abierta a toda la comunidad, padres, madres, tutores, etc. para que tenga la mayor participación posible, de esta forma el joven observa con normalidad el hecho de participar.

- Ayudar a la socialización del alumnado, puesto que muchos alumnos aunque vayan al mismo centro son de localidades diferentes y no se conocen, por lo que el hecho de participar en la revista hace que se integren entre ellos.

- Integrar a alumnos con dificultad de adaptación, ya que si participan igual que sus compañeros, no se les excluirá.

En cuanto al segundo punto, encontraríamos las acciones encaminadas a la intervención de diferentes temáticas del interés del joven, estas temáticas han sido la conclusión de unas entrevistas que se pasaron a los alumnos al final del curso pasado, con la intención de conocer sus intereses. Tales como son, la violencia de género, la homofobia y el ciberbullyng.

Es importante que observemos la contextualización del centro puesto que al tratarse de una población poco numerosa, agrícola y situada en el interior, además de poco comunicada, los jóvenes no se encuentran atendidos como un colectivo más. También hay que tener en cuenta que tienen instituto desde hace 6 años y fue una petición de las AMPAS de primaria de las cinco localidades, puesto que los alumnos tenían que recorrer muchos kilómetros para poder acudir a los centros anteriormente a que se aperturara el actual. La localidad de la que hablamos es Albalat de la Ribera, con una superficie 14'30 Km, una población de 3429 habitantes aproximadamente.

Las tierras aumentaron su producción al ser de regadío y totalmente cultivadas, por lo que estamos hablando de un centro ubicado en un ámbito mayoritariamente agrícola, lo cual nos induce a pensar que se trata de familias sin estudios. Y que no se preocupan por los estudios de sus hijos, por lo que el centro pretende trabajar una parte socio afectiva.

Es un centro que tiene 6 años y surgió como necesidad de varias localidades pequeñas muy cercanas en distancias y que masificaban el único centro más cercano

a ellos (Sueca). La iniciativa partió de las AMPAS de las localidades de Albalat de la Ribera, Corbera, Polinyà del Xúquer, Benicull y Llaurí. Al tratarse de pueblos muy pequeños, apenas existe participación juvenil en los mismos.

En el propio centro podemos observar que parte de su alumnado está formado por personas con deficiencias, discapacidades o minusvalías. Esto genera conflictos entre el alumnado por lo que el centro pretende mejorar las actitudes de los alumnos mediante líneas de actuación como son principalmente la educación inclusiva, la mediación y el respeto y para ello el centro trabajará las relaciones interpersonales entre los alumnos, promoviendo la participación de todos ellos.

A continuación procedemos a exponer cuales son los órganos de gobierno, ya que en ellos podemos observar que además de ser un centro de educación formal, existen figuras representativas para que puedan crear participación, y trabajar aspectos tanto emocionales, como detectar necesidades en el joven. Los órganos son:

- Unipersonales: Director, Vice-director, Secretario y Jefe de estudios.
- Equipos:
  Junta Directiva: Órgano ejecutivo de Gobierno
  Órganos de Participación y control colegiados: Jefes/as de departamento, coordinador de centro, profesor/a-tutor/a
- AMPA: Asociación de Padres y Madres de alumnos, que junto al equipo directivo son quienes se encargan de financiar la figura de la Técnica en Animación Sociocultural y las necesarias para poder educar a los jóvenes en el centro formal de forma integral.
- TASOC: Para llevar a cabo diferentes proyectos de dinamización juvenil.
- Personal no docente: Conserjes y personal de limpieza.

El Centro, considera que hay que educar además de en competencias de forma íntegra, por lo que asume una modalidad educativa, que le identifica muy peculiarmente y que se fundamenta en los principios de: Adhesión a la Declaración Universal de Derechos Humanos, a la convivencia democrática, a los derechos y deberes de los alumnos y al igual que otros centros a conseguir los fines previstos en la Constitución y LOE

Para llevar a cabo estos objetivos, el Centro pone en marcha una serie de actividades como son, la puesta en marcha de una revista y las intervenciones en las aulas sobre temáticas consideradas de gran interés por los alumnos como son la violencia de género, la homofobia y el ciberbullyng, que previamente ya explicado.

Análisis de la realidad (diagnostico)

Cuando hablamos del diagnostico, hablamos de las necesidades. El principal objetivo de este proyecto es mejorar las acciones socioeducativas de los alumnos del centro

mediante la animación sociocultural. Es decir se trata de potenciar la participación social y cultural del alumno. De esta forma el alumno puede ser agente de su propio desarrollo mediante la aplicación de técnicas para la comunicación interpersonal.

Líneas de intervención

Las principales líneas de intervención que se proponen en este proyecto es actuar desde la Animación sociocultural, con la finalidad de intervenir integrando al joven en la participación. No debemos olvidar el tránsito de los jóvenes a la vida adulta, por lo que se planificaran estrategias en dos ejes de trabajo, educativo y juvenil. También es imprescindible la intervención en que la educación se oriente hacia la participación efectiva de la juventud. Estableciendo un modelo de trabajo centrado en la motivación y la formación hacia la participación además de fomentar espacios y estructuras de participación reales. Es inevitable que el itinerario de trabajo en materia socioeducativa comprenda toda la sociedad en su conjunto y en especial los centros de enseñanza.

Y finalmente es indispensable que todas las líneas de trabajo se coordinen mediante un servicio técnico permanente con profesionales cualificados.

Objetivos

Generales

- ***Crear participación***, mediante las actividades que se realizaran en el centro para tal fin. Puesto que los jóvenes no están acostumbrados a participar, ya que proceden de localidades muy pequeñas, donde no se dinamizan actividades enfocadas hacia su colectivo, por lo que no están preparados para ello y no saben cómo hacerlo.

- ***Promover el desarrollo socio afectivo***, mediante la sensibilización de las temáticas propuestas. Al tratarse de un centro inclusivo existe mucha diversidad y esta diversidad conlleva comportamientos violentos, sexistas, etc. que se intenta trabajar con actividades desde la animación sociocultural.

- ***Detectar necesidades***, para ello realizaremos un análisis de la realidad, y utilizaremos diversas técnicas como la observación participante, que nos va a servir para observar el grado de participación de los jóvenes, tanto cuantitativamente como cualitativamente. Al participar, podremos ir detectando cuales son las necesidades que muestran los participantes. Al mismo tiempo también observaremos los motivos por los que algunos jóvenes no participan, y a partir de estos motivos se irán detectando cuáles son sus necesidades.

- ***Mejorar las relaciones interpersonales y las actitudes***, interactuando con el medio donde participarán y realizando las actividades grupales para la intervención y debate entre los jóvenes. Fomentando el respeto, el turno de palabra y la solidaridad en las actividades y tareas conjuntas que se realizaran.

- ***Fomentar el desarrollo emocional y reflexionar sobre los conflictos***, mediante la participación y la interacción entre los alumnos en las actividades de concienciación tales como las de violencia de género entre otras. Y también a partir de las disparidades entre el alumnado en referencia a la temática expuesta.

Hipótesis

El hecho de tener una buena educación y aprender a participar, hace que podamos pensar libremente e integrarnos, en cualquier ámbito. La educación es un proceso y a través de la misma sabremos cómo actuar y comportarnos. Es un proceso de sociabilización, donde si la misma es buena nos ayudará a disfrutar cada momento y ayudar a los demás a que también sean mejores personas. Por lo tanto si creamos participación en el Centro, la misma se transmitirá a la comunidad y no solo participaran en el centro, sino que lo harán en su entorno, en las políticas juveniles de sus contextos más próximos.

La educación incentiva el proceso de estructuración del pensamiento, favorece el proceso de maduración, los valores, desarrolla la creatividad, fortalece vínculos, entre otros y por este motivo en este centro creen en la importancia de la educación de las personas, y consideran de vital importancia enseñar a participar al joven.

Fundamentación Teórica

Teorías y estudios precedentes.

El joven, tiene la necesidad de desarrollarse de forma integral. Por lo que la propuesta es **la participación del alumnado, dentro del proyecto de animación sociocultural.**

Hablar de Juventud dada la diversidad, a veces resulta problemático. Podríamos definir la juventud diciendo que es una etapa de la vida, donde personas de diferentes edades tienen características comunes, faltas y necesidades para cubrir. En cualquier caso, la juventud, es un periodo de crisis, de transición, y no podemos mezclar los límites cronológicos con las características sociales o emocionales. Ya que la juventud está en continua evolución y afectada por el progreso de la sociedad, lo cual afecta al proceso de transición a la etapa adulta.

Bases Teóricas

El trabajo lo relacionaremos con diferentes teorías, puesto que todas ellas se interrelacionan con el proyecto del que partimos.

Como aportación en psicología, en la teoría de las inteligencias múltiples Howard Gardner (1983) considera la inteligencia como un conjunto de capacidades múltiples, distintas e independientes. La inteligencia es una capacidad que se debe desarrollar en un entorno educativo, donde existan diferentes destrezas y capacidades para resolver una tarea.

Por lo que diseñar las actividades, en función a los objetivos señalados, integrará a los jóvenes en procesos de sensibilización (emocional), planificación (analítica), organización (analítica) y construcción de conocimiento (creatividad), además de trabajo colaborativo (social).

En cuanto a la parte pedagógica, Vygotski, indica que las personas se adueñan de los medios (conocimiento) mediante un proceso gradual y Skinner (1974) explica que la conducta voluntaria del cuerpo tiene relación con el medio donde este se desarrolla.

Jurídicamente podemos decir que la Constitución española de 1978, en su título I De los derechos y deberes fundamentales, en el capitulo segundo. Derechos y libertades, sección 1ª De los derechos fundamentales y las libertades públicas, establece en el artículo 27

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

3. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.

Referencias y citas

En primer lugar nos remontaremos a los orígenes de la Animación sociocultural, donde Delorme (1985, p.27), dice que "las personas que se agrupan producen animación, ya que organizan y desarrollan estrategias de intercambio y comunicación". En la actualidad el concepto de animación ha cambiado bastante. Podemos decir que Francia fue un país pionero en utilizar la palabra "animateur", en el Decreto de Educación Popular del Ministerio de Educación Nacional de 17/10/1945.

A partir de mediados del siglo XX, empiezan a surgir asociaciones y federaciones que potencian objetivos, metodologías y técnicas que consideran propias de la animación.

Como experiencias podemos poner como ejemplo varios proyectos que se realizan en distintos institutos de secundaria como son:

- Proyecto de ASC IES Huerta Alta
- Proyecto de ASC IES Jordi de Sant Jordi (Valencia)
- Diferentes proyectos en ámbito educativo de AUCA

Además de estos proyectos que pueden servirnos como referencia, para concretar el nuestro, principalmente observamos que con anterioridad al mismo, existía un proyecto, en el que se unían dos materias fundamentales en las políticas públicas, pero claramente descuidadas por los pueblos pequeños. El proyecto consistía en que desde el Instituto donde asisten alumnos de cinco localidades diferentes y muy pequeñas, con la colaboración de los Ayuntamientos de cada una de ellas, se dinamizará la juventud a través de políticas juveniles, es decir, en principio se trataba de que el joven participará en la comunidad desde su propia localidad, mediante campañas y talleres realizados para tal fin, lo cual implicaba la colaboración de los Ayuntamientos en el Proyecto, facilitando espacios para la información del joven, promoviendo y publicitando actividades, en definitiva realizando una políticas juveniles en su localidad promovidas por el Instituto, pero la falta de recursos o de coordinación entre los Ayuntamientos, hace que sea complicado encontrar modelos organizativos de carácter educacional, creativos y transformadores en el ámbito municipal. Desde esta consideración nace este proyecto, con la pretensión de fomentar en todo momento un espíritu colaborativo en materia de juventud y educación, que incidirá sobretodo en una cultura de la participación pública por parte de los jóvenes principalmente, pero también del resto de la comunidad educativa. Desde este punto de vista y después de haber observado las encuestas realizadas a los jóvenes del centro en el análisis de la realidad y que adjuntamos en el anexo, es cuando se proponen algunos cambios en el proyecto, podemos observar las siguientes valoraciones:

- Entre las tres primeras preferencias personales, los jóvenes eligen las relaciones afectivo-sexuales y el consumo de alcohol.

- Los jóvenes dan importancia a las acciones relacionadas con la colectividad, independientemente de la motivación encontrada
  La mayoría también dan importancia a las actividades cultuales, de ocio y deportivas.

- Es relevante señalar el poco interés para la lectura, dejándola en la mayoría de ocasiones al final de la lista.

- Las drogas pasan a un último plano.

Desarrollo o texto del trabajo
Metodología (fases de investigación)
La metodología que se ha utilizado es la participativa. Participar es algo más que asistir o estar presente aunque sea una condición necesaria para que exista participación. Participar es tener o tomar parte, intervenir, implicarse... supone en consecuencia que la presencia es activa comprometiendo a la persona en mayor o menor medida.

Hemos recabado información para saber que temáticas son las más interesantes para los y las jóvenes que acuden al instituto para que a partir de las mismas, se pueda trabajar de forma motivadora invitándoles a participar. Y para ello, utilizaremos los cuestionarios, para preguntar a los jóvenes, los cuales fueron diseñados para poder empezar el trabajo, y la técnica de la observación participante y no participante, mientras realizamos la recogida de la información. Por supuesto que no debemos olvidar que todo aquello que observemos y que realicemos, lo iremos anotando en un diario. También para la concreción de las actividades realizaremos las reuniones que sean oportunas tanto con el profesorado, como con el alumnado.

Análisis y diagnostico (Fase 1): Recogida de información mediante los cuestionarios que antes hemos mencionado, sobre temas de interés para los y las alumnos/as. En esta fase los cuestionarios que se pasan contienen los siguientes indicadores: Ocupación, Educación, Cultura, Turismo, Familia y relaciones emocionales, consumo, seguridad vial, salud, deporte, medio ambiente y tecnología.

Propuesta de mejora en función de los objetivos (Fase 2): Una vez recogida la información de los cuestionarios pasamos a organizar los mismos y extraemos que las temáticas que más les preocupan a los jóvenes son las siguientes: las tres primeras preferencias personales son las relaciones afectivo-sexuales y el consumo de alcohol. Seguidamente las acciones relacionadas con la colectividad y las actividades culturales, de ocio y deportivas. Y en último lugar, la lectura y las drogas.

Desarrollo de las actividades y Temporalización de las mismas (Fase 3):
Conocidas las temáticas que vamos a tratar montamos las actividades, mediante:

- ***Creación de una revista.*** Se creará un consejo redactor a partir, de que previamente se haya anunciado la actividad. Se eligen los apartados de la revista, los logotipos, el formato, y se empieza a diseñar la misma trabajando en equipo, y abriendo la misma a la participación de

todos los alumnos del centro. Anexamos ejemplo de revista en anexo

- ***Intervenciones en las aulas*. La línea general de la temática va a ser la violencia y dentro de esta**, en cada intervención, se tratará un tipo de violencia diferente, en primer lugar trataremos, la "violencia de género", en segundo lugar la "homofobia" y en tercer y último lugar, el "acoso mediante las nuevas tecnologías"

- Sobre la violencia de género, la actividad consistirá en relacionar mitos con realidades en una ficha.
- Sobre la homofobia, la actividad consistirá en visualizar un video, ejemplificar un caso sobre un adolescente y realizar una ficha identificando el agresor, la víctima, el contexto, y los roles.
- Sobre el acoso con las nuevas tecnologías. La actividad consistirá en mostrar ejemplos verídicos y enseñar habilidades para evitar el acoso.

El cronograma de la temporalización, se organizará dentro del contrato de programas en, y en función de los horarios que el centro ofrece ajustándonos a ellos en asignaturas como atención educativa, o tutorías entre otras. En principio, el proyecto no tiene una temporalización de inicio y termino, puesto que un proyecto dinámico, no termina nunca, sino que se va reconduciendo según las necesidades. Por lo que cada curso se programa en relación a los nueve meses que dura el curso escolar.

Evaluación y recogida de datos: Herramientas (Fase 4):

Comprobaremos que los objetivos propuestos se han conseguido mediante una evaluación interna.

La evaluación interna es aquella que será llevada a cabo, y promovida por los propios integrantes de la institución, sobre el proyecto. A su vez, dentro de la evaluación interna realizaremos diversas alternativas como son: autoevaluación, heteroevaluación.

- Autoevaluación: Realizaremos una evaluación sobre nuestro proyecto, es decir, realizaremos una evaluación sobre la participación del alumnado en las actividades propuestas. Para ello utilizaremos la técnica de la observación participante, puesto que al final de cada intervención realizamos un diario de prácticas y en él anotamos los datos más significativos. Evaluaremos la asistencia a las actividades planteadas para poder obtener resultados de participación y también la participación e interactuación dentro de cada actividad.

- Heteroevaluación: Evaluadores diferentes a las personas evaluadas, pero que también trabajan en el centro nos evaluaran la participación desde su punto de vista. En este caso se trata del equipo directivo, los cuales utilizan la observación no participante para observar si los objetivos planteados en un primer momento coinciden con la puesta en práctica de las actividades.

Lectura de resultados (Fase 5):

A partir del diario y en la autoevaluación, observamos que todos los cursos han asistido a las "*intervenciones en las aulas*", en el horario de atención educativa. Nos llama la atención que los alumnos que están matriculados en la asignatura de religión, también asisten a estas intervenciones, con el permiso de su profesor, e incluso algunos profesores que están de guardia asisten para ver este tipo de actividad. (Lo que consideran novedoso)

A la hora de participar, asisten todos los cursos del centro, en algunos de ellos tales como son, primero y segundo de la ESO les cuesta más guardar un turno de palabra, pero en general todos participan en el coloquio que se abre y en las actividades. Nos encontramos con un alumnado que se conciencia inmediatamente con la temática y otros alumnos que respetan pero no comparten las opiniones de sus compañeros.

En cuanto a la actividad "puesta en marcha de la revista", en principio asisten alumnos de primero y segundo de secundaria, el resto de alumnos no acude. Y en cuanto a la participación dentro de esta actividad, se crea un consejo redactor de 12 alumnos y alumnas que llevan adelante la revista, poco a poco, el grupo se va reduciendo a la mitad.

Desde el punto de vista de la heteroevaluación, el equipo directivo considera muy positivo el resultado de participación en la actividad "intervenciones en las aulas" e incidiendo en que las temáticas son muy atractivas para los jóvenes, lo cual hace que se sientan motivados y tengan curiosidad por saber más de las mismas, por lo que hace que aumente su participación en estas actividades. En cuanto a "puesta en marcha de la revista", consideran que los alumnos que están participando, son más jóvenes de lo que se esperaba, ya que se esperaba una participación de alumnado de cursos superiores, no obstante, el número de miembro del consejo escolar hace que el equipo directivo aprueba la satisfacción con los objetivos planteados en un principio.

Conclusiones (Fase 6):

Evaluamos la propuesta de la participación del alumnado, dentro del proyecto de animación sociocultural, mediante actividades propuestas por el centro.

Fundamentalmente pretendemos que la formación del alumno no se limite únicamente a las competencias obligatorias, sino en formar al alumnado íntegramente

y para ello intentamos enseñarle a participar, puesto que partimos del análisis de la realidad en la que el alumno no sabe participar en la comunidad, ya que por circunstancias de la contextualización del territorio no ha tenido la oportunidad. Para ello nos planteamos diferentes objetivos que lograremos mediante las actividades planteadas para la consecución de los objetivos.

A lo largo de todo el proceso intervienen, el equipo directivo, la educadora social y la técnica en animación sociocultural, el profesorado y el alumnado.

Evaluamos durante todo el proceso utilizando una autoevaluación y una heteroevaluación, donde recogemos los resultados y concluimos con el resultado de alcance de los siguientes objetivos:

Crear participación, Este objetivo se ha conseguido en todas las actividades, tanto en "intervención en aula" como en "puesta en marcha de la revista". Hay que indicar que en la primera actividad el porcentaje de participación ha sido del 100% , puesto que ha participado todo el centro, mientras que en la segunda actividad, la participación ha sido menor, pero no por ello menos satisfactoria, puesto que se ha conseguido poner la revista en marcha.

Promover el desarrollo socio afectivo, Este objetivo también se ha cumplido, puesto que en las tres partes que contiene la actividad "intervención en el aula", se han tratado temáticas de concienciación las cuales han sido: Contra la violencia de género, la homofobia y el acoso en redes sociales.

Detectar necesidades, Partiendo de un previo análisis de la realidad, realizado mediante encuestas a los alumnos se detectaron cuáles eran sus mayores necesidades, o inquietudes. Por lo que al participar los alumnos en las actividades, hemos tenido la oportunidad de que nos mostraran que necesidades reales tienen. Por lo que también hemos conseguido este objetivo.

Mejorar las relaciones interpersonales y las actitudes, este objetivo se ha conseguido, puesto que si que se ha trabajado el respeto, el turno de palabra, etc.... a pesar de que algunos alumnos tenían puntos de vista diferentes, los han expuesto de forma respetuosa.

Fomentar el desarrollo emocional y reflexionar sobre los conflictos, a partir de las disparidades del alumnado en las actividades, este objetivo se consigue, puesto que al final de cada actividad, se realiza una reflexión de la misma. Al tratarse de temáticas con cierto punto de sensibilidad, los alumnos adoptan actitudes de concienciación, y empatía entre otras, además de reflexionar sobre la violencia.

Propuestas de mejora (Fase 7):

A continuación realizaremos las propuestas de mejora, puesto que ya tenemos los resultados en referencia a los objetivos propuestos y después de haber realizado las conclusiones, podemos mejorar la participación del alumnado de la siguiente forma:

- Difundiendo las actividades en las redes sociales (pagina web del centro).
- Llevando a las actividades personajes de renombre para que atraigan más a los alumnos.
- Llevar al centro, personas que hayan tenido la experiencia de la temática que estemos trabajando para que hablen en primera persona.
- Realizar con el consejo redactor de la revista excursiones a visitar periódicos, cadenas de televisión, o emisoras de radio.

Todas estas propuestas de mejora, están pensadas para potenciar la participación del alumnado en el IES.

Ahora bien para investigar esa participación, necesitaríamos:

- Mayor involucración por parte del equipo directivo.
- Mayor implicación del profesorado
- Trasladar la investigación de la participación a la comunidad y no solo realizarla en el centro.

Conclusiones

Hablar de Juventud dada la diversidad, a veces resulta problemático. Podríamos definir la juventud diciendo que es una etapa de la vida, donde personas de diferentes edades tienen características comunes, faltas y necesidades para cubrir. En cualquier caso, la juventud, es un periodo de crisis, de transición, y no podemos mezclar los límites cronológicos con las características sociales o emocionales. Ya que la juventud está en continua evolución y afectada por el progreso de la sociedad, lo cual afecta al proceso de transición a la etapa adulta. Pero si a todo esto le añadimos, que los jóvenes viven en un contexto en el que nadie se preocupa por ellos, y que viven en cierta medida "aislados del mundo". Nos planteamos que es necesario implicar al joven, para poder educarlo de forma íntegra, y que mejor lugar que el instituto donde acude todos los días. Investigamos la participación, para saber si realmente el joven está preparado para participar de la vida en la sociedad, y lo hacemos analizando un proyecto necesario para el desarrollo integral del mismo, mediante la dinamización, el joven se motiva para aprender, y la ASC se utiliza como estrategia para que aprendan mientras se divierten. Podemos considerar que es necesario educar íntegramente, puesto que los jóvenes van a ser nuestro futuro.

En definitiva, si los jóvenes son nuestro futuro, debemos educar en personas integras, fundamentándonos en el respeto, la inclusión, y sobre todo en ofrecer a toda

la comunidad una mejor calidad de vida, si ahora invertimos en su educación todos tendremos un futuro mejor.

Bibliografia

Castillo Arredondo, S. Cabrerzo Diago, *Evaluación de la intervención socioeducativa.* Perarson

Granados, P. y Mudarra, M.J. (2010). *Diagnóstico en Educación Social.* Madrid, España: UNED y Sanz y Torres.

Hernández, M. Teresa. (2002) *Manual de trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales.* .Madrid: Fedupel 4ta. Edición

Sarrate Capdevila, Mª Luisa. (2008) *Programas de Animación Sociocultural.* UNED.

Webgrafia

http://educapuntes.blogspot.com.es/2011/04/bases-teoricas.html
(Día 16/02/2014 a las 1'08h.)
http://www.eoeo.es/proyectos/pdf/proyecto_IES_huesta_alta.pdf
http://eduso.files.wordpress.com/2008/06/animacion-sociocultural.pdf
(Día 27/03/2014 a las 18'23h. pag. 16) http://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n
http://www.misrespuestas.com/que-es-educacion.html

Desenvolvimento humano e mediação – construção de uma identidade

Maria João Sousa Santos
ESECS do IPL

Resumo
Considerando que todo o desenvolvimento humano é um processo de mediação e tendo presente o princípio de que um sistema isolado, aquele que não se relaciona com nenhum outro, entra em declínio e morre (Coimbra de Matos, 2011) problematizaremos o papel dos objetos transitivos (Winnicott, 1953) na construção da identidade pessoal, enquanto mediadores de desenvolvimento, entre o dentro e o fora, entre sujeito e os seus contextos.

Esta comunicação ancora-se do ponto de vista téorico na contetualização biónica, winicotiana e kleiniana de desenvolvimento humano enquanto processo mediado, sempre e em todo o seu ciclo, por diversos objetos que permitem a transição entre o inteligível e o compreendido, entre a razão e a emoção, entre o Eu e o Outro.

Pretende-se pensar a construção deste processo de mediação a partir de uma fase precoce do desenvolvimento, quando o bebé humano, para assegurar a sua sobrevivência, se vincula/relaciona a outras figuras, destacando, nesta construção socializadora, a importância do processo de identificação mediado pelo sentimento de confiança que se objectiva numa relação de amor (Matos, 2011).

Concluir-se-á que este sistema dinâmico de funcionamento é mediado por objetos transitivos facilitadores da relação entre o dentro e o fora, numa lógica de construção desenvolvimental, partilhada, confirmando-se a importância de pensar o desenvolvimento enquanto apropriação, incorporação e interiorização de regras, instrumentos e símbolos num contexto de relação e interação, permanentes.

Palavras Chave: Desenvolvimento; Relação; Espaço Transacional e Mediação.

Processo relacional e desenvolvimento
Neste artigo, pretende-se pensar a importância do espaço que medeia o processo relacional entre o eu e o outro, como potenciador do desenvolvimento humano, perspetivado num determinado contexto. Ter-se-á por referência a perspectiva do construtivismo social de Vygotsky (2009) e a consequente ideia do desenvolvimento humano como um produto da interação no sentido do outro, da comunidade e numa busca da sua felicidade.

Assim, o humano é movido pelo relacional vivido e emocionalmente experienciado, dando corpo à ideia de relação interiorizada que orienta as linhas mestras do

desenvolvimento psico-social (Matos, 2011).

Este processo relacional funciona como jogo entre o desejo do Eu e a regra social, objetivada nos valores de uma comunidade, desenvolvendo no sujeito um conjunto de sentimentos e emoções (culpa e reparação) que resultam de um processo sócio-histórico, onde assumem o papel principal a linguagem e a aprendizagem (Vigotsky, 2001), permitindo uma certa forma de identidade.

Este processo relacional com características dinâmicas é mediado por um conjunto de instrumentos (sentimentos, aptidões mentais, preocupações partilhadas por todos os seres humanos) que são apresentados no processo educativo aos sujeitos e que se ligam a uma certa ideia de sociedade justa. Nesta linha, perspectiva-se a educação como uma forma de sublimação, de orientação dos educandos para determinadas exigências éticas, que vão algumas vezes contra os desejos, a essência do indivíduo, numa procura constante de equilíbrio entre o desejo (id), a realidade (*ego*) e o possível/permitido (super-ego) (Freud, 2013).

Nas sociedades ocidentais, a desobediência a esta ética instituída desenvolve no indivíduo um terrível sentimento de culpa, que se consubstancia numa forma inconsciente de punição. Assim, se justifica a ideia de que enquanto humano, o homem é criatura capaz de simpatia, capaz de sentir a dor e a humilhação do outro, sendo capaz de argumentar, de divergir ou mesmo de concordar. É precisamente por causa destas fundamentais aptidões humanas - entender, simpatizar, argumentar - que as pessoas não estão condenadas a viver vidas isoladas, desprovidas de comunicação e de colaboração (Sen, 2010). O mundo está repleto de privação mas seria um lugar terrível, se os humanos não tivessem esta capacidade extraordinária de comunicar, replicar ou alterar. Escapar ao isolamento é não só fundamental para a qualidade da vida humana, como também um poderoso contributo, para a compreensão e a resposta a todo o tipo de privações que os seres humanos sofrem, obrigando a assumir um compromisso com o sentido ético. Assim, a condição humana se faz do Homem um animal agressivo, entendida esta agressividade não como algo inato nem espontâneo, mas como algo reativo que revela muita dor e sofrimento, torna-o também animal extraordinariamente solidário (Matos, 2011).

Esta condição do humano em ser um animal de relação constitui-se motor potenciador do desenvolvimento, implicando a existência de uma ligação entre o comportamento e o funcionamento mental, sendo que um determina o outro.

A ideia de Coimbra de Matos (2011), ancorada numa perceptiva dinâmica, sociocultural (Bowlby, 1907-1990), sócio-construtivista (Vygotsky, 1896-1934) e bio-ecológica (Bronfenbrenner, 1917-2005) do desenvolvimento, de que um sistema isolado, aquele que não se relaciona com nenhum outro, entra em declínio e morre, sendo verdadeira para os sistemas físicos, ser vivo e organização social, permite-nos problematizar o conceito de relação, colocando destaque no papel dos objetos transitivos como me-

diadores entre o dentro e o fora, entre sujeito e os seus contextos.

Efetivamente, na perspetiva teórica atrás referida, o processo de desenvolvimento humano é mediado, sempre e em todo o seu ciclo, por diversos objetos que permitem a transição entre o inteligível e o compreendido, entre a razão e a emoção, entre o eu e o outro. O desenvolvimento humano, enquanto processo de mediação, começa numa fase precoce, quando o bebé, de uma forma inata, se vincula/relaciona a outras figuras - socialização - num processo de identificação, mediado pelo sentimento de confiança que se objectiva numa relação de amor, asseguradora da sua sobrevivência (Matos, 2011).

Klein, Winnicott e Bion vão para além da ideia defendida por Freud, de que o desenvolvimento se centra só na sobrevivência pessoal, perspetivando uma ideia mais centrada na preocupação com o outro, fazendo emergir a relação entre a forma como a pessoa usa a sua mente e a capacidade de desenvolvimento emocional. Assim, o foco central é o da relação enquanto factor de desenvolvimento humano.

Nesta perspetiva teórica, a relação do sujeito com o mundo objectal começa por ser binária, passando a triangular, tendencialmente recíproca, mas nunca isenta de conflito - amor/ódio – permitindo aceder a emoções cada vez mais complexas e mais sociais. Trata-se de uma relação assimétrica e complementar, uma relação de dependência, uma relação de amor com os seus jogos de sedução e domínio (Matos, 2011).

O interesse no efeito formativo das primeiras relações tornou-se conhecido como uma abordagem das "relações objectais" que realça o significado primário da natureza e qualidade do relacionamento entre o eu e o outro (Waddell, 2003). A relação entre o mundo interior e o mundo exterior não é, então, um processo de imitação de um para o outro mas de construção entre os desejos do indivíduo e a sua relação com os outros, enquanto objetos do seu desejo. Toda esta dinâmica exibe uma afinidade entre a capacidade de pensar e a capacidade de formar símbolos e retirar significado da experiência vivida na e pela relação:

> "A capacidade de uma criança se desenvolver e crescer internamente está intimamente ligado ao tipo de aprendizagem que ela tenha vindo a fazer desde as primeiras fases da sua vida. (...) O objectivo é distinguir entre os tipos de pensamento e conhecimento que contribuem para a força de carácter e para a capacidade de pensar por si mesmo, e aqueles que se limitam a encorajar a proliferação de qualificações e de competências – a aprendizagem que pode servir para medir o sucesso exterior, sem qualquer crescimento interior" (Waddell, 2003, pp. 157 -158).

Surge, assim, a ideia de que existe um tipo de aprendizagem que contribui para o crescimento da personalidade, que está apaixonadamente comprometido com a vida, ainda que assuma algumas formas dolorosas. É uma aprendizagem que encoraja à

mudança, que inspira crescimento e ajuda o sujeito pensar por *si* tornando-se genuinamente ele próprio. Esta capacidade de aprender assenta no processo de identificação o qual é sensível às complexas relações entre motivação interna e expectativas sociais. Então a personalidade poderá crescer na medida em que for capaz de sobreviver à experiencia da mudança e às perdas que dela resultam. Tem também de ser capaz de estabelecer uma identificação a uma figura interna, um foco de amor e ligação que possa funcionar como fonte de segurança e de conforto independentemente da sua representação exterior. Assim, "...construímos, a todo o momento e na continuidade da relação, uma teoria da mente, nossa e do outro. Por isso odiamos quando somos mal tratados e amamos quando somos bem tratados. A emoção está para o conhecimento das pessoas como a lógica para o conhecimento das coisas. O afecto é mais importante na relação com o mundo humano; o pensamento, na relação com o universo material" (Matos, 2011, p: 21).

Esta ideia de relação construída na base da confiança tem subjacente a tensão entre o Homem enquanto animal social que depende da sociedade, e possui obrigações para com ela: e o homem como indivíduo em desenvolvimento dotado de capacidade de pensamento e de mudança que cresce por meio da experiência introjectada do eu e do mundo, levando a definir um conjunto de objetos de desejo e a apreciar a ausência deles, num jogo consciente entre desejo e realidade. É necessário, então, ter em conta não só o sujeito individual mas os contextos sociais e culturais onde ocorre a aprendizagem (Miranda, G., in Bahia, 2005). Assim, cada organismo biológico desenvolve-se dentro do contexto de sistemas ecológicos que sustentam ou sufocam o seu crescimento (Bronfenbrenner, 1971).

Parece, assim, claro que conhecemos as pessoas e o mundo sobretudo pelo afecto (Matos, 2011), constituindo este um processo fundamental na construção de um certo funcionamento mental (Freud, 1920), de uma certa identidade, numa lógica de construção e expressão do Eu situado algures numa dada cultura com todos os seus símbolos.

Espaço transacional e mediação

No processo de relação a atividade exercida pelo sujeito não é somente uma resposta a um estímulo ou a um reflexo, mas implica uma componente de transformação do meio através desses instrumentos e símbolos. São estes que possibilitam a regulação e a transformação do meio externo, assim como a regulação da própria conduta e da conduta dos outros. Estes instrumentos e símbolos são sinais que provêm essencialmente do meio cultural, das pessoas que nos rodeiam e que ajudam a construir o nosso desenvolvimento. Consequentemente, o meio social é um facilitador da construção do conhecimento no sujeito através de instrumentos e símbolos oriundos do meio cultural (Vygotsky, 2001).

Estas experiências vividas são guardadas em forma de símbolos. O objeto ou os acontecimentos são substituídos, por símbolos, e toda a mente é povoada de imagens

mentais, cabendo ao homem ser um ser simbólico. Então, o que sujeito guarda das coisas são imagens, construções e não o próprio objeto.

Cada símbolo encerra em si um significado afetivo que resulta da permanente troca entre os desejos internos do sujeito e as regras sociais (o peso do real), ou seja, entre tudo aquilo que está significado em termos de património de imagens sociais, culturais e internas.

A força dos afetos, aqui evidenciada, enriquece a dimensão relacional da vida, resultando da capacidade de poder significar as experiências vividas, de as imaginar, de as criar no ato da partilha, promovendo o desenvolvimento mental e físico do sujeito, num permanente bailado relacional, numa certeza de que toda a vida mental começa e recomeça na relação.

Todo este sistema relacional de funcionamento é mediado por objetos transitivos (Winnicott, 1896-1971) que facilitam a relação entre o dentro e o fora, numa lógica de construção desenvolvimental partilhada. Assim, o desenvolvimento consiste na apropriação, incorporação e interiorização das regras, instrumentos e símbolos num contexto de relação e interação permanente. Esta dinâmica centra-se na ideia de que a relação é mediada por um grupo de instrumentos (pessoas, objetos, crenças, ideias, valores, etc.), que Winnicott (1965) designou de objetos ou fenómenos transitivos. Estes podem incluir pensamentos, sons, sentimentos e movimentos, bem como objetos físicos, que se localizam num espaço transacional (Winnicott, 1965), ou seja, num espaço que une e simultaneamente separa o dentro e o fora. Estes objetos vão sofrendo alteração ao longo do percurso de desenvolvimento do indivíduo, por forma a servir melhor os seus interesses, sem nunca, perderem a sua função original: mediar.

Winnicott (1965) evoca a importância que a negociação desta área intermédia tem na construção do Eu do indivíduo, enquanto ser criativo e separado do mundo. O objeto transacional pode-se definir assim, como um objeto que possibilita a ponte entre o mundo interno e o mundo eterno. Estes objetos localizam-se no "espaço potencial" entre o mundo subjetivo e a realidade física percebida, entre o eu e o outro (Winnicott, 1965).

Artur Brikman (2009) e Tuber (2008) apresentam uma ideia mais revolucionária da teoria de Winnicott, centrada mais na capacidade do indivíduo para desenvolver uma terceira área intermédia de experiências entre a realidade interna e externa, ou seja, um espaço transicional onde é possível um modo de ser onde em simultâneo se está dentro e fora e é simultaneamente subjetivo e objectivo. A área transacional serve, assim, de ponte sobre a qual o indivíduo construiu (a partir da pura subjetividade) uma realidade objetiva e partilhada. Esta área situa-se entre o mundo interno/subjetivo e externo/objectivo e carateriza-se por um espaço intermédio, um espaço potencial onde as ilusões de união e separação, dependência, autonomia e interdependência são vivenciadas de forma adaptativa e transformadas de modo criativo.

A teoria da relação de objecto, atrás referida, postula que as relações e as figuras significativas são internalizadas desde uma fase precoce do desenvolvimento, podendo ser reativadas e re-experimentadas em relações futuras, estabelecendo uma certa forma de desenvolvimento relacional.

Esta nova abordagem, mais flexível da teoria do espaço transacional de Winnicott sobre as relações, capta as transformações estruturais e dinâmicas do desenvolvimento, privilegiando um certo sentido de autonomia do Eu, mas, ainda assim, interligado ao outo. A existência de um objecto transacional assinala a criação de um símbolo para a ligação entre o dentro e o fora, bem como, o início da crença na realidade como algo sobre a qual se pode ter ilusões.

É nesta perspectiva que vemos o papel da mediação, como uma ação realizada por um terceiro entre pessoas ou grupos que consentem este processo relacional num jogo que tem por objectivo a transformação das pessoas, numa lógica de ajuda partilhada, onde se procura promover o crescimento, através da resolução de conflitos entre uma certa ilusão e a realidade.

De modo semelhante, importa ter presente o conceito de mediação como comunicação, baseada num processo de narração e como uma negociação, entendida esta como um processo onde ambas as partes tem interesses e querem extrair dividendos, não sendo logicamente os mesmo (Torremorell, 2008), mas com lucros para ambos.

José Alberto Correia e João Caramelo (2010) conceptualizam mediação como um modelo de gestão social assente no mito da sociedade fraternal, que procura prevenir-se contra o fratricídio, no pressuposto de que este constitui um epifenómeno e a manifestação de uma incompreensão momentânea da bondade intrínseca à ordem social. Esta ordem não existe enquanto tal, enquanto estrutura estruturante, produtora e produto de lógicas e interesses contraditórios e heterogénea, mas tem que ser pensada apenas enquanto resultado das relações interindividuais ou entre cada indivíduo e as instituições, sendo que esta relação pode ser perturbada por bloqueios no processo de comunicação.

A ideia de mediação atrás apresentada, subentende uma definição de sociedade construída na analogia com a família, ou seja, de pertença a um território (contexto) e à partilha de um bem comum (pensamentos, sons, sentimentos e movimentos, bem como objetos físicos). Para que este processo tenha sucesso é necessário a presença, social ou simbólica, que funciona como um objecto transitivo, de um terceiro como garante das condições de comunicação/relação, entre o eu e o outro. Nesta linha de pensamento, a mediação é perspetivada como um espaço transacional, ou seja, como potenciador da compreensão entre o eu e o outro, entre o dentro e o fora, numa lógica de comunicação. Entendemos a comunicação como:

"um dispositivo de gestão de vontades que, embora imponha exigências específicas, constitui o único garante plausível à expressão incontrolada dos desejos e dos interesses egoístas". (...) Prolongando a analogia familiar, dir-se-ia que o campo se

encontra estruturado em torno de dois modelos oriundos respetivamente de regimes de economia libidinal do tipo paternal e do tipo maternal (...). O primeiro, que sustenta as perspetivas da mediação mais securitárias, advoga que a gestão das vontades e as condições de comunicação se deverão apoiar numa distribuição das sanções conforme ao respeito pelo *princípio da realidade.* O regime da economia libidinal do tipo maternal, mais próximo do *princípio do prazer,* recorre mais frequentemente à noção de desejo do que à noção de necessidade, e procura assegurara um dispositivo de justiça e de controle mais *leve, doce e flexível* (Bonafé-Schmitt, 1992) através de uma distribuição do afecto e do amor, numa lógica onde a sanção não se confunde com a punição mas é uma consequência de uma distribuição menos intensa de amor (Correia & Caramelo, 2010, pp. 20 e 21).

Conclui-se que a mediação pode ser entendida como um espaço *transacional que medeia entre duas partes distintas*, não se substituindo a nenhuma delas mas facilitando a existência de uma nova relação, de um novo entendimento, de uma identificação que sendo o futuro, entendido como crescimento, é da responsabilidade de cada parte envolvida. Assim, a mediação faz uso de uma necessidade vital do humano, a de se relacionar com o outro, num sistema dinâmico de funcionamento, mediado por objetos transitivos facilitadores da relação entre o dentro e o fora, numa lógica de construção desenvolvimental, partilhada. Confirma-se, assim, a importância de pensar o desenvolvimento enquanto apropriação, incorporação e interiorização de regras, instrumentos e símbolos num contexto de relação e interação.

Bibliografia

Bronfenbrenner, U. (2011). Bioecologia do Desenvolvimento Humano. Porto Alegre: Artmed.

Brickman, A. (2009). *"Object"? I object. Psychoanalytical Psychology*, 26 (4), 402-414.

Correia, J. & Silva, A. (2010). *Mediação: (D) Os Contextos e (D) Os Actores.* Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Freud, S, (1927). O futuro de uma Ilusão. *Obras completas*, .S.E., Vol.XXI.

Freud, S. (1976). *L' enfant dans la psychanalyse.* Paris: Gallimard.

Freud, S. (2013). *Para Além do Princípio do Prazer(Isabel C. Silva, Trad).* Lisboa: Relógio D' Água. (obra originalmente publicada em 1920).

Goldman, A. & Anderson, T. (2007). *Quality of object relations and security of attachment as predictors of early therapeutic alliance*. Journal of Counseling Psychology, 54 (2), 111–117.

Matos, C. (2011) . *Relação de Qualidade*. Lisboa: Climepsi.

Music, G. (2002). *Afetos e Emoção*. Coimbra: Almedina.

Papalia, D. & Olds, S. (2009). *Desenvolvimento humano,* (10ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.

Santos, M. (2008). *O Sentir e o Significar*. Braga: Universidade do Minho.

Sen, M. (2010). *A Ideia de Justiça.* Coimbra: Almedina.

Soares, I. (2009). *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento.* Braga: Psiquilibrios, 15-42.

Torremorrell, M. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social.* Porto: Porto Editora.

Tuber, S. (2008). *Attachment, play, and authenticity: A Winnicott primer.* New York: Jason Aronson.

Vygotksy, L.S. (2001). *Pensamento e Linguagem.* Vila Nova de Gaia: Estratégias Criativas

Vygotksy, L.S. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância.* Lisboa: Relógio D'Água.

Waddell, M. (2003). *Vida interior. Psicanálise e desenvolvimento da realidade*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Winnicott, D.W. (1965). The Maturational Process and the Facilitating Environment, Hogart, Londres.

Os desafios do animador sociocultural na rutura com o conceito de turismo tradicional

Anabela Monteiro
Universidade de Coimbra

Resumo
O turismo do século XXI lança um desafio até aqui um pouco subentendido e desvalorizado, sendo caracterizado por características de consumo segmentado, optativo, mediatizado, individualista, transitório, de expectativa e por fim desdiferenciado. O pós-turismo rompe com as formas tradicionais do turismo moderno, uma atividade principalmente direcionada para sujeitos que se moviam para terem acesso a determinados bens culturais ou sociais. O turismo do pós-modernismo vem libertar esta conceção limitada, focando-se sobretudo na renovação constante do individuo e da sociedade. Nesta nova perspectiva, surge o turismo criativo, um segmento de horizontes inovadores, onde o turista não só é um simples consumidor como também um ator dinâmico que experimenta participando. O animador sócio cultural sendo ele um agente de desenvolvimento, apresenta-se como um elo de aproximação e ligação que permitirá a implementação de atividades direcionadas para este segmento de turismo. Este artigo pretende refletir sobre a relevância, o papel de facilitador do animador sociocultural no despontar do novo olhar do turista.

Introdução
O animador, de qualquer área temática, tem como papel primordial estimular a participação do sujeito na comunidade, pois é um elemento com conhecimento técnicos e metodológicos específicos que lhe permite diagnosticar polos de desenvolvimento e de intervenção. Neste caso específico em que falamos de uma nova área do turismo, onde o indivíduo assume um papel de realce, perante um período de constante mudança e de exigência, o animador, poderá ser o agente dinamizador para uma intervenção e contribuição ativa na implementação do turismo criativo. Marcelino Lopes reflete essa mesma ideia "uma Animação assim entendida, remete-nos para uma noção de participação comprometida com o processo de transformação da sociedade, com implicações de ordem económica, política, cultural e educativa." (2006/fev.2007, p. 2).

O fator da criatividade, um ponto crucial na orla do novo turismo
Quando se discute os padrões mais empreendedores do turismo surge um ponto trivial para o sucesso deste mesmo, a criatividade, fenómeno este que germina nos

tempos atuais, pois verifica-se a existência de uma interligação entre a criatividade, o turismo cultural e o turismo de educação. De acordo com Richards e Wilson (2006) a criatividade é uma ferramenta de criação de novas formas de cultura que permite produtos culturais inovadores, sendo que a criatividade é vista também como um recurso estratégico para a economia cultural. Alguns investigadores consideram que o turismo criativo é uma extensão do turismo cultural mas com um segmento diferenciador, uma vertente interativa entre o produtor e o consumidor. No mesmo texto Richards alude que o turismo criativo também possui características que o aproxima de algumas definições de turismo de educação, referindo o conceito de Bodger "In which participants travel to a location as a group with the primary purpose of engaging in a learning experience directly related to that location" (Bodger,1998, p. 28)

Por sua vez a definição de turismo criativo de Richards assenta no seguinte conceito "Creative tourism is therefore about the creation of experiences and the active involvement of the consumer in the production of those experiences" (Richards, 2001, p. 65)

A UNESCO refere ainda que "Towards sustainable strategies for creative tourism", define turismo criativo como: "Experience with participative learning in the arts, heritage, or special character of a place, and provides a connection with those who reside in this place and create this living culture" (UNESCO, 2006).

Ao analisar estes três conceitos verifica-se que existem semelhanças entre ambos, remetendo-nos sobretudo para uma atividade de aproximação do turista com o local através da vivência de experiências e nas suas entrelinhas, encontrando-se também a presença do fator da aprendizagem/ensino.

Analisamos de seguida a figura 1 que nos permite visualizar o desenvolvimento do turismo cultural para o turismo criativo, quais os pontos emergentes em ambos os segmentos.

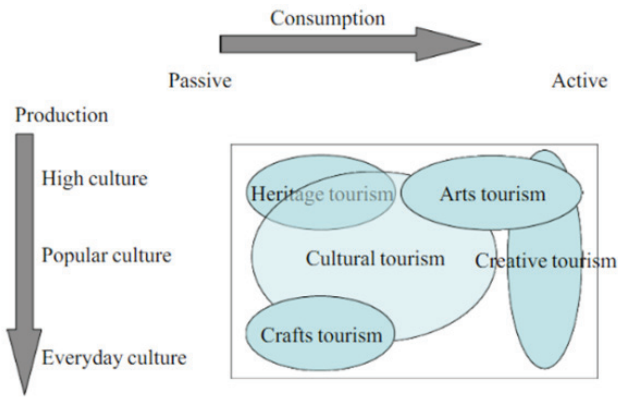


Figura 1 *The shift from cultural to creative tourism (Richards, 2009, p. 83)*

Identificam-se alguns pontos importantes que representam os ícones de segmentação. Da produção de alta cultura extrapolamos para uma vivência de cultura do dia-a-dia/tradicional/popular (a vivência com as tradições locais por exemplo); de um turismo cultural de atração genérica e massificada, verificamos que o turismo criativo se dessegrega em vários subtemas e de interesse específico para cada indivíduo como evidenciado por Greg Richards (2010) chega mesmo a argumentar que o turismo criativo é uma "contrarreação" ao turismo cultural massificado e estandardizado dos últimos 20 anos, apelando-o de "Macculturalização". O último ponto identificado refere-se à conversão de uma atividade de nível passivo para uma de interação ativa do turista e ainda da população envolvente (intermediários culturais; população residente; politicas governamentais; etc.). Este ponto é o que mais se destaca nesta evolução, o ponto-chave de mudança, o turista não é mais um mero visitante mas sim um coprodutor da sua própria experiência, é o protótipo do prosumidor[3]. Virgílio Machado destaca esta vertente na sua definição de turismo criativo: "É caracterizado por providenciar aos turistas ferramentas de estímulo para desenvolver o seu próprio potencial criativo em envolvimento activo e troca com experiências locais e genuínas com a cultura local em compromisso com a sua população o que envolve cocriacção (entre produtor e turista) e criatividade dos próprios produtores dos destinos turísticos" (2011, p. 430). Estas características estão patentes na definição de animação de Marcelino Lopes "um conjunto de práticas sociais que têm como finalidade estimular a iniciativa, bem como a participação das comunidades no processo do seu próprio desenvolvimento e na dinâmica global da vida sociopolítica em que (os indivíduos) estão integrados" (Lopes, 2006, p. 95)

Para um melhor entendimento sobre as semelhanças e dissemelhanças entre a vertente do turismo cultural e do turismo criativo segue-se o seguinte quadro resumo (ver Fig. 2) sobre o perfil característico do turista de ambos os segmentos.

3. "Os Prosumidores são pessoas que fazem e pensam hoje o que o grosso dos consumidores fará e pensarão amanhã" (Toffler, 1984)

Turista Cultural	Turista Criativo
São instruídos	São instruídos
Rendimento acima da média, Classe Média	Rendimento acima da média, Classe Média
São exigentes (a nível de infra-estruturas e serviços requeridos), exigem qualidade	São impacientes (precisa de respostas rápidas aos seus requerimentos de informação ou de prestação de serviços), exigem qualidade
Querem aprender, observar, visitar inúmeros monumentos e museus (procura uma oferta personalizada a nível cultural)	Querem experienciar (além de querer aprender e aumentar o seu conhecimento pessoal, o turista fá-lo de forma activa participando em workshops, ateliês, etc.)
São fortemente motivados pela cultura do destino de escolha	São fortemente motivados pela vontade em participar activamente na cultura, característica do destino de escolha
Poderão estar afectos ao sector da Cultura	Poderão estar afectos ao sector da Cultura, Artes, Ciência, Engenharia, Educação, Programação Informática, Investigação, Artes, Design e os Media.[9]
Procuram um contexto diferente no qual possa empregar o capital cultural que construiu em casa	Procuram contextos diferentes de forma a experiencia-los activamente a fim de aumentar a sua bagagem criativa e aumentar a sua auto-realização
Possuem valores culturais (tangíveis, forte influencia do património edificado como motivação de visita)	Possuem valores culturais (tangíveis e intangíveis, busca experiências únicas, muitas vezes baseadas em elementos intangíveis)

Figura 2 *Perfis do turista cultural e criativo. Fonte (Carvalho, 2011, p. 31)*

Pode-se observar que o turista cultural e o turista criativo têm algumas semelhanças, são ambos de uma classe instruída e tem um rendimento acima da média. No entanto existem ruturas, verificamos que os seus perfis se afastam aquando dos motivos. Enquanto o turista cultural é um indivíduo conhecedor, observador e um consumidor de cultura existente, o turista criativo é um elemento interativo, participativo que procura a unicidade.

Para reforçar a identificacao das pontes convergentes e divergentes da figura apresentada anteriormente, segue-se uma outra figura esquematizadora do surgimento do turismo criativo (Fig. 3) contextualizando o percurso e desenvolvimento do turismo ao longo do tempo.

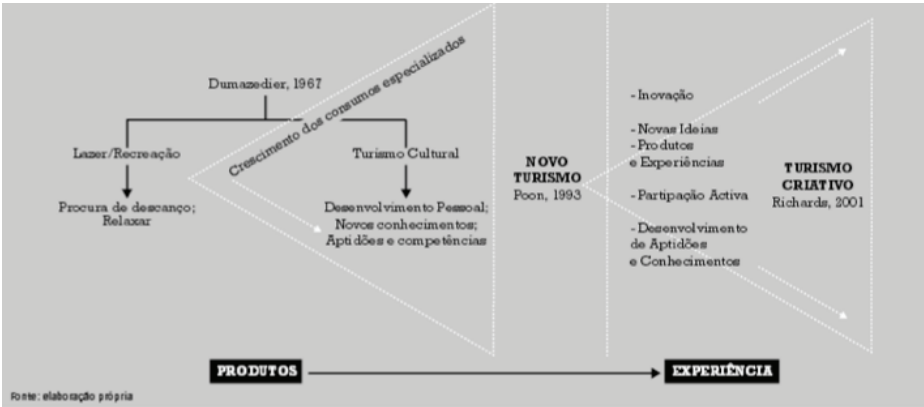


Figura 3 *A emergência do «Turismo Criativo» (Gonçalves, 2008)*

De 1967 a 2001 o turismo sofreu um desmembramento, mudando de um nicho de lazer e descanso para uma ótica segmentada, de "consumos especializados". Da oferta de grupos passa para a oferta individual, da procura de desenvolvimento pessoal e cognitivo passa para experiências e interconectividade entre o local e turista. O quadro apresentado poderá suscitar que existem etapas, e que estas acabam num determinado tempo, mas devemos alertar que apesar de existir uma tendência para novos segmentos os anteriores não terminaram definitivamente, ainda prevalecem grupos que procuram o turismo clássico.

Na análise de todos os elementos apresentados anteriormente verificamos, estar bem presente, a tendência do novo turista que Maria Partidário e Susana Lima nos apresentam no seu documento de trabalho onde definem o novo turista como: "um turista que se quer afastar dos destinos tradicionais que o mercado oferece como os grandes destinos turísticos, e que quer sentir outras experiências de menor escala e de contacto mais directo com as realidades locais" (2002, p.7)

Assim, concluímos que a base do surgimento do turismo criativo está numa aproximação direta do local ao visitante, um fator de relevo relativamente às novas exigências do consumidor turístico. Esta nova abordagem converge e alerta para a necessidade de criação de novas estratégias. O mercado atual do turismo tem como premissa um contato direto com experiências reais, isto é, o turista não quer apenas assistir, quer sim ser um ator participativo da ação, o que por consequência irá aumentar o seu desenvolvimento intelectual, cultural e de identidade, uma característica apelativa para o indivíduo do século XXI. A criatividade reflete este mesmo desejo

e pode ser usada como um recurso nos destinos turísticos, ser uma marca diferenciadora e ser assim uma alavanca económica, pois "a economia, toda ela, será cultural e criativa no futuro das sociedades progressivas." (Augusto Mateus&Associados, 2013, p. 11). O animador sendo um difusor e motivador de experiências poderá identificar os fatores culturais, sociais, económicos e educativos que o novo turista procura e assim consecutivamente ser um enriquecedor do meio onde está inserido.

Exemplo de um potencial cliente para o animador - O Aluno de Mobilidade

O participante de mobilidade será um consumidor proeminente do turismo criativo, sendo que ele irá passar mais de três meses numa localidade, este jovem procurará a sua integração na localidade, que será a sua casa nos próximos meses e irá examinar locais que lhe proporcionam este sentimento e motivação de enriquecimento cultural. O elemento criativo presente nas cidades propícias a atividades criativas permitem que o jovem se conecte, fazendo-o sentir-se um elemento integrante e participativo, sobretudo sentir-se integrado como um membro da comunidade, e não só um visitante de passagem, fazendo assim parte da atmosfera local(Richards & Wilson, 2006). Um exemplo da importância deste segmento – mobilidade académica – é o projeto desenvolvido por Austin – Texas que arriscou na criatividade para se desenvolver e atualmente é considerada a segunda cidade mais criativa dos EUA. Deste modo, "O fenómeno de Austin resulta da influência: da Universidade do Texas; do governo estatal e local; das empresas estabelecidas como a Dell, IBM, AMD e Samsung, entre outras; e mais recentemente das chamadas indústrias criativas." (Câmara, s.d).

O projeto pretende neste momento criar uma rede de cidades criativas no mundo. Lisboa foi convidada a ser co-fundadora deste mesmo projeto. Um objetivo relevante do projeto é a promoção de intercâmbio entre empresas, governos, universidades e agentes culturais." O Programa Portugal-Universidade do Texas em Austin envolve já as Universidades sediadas em Lisboa nas áreas de media digital, computação avançada, matemática, e empreendedorismo. As nossas Universidades têm também já acordos com Universidades situadas nas outras cidades da rede. O Programa Erasmus complementa esses acordos promovendo o intercâmbio de estudantes. Outros Programas Europeus e Norte-Americanos financiam projectos de investigação em consórcio" (Câmara, s.d).

Em síntese o turismo criativo emerge da necessidade do turista ser um agente ativo e não passivo, o que o demarca do turista cultural clássico, este turista criativo é capaz de criar as suas próprias experiências e necessita de se sentir distinto neste mundo uniformizado.

Os desafios do turismo criativo

A criatividade é um elemento que acrescenta uma mais-valia a todos os níveis económicos, sociais e culturais, alargando horizontes, tanto a nível de bens tangíveis

e intangíveis como a bens materiais e imateriais. Esta envolvência entre diversas áreas é relevante para um desenvolvimento saudável de atração ao turista, e consequentemente possibilita a prática de uma economia sustentável. Esta nova conjuntura permitirá, de algum modo criar uma estratégia para a captação de públicos. De facto, "A taxa de crescimento média anual das exportações culturais e criativas excedeu os 10% na última década. Daí que as sinergias entre cultura, turismo e indústria estejam entre as recomendações de um documento apresentado esta sexta-feira que foi apadrinhado pelo Ministério da Economia e pela Secretaria de Estado da Cultura" (Belanciano, 2014).

O turismo criativo vem lançar para a ribalta um novo pensamento sobre a importância dos valores tangíveis, intangíveis e dos recursos endógenos dos territórios e como a criatividade pode revitalizar alguns desses fatores tornando-os de novo atrativos perante este novo turista e o retorno de outros atraídos por estes novos conceitos. Estes elementos diferenciadores proporcionarão ao território uma identidade que o distinguirá dos restantes, criando um referência, uma marca ou uma identidade associada ao lugar, "Landmarks"[4] como Richards e Wilsom intitulam. A estagnação é a lacuna do turismo cultural clássico, os bens patrimoniais são utilizados sem recurso a uma estratégia de atração, isto porque para muitos dos proprietários/exploradores estes bens eram considerados um recurso infindável sem necessidade de intervenção. Agora a questão, destes mesmos proprietários/exploradores é como os (re)tornar apetecíveis. Neste quadro *The European Travel Commission World Tourism* (February 2005), relativamente às políticas de turismo da Europa, reforça que o turismo cultural não soube inovar manteve-se numa vertente tradicionalista e atingindo o seu ponto de saturação, os mesmos advertem que é necessário inovação. A criatividade será a marca e imagem de distinção que o novo turista procura. Um exemplo da importância da criatividade foi a perceção que os agentes governamentais encontram nela e assim apostaram no desenvolvimento de cidades criativas[5].

A questão da inovação deve ser tomada com consciência, isto pois como Richards reflete nos seus vários trabalhos, a existência tendencial na implementação de cópias de ideias poderão levar a um sentimento detrativo e monotonia dos lugares. "the production of brands such as Guggenheim or the European City of Culture event has

4. "Along the lines of the McGuggenheim phenomenon, one common strategy has been the construction of landmarks – flagship or iconic strutures – which often aim to become a symbolic shorthand for a city´s or region´s identity" (2006).

5. "Cities are cauldrons of creativity. They have long been the vehicles for mobilizing, concentrating, and channeling human creative energy. They turn that energy into technical and artistic innovations, new forms of commerce and new industries, and evolving paradigms of community and civilization... with the decline of physical constraints on cities and communities in recent decades, creativity has become the principal driving force in the growth and development of cities, regions, and nations" (Richard Florida, The Rise of the Creative Class, 2005).

the advantage of consumer familiarity, but by becoming a brand these cultural icons tend to loser their distinctiveness" (Richards & Wilson, 2006, p1210).

Os mesmos autores consideram que poderá existir uma banalização de algumas atividades/eventos, descurando as suas singularidades tornando-os assim num ritual e não numa experiência singular. Apontando mesmo como exemplo o Museu Guggenheim que após a sua implementação ter sido um sucesso, várias cidades, tal como Las Vegas, Rio de Janeiro, Tokyo e Edimburgo copiaram o projeto, querendo assim também atingir o mesmo sucesso, o que pelo contrário, de alguma forma banalizou a sua autenticidade.

No turismo criativo falamos objetivamente do indivíduo, de si para si e não do indivíduo para a sociedade, de uma procura de identidade e autenticidade. Uma dificuldade encontrada pelos agentes de desenvolvimento das diversas áreas do turismo cultural é conseguir ultrapassar a "tensão", como inovar mantendo a autenticidade mas claro sem a abafar. Ana Rita Cruz no seu artigo reflete esta preocupação: "Uma das tensões no turismo cultural é como conseguir dar um salto qualitativo, uma vez que muitas vezes as práticas instaladas estão ligadas a actividades tradicionais, tão relevantes para o turismo conseguir assegurar a sua autenticidade, mas com problemas da adopção de abordagens inovadoras" (2012, p. 7). Neste caso o animador poderá articular os seus conhecimentos de modo a identificar o que "as regiões devem ser capazes de oferecer" (Cruz, 2012, p. 6) aos turistas da classe criativa.

A criatividade é um elemento que pode e deve proporcionar um suporte para evidenciar o capital social[6] o que por si só irá criar um suporte para um desenvolvimento harmonioso. O Capital social vai ao encontro das premissas do turismo criativo, onde o visitante se envolve com o nativo e desta ação entre os vários agentes gera-se uma interação benéfica para todos (Putnam 1993). Assim, "A criatividade pode vir de qualquer fonte, abrangendo portanto aqueles que respondem a um problema de uma forma inventiva, seja um assistente social, um homem de negócios, um cientista ou um funcionário público" (Albuquerque, 2006).

Esta aprendizagem não se pode limitar a uma primeira ação de sucesso, ela deverá ser repercutida no tempo, mas tendo um sentido de adaptação, de inovação e de criatividade, fazendo uma revisão dos conteúdos constantemente. O capital social permite solidificar as redes sociais porque: "As redes sociais são estruturas de laços específicos entre atores sociais, redes de comunicação e linguagem simbólica, limites culturais e relações de poder, tendo surgido nos últimos anos como um padrão organizacional capaz de expressar, através da sua arquitectura de relações, ideias políticas e económicas da caracter inovador" (Silva, Fialho, & Saragoça, 2013, p. 93)

---

6. Capital Social corresponde a "Traços que da vida social – redes, normas de confiança – que facilitam a acção conjunta em prol de objectivos comuns" (Putnam 1993).

Esta "díade", capital social e redes social, vai construir "dinâmicas estruturais" diretas e indiretas, que por sua vez irão fortalecer as relações e complementando o *grafo completo*[7]. Pois segundo Wasserman e Faust (1999) as redes sociais proporcionam quatro fatores: "1 – Os actores e as suas acções são vistos como interdependentes e não como unidades independentes e autónomes; 2 – os laços relacionais entre actores são canais onde circulam fluxos de recursos (materiais e imateriais); 3 – os modelos de redes centrados nos indivíduos concebem as estruturas de relações como meios que configuram ou constrangem a acção individual; 4 – os modelos de redes conceptualizam a estrutura (social, económica, politica, etc.) como padrões constantes de relações entre actores." (Cit. por Sílvia Portugal, 2007)

Esta premissa permite fundamentalmente uma estrutura de mobilização dos atores no turismo criativo, onde cada elemento tem um papel a desenrolar, onde ambos trabalham para objetivos comuns, esta mobilização social intensifica o sistema no seu todo, principalmente a manutenção de rede social saudável.

Conclusão

Um novo conceito surge, conceito esse que põe de lado o típico turismo de sol e praia como referida por Brent Ritchie no seu livro – Managing Educational Tourism (2003) – "Tourist are now more than ever travelling further in search of a new and unusual experiences".

O turismo por si só não é autónomo, circula por diferentes caminhos e encruzilhadas que se conjugam na associação de campos de ação (Urry & Sheller, 2004). No contexto do século XXI é ainda mais complexo pois o turismo converge para nichos que em si alojam segmentos e subsegmentos. O turismo dito da era pós-modernismo (Mike Featherstone) é um turismo de expectativas, cada indivíduo procura satisfazer uma necessidade intrínseca articulada com a extrínseca. Tal como Urry e Sheller referem, este novo turismo "involve complex combinations of movement and stillness, realities and fantasies, play and work" (2004, p.1).

Sendo que este novo turista não procura uma atividade única mas sim um leque de experiências que o irão marcar e complementar a vários níveis (Ritchie, 2003), o animador poderá ser mesmo um polo de convergências. O animador é um profissional que detém conhecimentos académicos nas áreas culturais, sociais, económica e educativas, um profissional polissémico. Comungando essas valências com as novas realidades, o animador será um elemento contributivo na identificação de pontos fortes e fracos dos locais e conseguirá intervir de maneira assertiva na atração de turistas criativos.

Em suma, "É responsabilidade do Animador Sociocultural a análise da realidade social, concretamente das necessidades culturais das populações no contexto local,

7. Um grafo caracteriza-se pelo sua ordem, conectividade e densidade, onde todas as relações possíveis se realizam (Mercklé, 2004)

procurando encontrar respostas na participação activa do movimento cidadão e na criatividade dos serviços culturais do município." (Viveiros, 2007).

Bibliografia

Albuquerque, L. A. (2006). Cidades e Criatividade: o desafio das políticas culturais municipais. *Turismo Cultural, Territórios e Identidades*, (p. s/p).

Augusto Mateus & Associados. (2013). A cultura e a criatividade na internacionalização da economia portuguesa. Secretária de Estado da Cultura.

Belanciano, V. (31 de 01 de 2014). Indústrias culturais e criativas preparam-se para a disputa dos fundos europeus. *Público Online - http://www.publico.pt/n1621872*.

Bogder, D. (1998). Leisure, Learning and Travel. Journal of Physical Education and Dance nº 69, 28-31.

Câmara, A. (s.d). *Lisboa Criativa.* Obtido em 27 de 05 de 2014, de Universidade Nova de Lisboa e YDreams: http://disciplinas.dcea.fct.unl.pt/sima/lisboacriativa.doc.

Carvalho, R. (2011). Os eventos culturais e criativos poderão ou não contribuir para uma imagem diferenciadora do destino turístico maduro? *Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento de Produtos de turismo Cultural*. Tomar: Escola Superior de Gestão do Instituto Politécnico de Tomar.

Cruz, A. R. (2012). Atracção da classe criativa e recursos primários no turismo do Algarve. *VII Congresso Português de Sociologia* (pp. 1-17). Porto: Universidade do Porto.

Gonçalves, A. R. (2008). As comunidades criativas, o turismo e a cultura. . *Revista da Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo (2008) - Dos Algarves - nº17*, pp. 11-18.

LAgroup& Interarts. (February 2005). Tourism & Culture -The European Experience. Brussels: European Travel Commission (ETC); World Tourism Organization (WTO).

Lopes, M. d. (2006). *Animação sociocultural em Portugal.* Chaves: Intervenção Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Lopes, M. d. (10 de 2006/fev.2007). Animação Sociocultural: Portugal - vol.1, n.1. *Animador Sociocultural: Revista Iberoamericana*, pp. 1-16.

Machado, V. M. (2011). Criatividade e inovação no turismo. *ECCI XII. EUROPEAN CONFERENCE ON CREATIVITY AND INNOVATION* (pp. 428-436). Compostela: Revista RecreArte.

Mercklé, P. (2004). *Sociologie des réseaux sociaux.* (M. C. Rocha, Trad.) Paris: La découverte.

Partidário, M. d., & Lima, S. (07 de 2002). *Novos Turistas e a procura da sustentabilidade- Um novo segmento de mercado turístico.* (G. G. Economia, Ed.) Obtido em 10 de 06 de 2014, de http://www.netcentro.pt/upl/%7B21CD7A75-3CBA-4875-BE86-9A8C5CAEC50C%7D.pdf~

Putnam, R. D. Making democracy work: civic traditions in modern Italy. Princeton,Princeton University Press, 1993.

Portugal, S. (s.d.). Contributos para uma discussão do conceito de rede na teoria sociológica. *Oficina do CES, nº 27.*

Richards, G. (2001). *Cultural Attractions and European Tourism.* Oxon: CABI Publishing.

Richards, G. (2009). Creative Tourism and Local Development . *In: Wurzburger, R.,Pattakos, A. and Pratt, S. (eds) Creative Tourism: A global conversation.Santa Fe: SunstonePress*, pp. 78-90.

Richards, G. (2010). Trajectórias do desenvolvimento turístico - da cultura à criatividade? Encontros Científicos. Obtido em 14 de 06 de 2014, de http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S164624082010000100002&lng=pt&nrm=iso

Richards, G., & Wilson, J. (December de 2006). Developing Creativity in Tourist Experiences: A solution to the Serial Reproduction of Culture? *Tourism Management - Volume 27, Issue 6*, pp. 1209-1223.

Ritchie, B. (2003). Managing Educational Tourism. British Library - Cromwell Press.

Silva, C. A., Fialho, J., & Saragoça, J. (2013). Análise de redes sociais e sociologia da acção. Pressupostos teórico-metodológicos. *Revista Angolana de Sociologia 11*, pp. 91-106.

UNESCO. (2006). *Towards sustainable strategies for creative tourism. Discussion Report of the Planning Meeting for 2008 International Conference on Creative Tourism.* Obtido em 10 de 06 de 2014, de http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001598/159811E.pdf

Sheller, M., & Urry, J. (2004). Tourism Mobilities - Places to Play, Places in Play. London, New York: Routledge.

Viveiros, A. L. (maio/set de 2007). Os desafios que se colocam à animação sociocultural. Uma visão a partir da região autónoma da Madeira. Animador Sociocultural: Revista Iberoamericana - vol.1, n.2.

Este trabalho teve o apoio dos Fundos FEDER através do Programa Operacional Factores de Competitividade-COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT-Fundação para a Ciência e tecnologia no âmbito do projeto PTDC/IVC-PEC/5049/2012, Brain Drain And Academic Mobility from Portugal to Europe, coordenado pelo Investigador Responsável Rui Adelino Machado Gomes.

A elaboração de materiais didáticos para a promoção da cidadania em contexto escolar (pressupostos teóricos)

Pedro David Borronha de Pinho
Instituto Superior de Ciências da Educação de Uíge (Angola)

Resumo: O presente artigo resulta da investigação realizada enquanto mestrando do Curso de Intervenção Social Escolar (ESE/IPCB) e tem por objetivo principal apresentar os pressupostos teóricos que devem estar subjacentes à criação de materiais didáticos para a promoção da cidadania. Apesar de a educação para a cidadania estar consagrada na Lei de Bases do Sistema Educativo Português, a recente revisão curricular do ensino básico e secundário (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho) remeteu-a para uma frequência facultativa e promovida apenas através de atividades apresentadas pelas próprias escolas. Como tal, existe a necessidade de compaginar os diferentes pontos de vista dos intervenientes educativos, uma vez que, como alerta Orlando Lourenço (1998, 2002), em questões normativas e relativas a valores, os dados são sempre mais interpretados do que ligados. Esta necessidade também é atestada pelos autores da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) que afirmam que os pressupostos da educação para o desenvolvimento devem ser norteados por princípios estabelecidos por uma cidadania global.

1. A Educação para a Cidadania em Portugal

Apesar de a educação para a cidadania ter estado presente nas finalidades educativas do sistema educativo português, desde do século XVIII até aos dias de hoje, apenas em 1974 é que se começou a construir a ideia de uma cidadania assente nos valores da democracia e da liberdade. Efetivamente, até meandros dos anos 70, a subjetividade do conceito foi definido pela referência da individualidade ao Estado, ou seja, a cidadania dependeu em grande medida da centralidade da escola e da sua contribuição para uma socialização de identidades dispersas, fragmentadas e plurais, onde se esperava poder construir um projeto político centrado numa cultural comum. Dito por outras palavras, o Estado procurou a inclusão de uma consciência identitária na escola como forma de criar uma identidade simbólica que se autopromovesse sob o desígnio de uma cidadania centralizada. (Cf. Afonso, 2001).

Nesse sentido, como refere Ilda Freire-Ribeiro, a Lei de Bases do Sistema Edu-

cativo de 1986 veio iniciar uma nova fase de política educativa, pois procurou-se consagrar os grandes ideias democráticos, sendo notória a preocupação para a educação para a cidadania, "uma preocupação pelo desenvolvimento integral dos alunos, pela sua formação em cidadãos capazes de participar e intervir ativamente na sociedade" (2008:2).

Os objetivos gerais da LBSE orbitam em torno de dois vetores fundamentais. Em primeiro lugar, o ensino secundário deve assegurar uma preparação técnica e tecnológica com vista à entrada dos alunos no mundo do mercado de trabalho e, simultaneamente, não pode descuidar a formação humanística, tendo como referência os valores sociais sob uma perspetiva/reflexão crítica. Procura-se "[...] uma escola diferente, aberta ao mundo atual, à realidade concreta, à atividade produtiva (económica, social, cultural), à comunidade próxima, uma escola suscetível de mobilizar, numa perspetiva de intervenção crítica e criadora, professores e alunos, de suscitar a cooperação ativa de pais, de trabalhadores e de outras pessoas e grupos da comunidade, de fazer uns e outros agentes responsáveis de transformação social e cultural" (Grácio, 1995:356 citado em Teodoro, 2004:79).

A sensibilidade pedagógica para esta necessidade deriva da consciencialização por parte das sociedades de que uma educação centrada apenas no desenvolvimento técnico, não dá resposta à complexidade cada vez maior dos seus desafios. O trabalho pedagógico não se deve restringir somente ao ensino dos saberes disciplinares, mas promover, simultaneamente, a autonomia do pensamento moral. É fundamental que aleado ao progresso do saber disciplinar haja uma visão de fundo desse mesmo progresso, uma orientação moral e de justiça que procure nortear o próprio saber numa visão de não instrumentalização do Homem e da sua humanidade.

Contudo, apesar de a educação para a cidadania estar consagrada na Lei de Bases do Sistema Educativo e ser um tema recorrente nas personalidades responsáveis pela educação, a recente revisão curricular do ensino básico e secundário (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho) remete o que restava do seu espaço para uma frequência facultativa e promovida apenas através de atividades ou projetos apresentados pelas próprias escolas, abrindo espaço para uma área que pode ser substituída por outra que lhe mude a forma, mas que mantenha o conteúdo sem concretizar os objetivos a que se propõe.

2. A Educação para a Cidadania e o Desenvolvimento Moral

De acordo com Martins e Morgado (2010) a educação para a cidadania é uma área escolar onde deve estar subjacente a abordagem que se baseia na promoção do desenvolvimento sociomoral. Efetivamente, segundo Orlando Lourenço (1998), a educação para cidadania deve oferecer uma perspetiva, ao mesmo tempo, filosófica e desenvolvimentista, onde seja possível gerar consensos relativamente universalizáveis e reversíveis, produtos mais de um desenvolvimento autónomo, do que uma doutrinação

valorativa. Para este autor, falar em cidadania é falar em desenvolvimento moral, é assumir que existem níveis de moralidade mais elevados do que outros, organizados teoricamente e que impõem normas e sistemas de significação ao Ser Humano.

Isto quer dizer que, ao contrário de perspetivas morais que assumem para si um maior relativismo moral, a ideia de que nenhuma cultura é superior a outra ou que nenhum sistema valores é intrinsecamente mais legítimo que outro, na ideia de desenvolvimento moral está patente a possibilidade de hierarquizar os diferentes juízos morais. Por outras palavras, "falar de moralidade é, antes de mais, falar no respeito por certas normas e princípios. Normas, princípios que são sociais, por um lado, e prescritivos ou normativos, por outro. De facto, parece que uma das características fundamentais da moralidade é ser prescritiva, normativa e generalizável [estando] mais ligada ao domínio do dever que ao domínio do ser" (Lourenço, 1998:19)

Kant foi o primeiro autor a afirmar a necessidade primordial de estabelecer uma moralidade apenas sustentada no respeito pelo dever, isto é, uma moralidade que rejeite tudo o que se basei somente na simples imposição de regras morais; "deve notar-se que a identificação de orientações morais distintas no desenvolvimento moral das crianças, dos jovens e dos adultos é quase sempre referida por filósofos e pelos psicólogos da moralidade. Kant, por exemplo, foi mesmo quem introduziu os conceitos de autonomia e heteronima moral" (Lourenço, 1998:73).

Dentro desta perspetiva, a moralidade das ações é concebida como independente de todos os impulsos e tendências naturais. A ação moralmente boa é apenas aquela que obedecesse exclusivamente à lei moral, pois no pensamento kantiano, o que mais tarde Kohlberg associará, em certa medida, ao desenvolvimento do pensamento pós-convencional, a moralidade não é um imperativo hipotético que submeta ao desejo humano e às contingências das situações. O imperativo moral não só não se relaciona com a matéria da ação, nem com o que dela resulta, mas apenas e só com a forma e o princípio de que a mesma ação deriva. Uma ação essencialmente boa, diz-nos kant, reside na disposição com que se faz algo onde respeito pela razão é um privilégio que se estende ao próprio sujeito racional; "Age sempre de tal maneira que a máxima da tua ação possa ser convertida em lei universal". (Kant, 1785/2008:91)

O dever é assim quem ordena a obediência e é determinado por máximas de ação que podemos transformar em leis válidas para todo o sujeito racional, sem nunca encontrar contradição. A ação realizada pelo dever é moral, precisamente na medida em que, não se apoiando nos impulsos empíricos da sensibilidade, procede do imperativo categórico. Este imperativo exprime a vitória da razão sobre as inclinações. O sujeito é determinado a agir moralmente por respeito pela lei moral, moral esta que se apresenta limpa de qualquer significação afetiva (de ordem patológica), porque o ser moral apenas respeita o seu próprio poder legislador. Assim o fundamento da moral assenta na autonomia da vontade, que institui o indivíduo como único legislador das suas regras de ação, e racionalmente responsável pela sua escolha.

Isto significa que o pensamento moral é uma actividade que transforma o seu saber na sua crítica. Ela não aceita qualquer afirmação que não seja devidamente justificada, discute minuciosamente as suas razões e procura, até às últimas consequências, as suas implicações. Nunca irá existir qualquer conhecimento ou ação humana que não se justifique dentro desse paradigma e, como tal, nunca existirá um saber que não possa estar sujeito ao exame crítico do perguntar.

2.1. O Desenvolvimento Moral em Piaget e Kolhberg

De acordo com Lourenço (1998), Piaget foi o primeiro autor a beber desta perspetiva de desenvolvimento moral. Este psicólogo renunciou a ideia de que a construção do sujeito moral é a adoção passiva dos comportamentos socialmente aprovados; "toda a moral consiste num sistema de regras, sendo da essência da moralidade estudar o respeito que o indivíduo vai adquirindo por essas mesmas regras" (Piaget,1973:1 citado em Lourenço,1998:20).

Piaget mostrou-nos que o desenvolvimento moral é constituído por duas fases: a heteronomia (ou moral da coação) e a autonomia (ou moral da cooperação). Na fase heterónoma "a pessoa estabelece com as figuras de autoridade uma relação assimétrica que gera uma obediência baseada no respeito unilateral" (Mullerb e Alencar, 2012:455). Neste estádio a moralidade é orientada para a obediência e para as figuras de autoridade. Na criança de 5-6 anos tende a prevalecer a ideia de que a desobediência às regras sociais, a imoralidade, é o castigo em si mesmo e não as razões que a levaram a transgredir tais convenções.

Por outro lado, na fase autónoma, a moralidade já não é centrada na ação moral, mas estabelece-se na razão, ou seja, na obrigação consciente imposta pelas regras instituídas. Nesta fase a ação moral já não tem a ver com a punição e com o castigo, mas com a consciência e com a intenção com a qual o sujeito pratica determinada ação; "Já na fase autónoma, alguns aspetos importantes são desenvolvidos: a busca por estabelecer relações simétricas, o respeito mútuo, a cooperação, as noções de reciprocidade, de igualdade e de equidade, bem como a capacidade de descentração" (Muller e Alencar, 2012:455)

Segundo este autor a imposição de regras morais constitui-se como reforços para a heteronomia das crianças, impedindo que elas desenvolvam a autonomia. É necessário haver um equilíbrio entre as imposições morais e a própria construção que o jovem vai elaborando, até porque "o desenvolvimento moral não está vinculado à idade cronológica, podemos considerar que, nos adultos, a heteronomia convive com a autonomia" (Muller e Alencar, 2012:455), depreendendo-se que o cumprimento das regras sociais não depende apenas da codificação que as crianças e os jovens fazem da vida em sociedade, nem da imposição simples e direta das regras morais, mas resulta de uma construção que exige um respeito profundo pelo conjunto das regras sociais e dos valores a elas associadas.

Todavia foi Kohlberg quem formulou a teoria psicológica mais vasta e influente sobre o desenvolvimento moral (Cf. Lourenço, 1998). Assente na perspetiva construtivista de Piaget e na formulação deontológica de Kant, o americano Lawrence Kohlberg concebeu o desenvolvimento moral como uma evolução onde os indivíduos podem sair de uma atitude inicial de obediência às figuras de autoridade (estádio 1 do nível pré-convencional) e chegar a uma categoria de moralidade mais elevada onde já conseguem justificar as suas ações em princípios éticos universais e internamente legitimados (estágio 6 do nível pós-convencional).

Para Kolhberg, a justiça é o princípio básico de toda a conduta. Não se trata de uma regra ou conjunto de regras morais, mas de um modo de atuar que gostaríamos que todas as pessoas adotassem, sempre e em quaisquer situações; "A teoria de Kohlberg é, claramente, uma teoria mais orientada para os princípios do que para as normas. A orientação de moralidade pós-convencional. Ao invés, a orientação para as normas legítimas é característica dos estádios de moralidade convencional, uma forma de moralidade menos moral e justa do que a pós-convencional" (Lorenço, 2002:73).

3. A educação para a cidadania global

De acordo com os responsáveis pela Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento, a educação para a cidania tem assim que ser baseada numa perspetiva teórica que assente na ideia de que os valores a ela associados ultrapassam o conceito tradicional de uma cidadania circunscrita a fronteiras nítidas de inclusão/exclusão, edificando-se numa prespectiva desenvolvimentista. A educação para a cidadania, como conhecimento ou temática, deve ser norteada por princípios de uma cidadania global, onde a equidade, a justiça social, a cooperação, a solidariedade, a corresponsabilização e a coerência surjam como princípios que possam ser desenvolvidos segundo uma perspetiva de participação e de capacitação dos seus atores. É necessário compaginar os esforços de todos os intervenientes sociais, nacionais e supranacionais, como forma de fazer emergir uma nova forma de cidadania mais integradora, comum e global, onde se possa sensibilizar as populações para "as problemáticas e situações, para as respetivas causas e para a possibilidade de alternativas mais justas, equitativas e solidárias, despertando questionamentos e reflexões" (ENED, 2010-2011:22.)

Como tal, as atividades para a promoção da cidadania terão que ser atividades que promovam o descentramento dos alunos, uma vez que o verdadeiro pensamento moral assenta na convicção de que uma ação é moralmente mais justa quanto maior for o seu grau de universalidade e de reversibilidade. De facto existem situações onde os indivíduos se podem ver obrigados a transgredir as regras instituídas para serem justos, onde as respostas de nível mais elevado de desenvolvimento moral faz com que os indivíduos compreendam, não só a reversibilidade das próprias regras morais, mas a dignidade da humanidade em sentido último, um fim em si mesmo. (Cf. Lourenço,1998). Sem este descentramento, a alteridade passa a ser encarada como uma existência inau-

têntica, onde a diferença se transforma em agressão e a ideia de relação se extingue. Por sua vez, as pessoas envolvem-se mais em climas de desconfiança desenvolvendo um espírito letárgico que promove mais a coexistência do que a vida em sociedade.

De acordo com Pintus, é necessário compreender que o Homem é um Ser antropologicamente definido pela relação com o outro – "O Homem é um ser-com-outros"[8] (2005:121), onde o seu desenvolvimento está dependente da interiorização de normas e princípios que chegam ao sujeito por intermédio do outro. O conceito do outro é um conceito geral que inclui outros como a família, os amigos, a escola, a comunidade ou a sociedade em geral. É o outro que permite a construção do ser humano como pessoa e é da relação com o outro que surge o princípio da violência ou da sua negação.

Dentro deste paradigma, um paradigma verdadeiramente tolerante e social, é impossível fazer uma reflexão de um modo solipsista. As questões que nos colocamos sob esse signo tolerante têm um caráter fraturante nos nossos seres. Questões do tipo "Em que medida pretendemos que os outros vejam o mundo como nós?; Que consequências vinculares despertam esta questão?; Propomos ou exigimos?" (Pintus, 2005:6) , têm como finalidade abrir espaços de diálogo entre as instituições e as pessoas que as constituem. Como membros de uma comunidade educativa, os nossos hábitos, em detrimento dos comportamentos automáticos e intempestivos que provocam desconfiança e violência, devem ser reflexivos.

Depreende-se que uma coisa é compreender os saberes disciplinares e outra coisa, completamente distinta, é compreender a essência do ser humano. O outro não pode ser percebido objetivamente. Compreender o Homem inclui necessariamente um processo de empatia, de identificação e de projeção, sempre intersubjetivo, onde se pede simpatia e generosidade das pessoas, disposições de caráter que conferem à cidadania muito mais do que um mero conjunto de proibições e de permissões a que nos devemos submeter.

---

8. Segundo a autora a filosofia existencialista do seculo XX contribuiu de forma decisiva para esta conceção antropológica. Podemos afirmar que o expoente máximo desta linha de pensamento foi também o seu fundador, Martin Heidegger. De acordo com este filósofo o Ser Humano é um Ser privilegiado pelo facto de ser o único onde a sua forma de Ser se manifesta a si próprio, ou seja, é único Ser capaz de se questionar e de questionar a sua própria existência (Ser-aí). Nesse sentido a sua primeira estrutura ôntica é ser um Ser lançado ao mundo (Ser-no-Mundo), onde a sua essência não precede a sua existência. Como tal, não havendo uma essência que defina o Ser Humano *a priori*, é através da relação com os outros (Ser-com-os-outros) que o Homem poderá realizar a sua existência ou privar-se da mesma. A dialética que se inaugura desta relação assenta na abertura do Ser ao outro e ao questionamento. Extrapolando para o contexto educativo, nestes termos, o ato educativo nunca poderá assentar exclusivamente numa essência pré-definida. Apenas pelo questionamento se poderá discernir as existências autênticas das existências inautênticas. O posicionamento da escola frente ao aluno terá que admitir a cooperação. Trata-se da "evolução" do conhecimento, da possibilidade de conhecer mais e melhor onde o discurso autêntico só começa onde o saber deixa de ser evidente e se admite a possibilidade do erro.

Dentro desta linha de orientação, deve-se desenvolver atividades que promovam a autonomia, pois a ética não pode ser ensinada através de lições de moral, uma vez que as conceções deterministas da condição humana impossibilitam que os alunos construam princípios de estratégia que lhes permitam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e de modificar o seu desenvolvimento em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo. É necessário, segundo Pires (2007), dar mais atenção às propostas de trabalho que desenvolvam temas transversais, como a saúde, o meio ambiente, a diversidade cultural, o género, o consumo, entre outros. É preciso restaurar estas abordagens e perceber que todo o desenvolvimento verdadeiramente humano significa um conjunto entre a autonomia individual e a pertença, simultânea, de um ser social e de espécie.

Nesse sentido, entende-se o papel predominante desta atitude perante a natureza e o mundo. Pelo espírito inquiridor é possível desenvolver materiais didáticos-pedagógicos que promovam um sentido mais inclusivo e abrangente da cidadania. Conforme afirma Edgar Morin (2003), o que distingue o pensamento complexo das restantes abordagens do conhecimento é esta vocação articuladora, uma disponibilidade para o diálogo com o sentido último do conhecimento, é uma atitude diante do saber, uma visão multifacetada do mundo, onde a finalidade última é compreensão simultânea entre o conhecido, o conhecimento e o conhecedor, ou seja, a educação deve conduzir a uma antropo-ética, levando em conta o caráter ternário da condição humana, que é ser ao mesmo tempo indivíduo, sociedade e espécie.

Por outro lado, a educação para a cidadania não pode estar desagregada da sua prática concreta e as próprias metodologias, metodologias que visam o combate à pobreza, desigualdades sociais, subjugação, dominação, entre outras, devem ser, simultaneamente, conteúdos formativos. A cidadania não pode ser confundida com meros projetos de cooperação ou com simples projetos de informação institucional, recolha de fundos e de divulgação de mensagens, visto que estes, só por si, não promovem a reflexão e a autonomia dos próprios participantes.

Esta posição é corroborada por Brites que afirma que podemos sintetizar a educação para a cidadania em três dimensões fundamentais: "a) Facultar ao cidadão os conhecimentos e competências necessários para uma participação efetiva na sociedade civil democrática; b) Criar possibilidades de diálogo, reflexão, resolução de conflitos, comunicação e interação: c) Suscitar a tomada de consciência dos direitos, responsabilidades, normas de comportamentos e valores de cada um, bem como das questões de ética e de moral que se colocam à coletividade" (2006:58).

A partir destas dimensões pode-se ainda categorizar as competências que lhe estão associadas, em comptências cognitivas - domínio de aspetos jurídico-políticos, conhecimento do mundo em que se insere e competências para o relacionamento e comunicação com os outros, como a argumentação reflexiva – éticas e valorativas – adesão a valores como a liberdade, a igualdade e a solidariedade – e por fim, sociais

– capacidade de se relacionar com os outros cidadãos, cooperando com eles e desenvolvendo uma linha de ação conducente à hamoniosa coexistência comprometida e bem-estar comunitário.

Toda a ação educativa deverá ter como finalidade o desenvolvimento dessas capacidades subjetivas que permitirão ao educando ser capaz de entrar numa relação com o mundo e com o meio em que vive. A garantia de uma educação de base para todos reside nessa possibilidade, de a escola ser entendida como o início de um processo de educação e de formação ao longo da vida, onde todos aprendam mais e de um modo mais significativo. É necessário procurar as suas respostas de forma adequada e diferenciada, exigindo à escola que incremente nos seus alunos uma maior autonomia e responsabilidade, de modo a aprenderem em conjunto todas as competências.

4. Conclusão

Para se poder considerar a construção da cidadania uma construção democrática, uma construção de uma sociedade esclarecida e não um instrumento ao serviço de uma minoria que apenas deseja perpetuar o seu poder, deveremos ter em conta que a sua função primordial não é a tradução do ensino em atitudes meramente autoritárias ou disciplinadoras, mas a socialização dos indivíduos através de conhecimentos publicamente legitimados.

A formação para a cidadania é o resultado do amadurecimento, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do ser humano, cabendo à escola a tarefa de utilizar os recursos apropriados para esse efeito que, por um lado, leve o estudante a desenvolver uma inteligência crítica e que leve o estudante a desenvolver as outras formas de sensibilidade e de subjetividade: A formação de uma consciência ética, a formação de uma consciência estética e a formação de uma consciência social (sensibilidade aos valores políticos e às relações de convivência na sociedade).

Por outras palavras, a cidadania tem que ser entendida, não como um instrumento de um fim previamente estabelecido, mas como uma comunidade que está inserida e comprometida desde do início na prospeção das suas próprias diretrizes. Ela deve transformar-se num ponto privilegiado para perceber o fenómeno da violência simbólica que brota da relação entre a liberdade individual e a homogeneização social (Cf. Pintus, 2005). A sua função não é impor uma ordem, mas fazer uma prospeção sobre a mesma, transformando o possível despotismo educacional numa procura não coerciva de consensos. Como tal, as atividades para a cidadania deverão procurar o desenvolvimento de uma comunicação interpessoal que obrigue os centros comunitários (a sociedade, a escola e as pessoas que a constituem) a erigir uma estrutura, tanto racional, como afetiva. A escola e a sociabilidade deverão ser apresentadas como um todo orgânico se querem formar os indivíduos dentro de um sistema cultural e de vivência social.

Trata-se de potenciar atividades que superem a organização do ensino em currículos, fazendo-os implodir na própria experiência dos sujeitos, onde estes já não são encarados como aprendentes passivos, mas apresentam-se como agentes ativos e empenhados na sua própria formação, tendo os professores um papel relevante nessa participação, na medida que lhes cabe guiar as atividades desenvolvidas e monitorizar os progressos dos alunos. O professor terá de promover a busca conjunta e cooperativa do conhecimento, animando os processos de aprendizagem.

Os materiais para a promoção da cidadania devem resultar de uma interação contínua e ininterrupta de todas as dimensões do Homem (racional, afetiva, espiritual e relacional) num mesmo momento e lugar; parte do princípio que a educação é vida e que educar é viver. Partindo desta compreensão, uma das funções da educação é ajudar o educando a religar o conhecimento com o sujeito e o mundo vivido. A sua intenção não será valorizar um ou outro extremo mas, pelo contrário, reconstruir o debate de tal modo que as partes não sejam interpretadas como opostas, mas que formem um consenso entre o social, o indivíduo e a escola. Desta forma, não se trata propriamente de uma questão de escolha entre validar os interesses dos sujeitos ou validar as matérias escolares na construção das atividades, mas sim uma questão de compreensão e desenvolvimento do *continuum* das experiências que estes associam entre si.

Bibliografia

Afonso, Almerindo Janela (2001), Reforma do Estado e Politicas Educacionais: Entre a Crise dos Estados-Nação e a Emergência da Regulação Supranacional, Campinas, *Educação Social*, vol.22 no.75.

Brites, N. (2006), *Perceções de Justiça, Cidadania e Desenvolvimento Moral no Contexto Escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, orientada por Maria Gouveia-Pereira. Lisboa: ISPA.

Diáz-Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.

Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento - ENED (2010-2011), Relatório de Acompanhamento, Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, CIDAC - Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral, Plataforma Portuguesa das Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento, Disponível em http://www.cidac.pt/files/1113/8512/8613/Relatrio_ENED_2010-2011.pdf

Freire-Ribeiro, Ilda, (2008) A educação para a cidadania na escola básica em Portugal: da reforma de 1986 à reorganização curricular de 2001, *Cultura Escolar Migrações e Cidadania – Atas do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação* 20 -23, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Uiniversidade do Porto)

Kant, Immanuel (1785/2008), *Fundamentação metafísica dos costumes*, edições 70, Lisboa

Lourenço, M. Orlando (1998), *Psicologia do Desenvolvimento Moral*, Coimbra, Livraria Almeida.

Lourenço, M. Orlando (2000), Educação para a cidadania : um olhar kohlberguiano, Coimbra, *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 34, nº 1,2,3, p. 555-583.

Lourenço, M. Orlando (2002*), Desenvolvimento Sócio-Moral*, Lisboa, Universidade Aberta,

Martínez-Otero, P. V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia, *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33-52.

Martins, Maria José D. e Mogarro, Maria João, A educação para a cidadania no século XXI, OEI - *Revista Iberoamericana de Educación* – Nº 53.

Morin, Edgar (2003), *A cabeça bem-feita – Repensar a reforma reformar o pensamento*, Rio de Janeiro Bertrand Brasil.

Muller, Adriana e Alencar, Heloisa M. (2012), Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola, São Paulo, Educação e Pesquisa, v. 38, n. 2, p. 453-468, abr./jun.

Pintus, A. (2005). Violencia en la escuela: Compartiendo la búsqueda de soluciones, *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 117-134

Pires, Maria A. G. (2007) Educação e cidadania : consciência nacional no contexto europeu, Coimbra, *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 0870-418. - Ano 41, nº 1, p. 23-39

Teodoro (2008) António, A educação em tempos de globalização. modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal, *Revista iberoamericana de educación*, n.º 48, pp. 73-91

Spíndola, Márcia e Mousinho, Silvia Helena, (2010) A construção dos valores no ambiente escolar: um estudo de caso, Rio de Janeiro, *Revista EAD em Foco* - nº 1 - vol.1 - abril/outubro

Educação e intervenção junto de crianças e jovens em situação de risco social

Joana F. Tomé Romano
Escola Superior de Educação de Coimbra, Instituto Politécnico de Coimbra
Coimbra, Portugal — *jromano@esec.pt*

Filipe M. M. Raminhos
Instituto Superior de Engenharia de Coimbra, Instituto Politécnico de Coimbra.
Coimbra, Portugal — *fmm.raminhos@gmail.com*

Resumo
No presente artigo procura-se encontrar respostas que justifiquem a existência de Crianças e Jovens em Risco Social, mais concretamente na perspetiva socioeducativa. O século XX considerado o século dos direitos das crianças e onde surgiram mais associações, instituições e organizações em função do bem-estar infantil. Surgem também de um modo injustificável mais casos comprovados a nível estatístico de Crianças e Jovens em Risco Social. Este trabalho resultou de uma pesquisa bibliográfica no âmbito dos estudos relacionados com a problemática e de forma a completar esta pesquisa será realizado um estudo acerca do abandono escolar com o intuito de encontrar razões que justifiquem tal problemática e perceber como a animação socioeducativa poderá prevenir e intervir nestas situações que estão no despontar de tantas outras. A escola, a família e a comunidade, são os intervenientes fundamentais para que exerçam um papel ativo para ir de encontro às necessidades e aptos a dar respostas adequadas e atuais à problemática. Os serviços de proteção de crianças tal como a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) são os responsáveis pelas avaliações dos riscos e pelos procedimentos burocráticos. Esta problemática ganhou espaço nas políticas educativas no país e na Europa.

Palavras-chave: Crianças e Jovens em Risco, CPCJ, Educação Parental, Intervir, Meios Intervenientes, Prevenir

1. Introdução

O conceito de Crianças e Jovens em Risco Social é ainda alvo de indeterminações. Esta temática é um dos fatores que é inteiramente relacionado com as perturbações inerentes a uma comunidade. Tais barreiras causam limitações no desenvolvimento

da criança/jovem que por sua vez influenciam no impacto e no desenvolvimento da sociedade (Damião et al, 2004).

Nas últimas décadas a "sociedade" tem vindo a presenciar, consideráveis evoluções nas áreas da Educação e da Protecção Social de crianças. Sendo o século XX considerado o século dos direitos das crianças e, onde surgiram mais associações, instituições e organizações em função do bem-estar infantil, surgem também de um modo injustificável mais casos comprovados a nível estatístico de crianças e jovens em risco social.

No presente artigo procura-se encontrar respostas que justifiquem a existência de crianças e jovens em risco social, mais concretamente na perspectiva socioeducativa.

Fundamenta-se esta pesquisa com documentos bibliográfica no âmbito dos estudos relacionados com crianças e jovens em risco social e, de forma a completar a pesquisa será realizado um estudo acerca do abandono escolar com o intuito de encontrar razões que justifiquem tal problemática e perspectivar para o futuro animador socioeducativo metodologias interventivas nestas situações que estão no despontar de tantas outras.

2. Educação e Intervenção – Quais os Intervenientes?

Os intervenientes, como a família, a escola e a comunidade, independentemente das dificuldades mais acentuadas existentes, são fundamentais para que exerçam um papel ativo de modo a dar respostas às necessidades. Sendo que a "Educação é um assunto de todos", logo todos os intervenientes devem evidenciar a vida educativa, com o intuito de dar respostas às necessidades patentes, considerando que associado ao risco social temos várias problemáticas que são analisada individualmente, ou seja, desta forma apercebe-se que para levar a cabo os projetos existentes para atenuar os casos de crianças e jovens em risco social é necessário trabalhar em todas áreas que são importantes para o pleno desenvolvimento da criança/jovem a nível mental, psicológico, social, cultural e físico.

No entanto, continuam a persistir situações na vida das crianças que não lhes permitem adquirir experiências positivas.

3. Fatores de Risco

Pode considerar-se "criança em risco" a criança que, pelas suas caraterísticas biológicas e/ou pelas caraterísticas da sua família, está sujeita a elevadas probabilidades de vir a sofrer de omissões e privações, que comprometam a satisfação das suas necessidades básicas de natureza material ou afectiva.

Segundo (Fonseca, 2004), os factores de risco são designados por um evento, situação, condição ou caraterística que podem desencadear outra problemática para a criança e jovem. Os fatores de risco, como se pode verificar pela análise da Figura 1, são visíveis em todos os intervenientes da sociedade nomeadamente, nas crianças

(prematuridade, sofrimento neonatal, separações precoces), na família (separação parental, desentendimento crónico, alcoolismo, toxicodependência, monoparentalismo, falecimento) e na sociedade (crise socioeconómica, imigração e emigração) no entanto terá mais repercussões nas crianças/jovens que são o futuro da sociedade. Portanto considera-se que uma criança e jovem em risco social poderá ter sido vítima de maus-tratos físicos, abuso emocional e psicológico, abuso sexual, negligência, mau trato pré-natal, abandono, exploração laboral, prostituição infantil e mau trato institucional (Reis, 2009).

Todos estes indicadores formam um conjunto de aspetos que colocam em perigo e expostas as crianças e os jovens em ambientes que são desadequados à sua fase de desenvolvimento. Alguns estudos referem que crianças/jovens institucionalizados sofrem de alguns atrasos no desenvolvimento a nível físico, emocional, de comportamento e de desenvolvimento (Ana et al, 1994).

Na década de 60, estudos relacionados com a problemática, consideravam Crianças e Jovens em Risco Social aquelas que viviam em situações desfavorecidas, com tendência a se envolverem em situações transgressoras, tais como a droga, delinquência, actividade sexual e maternidade / paternidade precoce, outras que habitavam em instituições, ou que tinham de abandonar os estudos para contribuir financeiramente para o seio familiar (Damião et al, 2004).

Figura 1 *Fatores de Risco adaptado, (Reis, 2009)*

Segundo (Machado, C. & Gonçalves, R., 2002) "é fundamental ter a noção que o mau trato exercido sobre a criança tem um caracter recorrente e progressivo, o que

significa que se repete sucessivamente, atingindo proporções e provocando lesões cada vez mais graves".

4. Análise do Risco Social de Crianças e Jovens

Após quase seis décadas de pesquisa sente-se que algo ou muito ainda falta fazer por estas crianças e jovens autónomos, que têm o poder de mudar o mundo sendo silenciados pelos maus-tratos presentes na nossa sociedade e que tanto atrasam o desenvolvimento cognitivo, linguístico, vinculativo, escolar, comportamental, interpessoal das nossas crianças e jovens. Talvez com estes estudos que deram a devida importância e preocupação ao que de fato é na realidade o "risco social", e que repercussões exercem na nossa sociedade (Fonseca, 2004).

4.1 Família

Uma análise concreta e completa de uma criança/jovem inserida nesta problemática inicia-se pela observação da vinculação à família (Daniel et al, 2011). É com a família que a criança estabelece o primeiro vínculo afetivo e realiza as suas primeiras aprendizagens (espaço físico, relacional e simbólico). A criança/jovem é influenciada pelas características biológicas/familiares, tais como a nível de escolaridade da família, a zona habitacional e as potencialidades do meio local (Daniel et al, 2011). A relação da socialização familiar e o acompanhamento familiar no processo de aprendizagem promove a transmissão de valores e saberes, métodos e estilos educativos, igualando as expetativas familiares com as escolares (Sebastião, 1998). Apesar das famílias terem um grande grau de importância no desenvolvimento das crianças/jovens, é caraterizado por ser um elemento repleto de problemas sociais devido à taxa elevada de divórcios e crianças nascidas fora dos casamentos, promovendo assim a diversidade de estruturas e modelos familiares, é certo que o mais importante é a qualidades das relações estabelecidas no tipo de estruturação familiar.

Desta forma interessa verificar a relação familiar estabelecida, as atividades desenvolvidas, nomeadamente as ocupações, podendo ser consideradas licitas, tendo como exemplo (pedir esmola, brincar, dormir, trabalhar) e as consideradas ilícitas, tal como (roubo a acções ligadas à droga). A aparência pessoal do indivíduo, tal como a ausência de calçado, roupas descuidadas, corpo sujo, são outros dos possíveis indicadores. No caso de jovens, a utilização de roupas de marcas, compradas devido aos possíveis negócios ilícitos, o local onde vivem e que frequentam para estabelecer relações e, a ausência de um adulto responsável, tornam a criança/jovem vulnerável à situação de risco (Sebastião, 1998).

Como forma de resposta e modo preventivo de situações de risco social surgiu a educação parental, que surgiu em 1633, não com este termo, mas já havia a preocupação de como educar os filhos através da transmissão de valores morais e crenças para educar para comportamentos adequados à sociedade, depois em 1800 surge um

movimento de educação parental e a partir daí outros grupos constituídos por mães (maioritariamente) para partilharem as suas preocupações. Estes grupos/organizações faziam voluntariamente a sua assistência através de visitas a casas de famílias pobres, vendo e associando os mais necessitados a este género de apoio. Do século XIX para o século XX exerceram-se mudanças na estrutura familiar, devido a diminuição da natalidade e da mortalidade infantil, alertando para a importância que a criança tem como ser humano autónomo, abandonando-se também a ideia de que a criança é um adulto em ponto pequeno e, reforçou-se a ideia de que a criança apresenta necessidades especificas, surgindo assim a escola como meio para reforçar o papel da família.

Assim, no século XX a educação parental direcionou-se para a classe média e por sua vez os estudos e investigações aumentaram promovendo um grande avanço no que diz respeito ao desenvolvimento da criança (Daniel et al, 2011). Com o avançar dos estudos científicos apercebeu-se que as Crianças e Jovens em Risco não estão apenas inseridas em meios desfavorecidos de recursos, haverá também casos de crianças/jovens inseridos em meios repletos de recursos, no entanto por algum motivo são negligenciadas. Por isso ter sido desenvolvida uma educação parental centrada nas necessidades das crianças/jovens e também nas necessidades dos pais, ajudando desta forma a promover-se um desenvolvimento global em que ambos têm um papel ativo para que as problemáticas sejam trabalhadas desde o cerne da questão até que não haja mais fragilidades.

4.2 Escola

Quem constrói a escola para além dos alunos, são também os professores que tem um papel fundamental, o de ensinar, que é a sua principal função para com as crianças/jovens inseridos numa sociedade globalizada, constituída por muita variedade cultural, social e económica (Daniel, 2001).

A comunidade escolar tem um papel importante no desempenho da função como interveniente nesta problemática e, a escola está presente num dos patamares com interação direta com políticas, culturas e práticas de aprendizagem que estão inteiramente relacionadas com a integração e inclusão de crianças/jovens de forma a promover o sucesso respeitando as condições de cada um, no entanto tornar melhor as expetativas para aqueles que já não tem interesse no seu futuro (Coimbra, Bruno & Fernandes, E., 2013). Assim a escola tem o papel de responder às necessidades da comunidade adaptando e articulando de forma a cumprir os documentos legislativos associados mas obtendo resultados que reflitam o sucesso dos seus alunos (Ana et al 1994).

Surge o termo "sociedades em movimento" como lema que move a comunidade escolar a elevar as suas expetativas e a preparar-se para dar respostas adequadas às necessidades que sempre se alteram e cada vez mais exigem dos profissionais da educação uma operacionalização dos objetivos e dos planos educacionais de forma a dar

as respostas mais adequadas. Um dos aspetos mais importantes que foram desenvolvidos ao longo dos tempos foi a relação família - escola, quebrando-se barreiras pela necessidade de alargar a participação refletida nos sistemas sociais e também pelas alterações ocorridas no sistema de ensino, tal como, no alargamento da escolaridade obrigatória, reforma dos métodos e conteúdos, nas caraterísticas sociais dos professores e através das políticas do discurso científico que frisam a importância da educação familiar nos resultados escolares e acesso á democratização (Ana et al, 1994).

Outro aspeto importante que a escola terá a realizar é o estar alerta para detetar situações de risco social, para isso é necessário conhecer a sua comunidade, os seus alunos, as suas famílias para poder denunciar situações de negligência que possam estar a colocar as Crianças e Jovens em Risco Social (Daniel et al, 2011).

5. Abandono Escolar

Ao falar do abandono escolar associa-se muitas das vezes ao insucesso escolar. É necessário falar instituição-escola no passado, presente e o que fazer para um futuro melhor. Antigamente a escola, onde tudo era diferente do que é agora, desde a relação com os professores, as brincadeiras nos intervalos, onde tudo tinha mais "sentido". Nos dias de hoje as escolas, sendo já de antemão consideradas a segunda casa para todos aqueles que a frequentam, são um "gelo emocional", não há um cunho pessoal, as paredes são de um branco sujo, não há trabalhos expostos dos alunos tornando pouco provável construir-se uma sólida "adolescência escolar" pois não sentem a escola sua. É importante a conservação, decoração e substituição daquilo que está danificado. É necessário um ambiente onde se possa crescer todos os dias.

Não são só os alunos que se sentem desconfortáveis se o ambiente escolar não for o mais adequado, os professores também precisam de um bom ambiente educativo, pois estes têm uma missão, a missão de motivar, acompanhar os alunos neste processo educativo, processo trabalhoso, mas revigorante pois dá sentido à importância que as escolas têm. Nas escolas existem milhares de alunos no entanto pode-se caracterizar dois estereótipos, que poderemos intitular como o "Motivado" e o "Desmotivado", tal e qual como se fosse o oito ou o oitenta, pois o "Motivado" é demasiado focado no estudo e em todo o seu processo de aprendizagem, enquanto o "Desmotivado" apenas se quer divertir. Não é necessário ser tudo tão linear, há tempo para tudo, no caso do "Motivado" poderia criar amizades e afastar-se da sua solidão sem nunca deixar os estudos de parte e, o "Desmotivado" perceber que na vida as coisas boas só surgem com trabalho (Daniel, 2001).

Verifica-se a necessidade de que para além do trabalho em equipa, entre professores e alunos é também importante e crucial a participação dos pais. Os pais têm de se unir com a escola, ir com frequência à escola para estar sempre presente na educação dos seus filhos e inclusive ajudar a escola a responder a todas as necessidades e estar apta a intervir.

Ao abordar esta temática, verifica-se a existência de fatores influentes por parte da escola ou invés dos familiares, no entanto como foi anteriormente referido, a família tem um papel extremamente importante, talvez não ser tanto referido pelo fato de a escola nos dias de hoje ser talvez já consideradas as suas casas, onde se desenvolvem como seres ativos e pró-ativos. Deste modo a família tem o papel fundamental de acompanhar a criança/jovem, incentivar no seu processo de aprendizagem, mostrar e estar com interesse em todas as atividades que a criança/jovem desenvolve e sempre em comunicação/ligação com a escola, fator importante para prevenir quaisquer situações quer por negligência familiar quer por negligência da própria criança/jovem.

Após vários estudos, surgem as preocupações das políticas públicas que adotaram medidas de prevenção do abandono escolar precoce. Em Portugal, sendo um dos países europeus com maior taxa de abandono escolar, há a necessidade de um projeto de intervenção e de prevenção desta problemática, que vá de encontro as necessidades e exigências da comunidade educativa envolvente. Assim surgiu o PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação, medida de prevenção para jovens que já rejeitaram a escola. O PIEF realiza planos de educação e formação que integram uma componente escolar (viver em Português, Comunicar em Língua Estrangeira, Matemática e a Realidade, Homem e o Ambiente, Educação Física e Desporto e Expressão Artística), levando ao comprimento da escolaridade obrigatória e para uma formação vocacional, respeitando as necessidades e interesses de cada um. Desta forma há a necessidade de sinalizar e acompanhar os jovens, através dos técnicos que estão em contato direto com a comunidade escolar, que encaminharam para o PIEF, mas já previamente sinalizados e caraterizados como, jovens com comportamento desviantes, jovens com insucesso escolar, jovens com muitas retenções no seu percurso escolar e jovens oriundos de famílias disfuncionais (Coimbra, Bruno & Fernandes, E., 2013). É necessário tipificar os jovens para realizar e adaptar a medida educativa de forma a obter resultados positivos.

Tabela 1 *Número de Alunos matriculados a frequentar o PIEF (Adaptado PIEF) (ISS,2014)*

	Grupos PIEF	Alunos que frequentam	Alunos Matriculados	Taxa de Frequência %
Norte	64	**742**	**833**	**98,3**
Centro	22	**214**	**227**	**98,2**
Lisboa e Vale do Tejo	62	**740**	**797**	**98,8**
Alentejo	24	**223**	**237**	**99,6**
Algarve	17	**211**	**211**	**100**
Total	188	**2126**	**2305**	**98,7**

De acordo com os dados estatísticos da Tabela 1 do ano lectivo de 2010/2011 verifica-se que a região Norte existe mais grupos a frequentar a medida educativa PIEF e, na região Algarve o valor é o menor. É também evidente que nem todos os alunos matriculados frequentam a escola.

Tabela 2 *Número de alunos matriculados e inseridos na medida educativa PIEF por Nível de Ensino (Adaptado PIEF) (ISS, 2014)*

	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Total	%
Norte	9	291	533	833	36,1
Centro	0	65	162	227	9,8
Lisboa e Vale do Tejo	64	445	288	797	34,6
Alentejo	20	100	177	237	10,3
Algarve	4	75	132	211	9,2
Total	97	976	1232	2305	100,0

É também necessário fazer uma análise por ciclos escolares (Tabela 2), visto o sistema educativa de Portugal estar organizado dessa forma e a medida educativa PIEF actuar de forma a serem cumpridos todos os ciclos, para concluir a escolaridade obrigatória. Verifica-se que quanto maior o grau de escolaridade, maior é a intervenção do PIEF. O PIEF contribuiu e contribui para a democratização escolar e contribui igualmente para prevenir o abandono escolar de forma a travar as problemáticas e causas inerentes.

5. Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

Os serviços de proteção de crianças, surgiram, tal como a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) que são responsáveis pelas avaliações dos riscos e pelos procedimentos burocráticos, que devem ter bem presente no seu ideal o conceito amplo de Crianças e Jovens em Risco Social para darem respostas aos diferentes casos existentes. Assim a CPCJ tem como definição oficial " instituições oficiais não judiciárias com autonomia funcional que visam promover os direitos da criança e do jovem e revenir ou pôr termo a situações susceptíveis de afetar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral" (CPCJ, 2012). Desde a sua existência vem a acompanhar diversos casos de crianças/jovens em risco social como se pode verificar na Tabela 3.

Ao analisarmos a Tabela 3, referente aos processos globais acompanhados pela CPCJ, verifica-se que de 2006 a 2012 o número de casos globais foram aumentando, em relação ao número de processos arquivados, verifica-se que o número e a capaci-

dade de resposta da CPCJ aumentou e, em relação aos processos ativos verifica-se que existe de 2006 a 2009 um aumento significativo processos mas que em 2010, diminui consideravelmente, sendo que entre 2011 a 2012 os valores aumentaram novamente.

Tabela 3 *Evolução do fluxo processual nas CPCJ de 2006 a 2012*
(Adaptado de Relatório Anual da Actividade das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens)
(CPCJ, 20012)

	Global	Processos Arquivados	Processos Activos
2006	50209	18980	31967
2007	63008	28895	34113
2008	66659	31748	34911
2009	66896	31871	35025
2010	68300	35501	32799
2011	67941	31232	36709
2012	69007	3379	35628

Com a análise verifica-se que existem mais casos ou pelo menos mais casos que são referenciados de Crianças e Jovens em Risco Social e que esta comissão vem tentando dar resposta ao máximo dos casos. Talvez o problema que aqui se padece será, que a sociedade vê estas comissões e instituições como a resposta para as suas problemáticas, mas talvez devessem interpretar como aqueles que tentam alertar para os danos catastróficos que se está a provocar na nossa sociedade e basta olhar para os números dos fluxos processuais de casos na CPCJ para perceber que algo está errado e certamente não será com as nossas crianças e jovens (CPCJ, 2012).

6. Animador Socioeducativo – o Futuro

O animador socioeducativo tem a missão de educar num ambiente informal, um grupo, uma comunidade, de forma a consciencializar para os problemas e capacidades com o intuito de que o grupo/comunidade resolvam colectivamente os seus problemas, ou seja, que sejam protagonistas do seu desenvolvimento, serem pró-ativos. Em suma o animador socioeducativo pretende promover mudanças de comportamento, através de projetos educativos, repletos de objetivos implícitos ou explícitos. Sendo que umas das principais caraterísticas do seu papel são o aproveitar as dinâmicas culturais, o dialético (indivíduo/grupo/meio), a transformação das condições de vida e melhoria do bem-estar e o aproveitar as potencialidades de cada indivíduo. Sendo que a emancipação e o desenvolvimento pessoal passa pelas experiencias e aplicações pedagogias educativas, incumbe-se ao animador socioeducativo realizar

um diagnostico para analisar qual a prioridade eminente de forma a prevenir e a identificar quais as medidas mais adequadas ao " publico alvo". Existem dois tipos de prevenção, a primária, que é dirigida à população com o intuito de promover a cultura através da promoção de informação no âmbito da prevenção dos maus tratos, negligências e abusos sexuais, de forma a sensibilizar para além da comunidade em geral, os técnicos em contacto com crianças/jovens e os pais; a prevenção secundária, consiste em evitar que maus tratos, negligência ou abusos sexuais, promovendo novamente o vínculo familiar após o diagnostico e intervenção (Marrana, 2011).

Prevenção e Intervenção surgem como adjetivos para estes projeto, e como tal, há que ter em consideração as necessidades das famílias, crianças/jovens e comunidade, os recursos existentes, a consistência do programa e os documentos legislativos associados. De forma a ser capacitado como um profissional competente, será necessário possuir formação específica a nível teórico e prático, ter capacidade de relacionamento interpessoal e possuir competências culturais. É fundamental ter a capacidade de reconhecer os sinais de risco, de forma a intervenção ser precoce evitando um prolongamento da situação e redução de danos.

O não saber brincar poderá ser um dos fatores que pode provocar lesões na criança/jovem, por isso é tão importante o modo de intervenção do animador socioeducativo, as dinâmicas. As dinâmicas são os recursos/forma de intervenção que têm como principal objetivo incitar o grupo a atingir os seus objetivos, através de técnicas para grupos de diagnóstico e formação (*training group*, treino mental, teatro em circulo, retrato-robô), técnicas em que intervêm especialista (mesa-redonda, entrevista pública, diálogo ou debate público), técnicas em que intervêm ativamente um grupo (defesa de uma tese: debate, debate público ou discussão guiada, Fórum, seminário, *role-playing*, promoção de ideias). Para colocar em prática qualquer tipo de dinâmica há a necessidade de planificar e elaborar um projeto onde constem respostas às questões, o que fazer? Porquê fazer? Quando fazer? Como fazer? Com quem fazer? com o intuito de obter repostas para alcançar objetivos que permitam resolver a problemática. Primeiramente é necessário realizar o diagnóstico, para detetar as necessidade, estabelecer prioridade e prever recursos e população, posteriormente passar à planificação constituída por objetivos principais e específicos, metodologia das atividades, técnicas e análise de dados por forma a colocar em prática o projeto e, por fim a avaliação, do diagnóstico, do processo e do resultado final. A avaliação que é o processo de comparação da situação planeada com a situação real, talvez se considere a etapa mais difícil pois integra no processo de melhoria sociocultural, para Espinoza *"avaliar é comparar num determinado instante o que foi alcançado mediante uma acção e o que se deveria ter alcançado de acordo com uma prévia programação" (Marrana, 2011).*

Com a pesquisa verifica-se que não há dados estatísticos que ajudem a comprovar a importância que o papel do animador socioeducativo tem na nossa sociedade. Talvez fosse necessário realizar uma pesquisa a nível estatístico entre, escola sem e,

escola com um animador socioeducativo respetivamente e creio que os resultados surpreendessem, não com isto dizer que o animador socioeducativo irá mudar o mundo inteiro, mal talvez o mundo de algumas crianças e jovens, o mundo de alguma comunidade, pois são portadores de competências que lhes permitem ver com outro olhar o meio que os envolve.

6. Conclusão

Comodismo será a palavra de ordem para muitos desta sociedade. Situação eminente de risco será futuro para os frutos da sociedade.

O tema acerca da Educação e Intervenção junto de Crianças e Jovens em Risco Social ganhou espaço nas políticas educativas no país e na europa e, à medida que são realizadas investigações acerca desta problemática reflete-se um pouco nas repercussões que esta terá no futuro, e o pouco que se reflete nada tem a ver com o tamanho das repercussões, que não serão poucas, tanto a nível económico, social como cívico.

A criação de políticas públicas de combate e prevenção de situações de risco social, tem vindo a aumentar no entanto parece não alcançaram todas as crianças e jovens nestas condições, talvez porque cada vez mais haja mais crianças e jovens nestas condições e infelizmente nem todos os casos são acompanhados e referenciados.

Impreterivelmente a família é primeiramente o meio vinculativo com o qual a criança estabelece uma relação biológica e afectiva é também esta que deve estar alerta para certas situações, sendo o meio mais próximo da criança/jovem, no entanto por vezes as negligências ocorrem na família, dai o papel da escola ser tão importante. Por isso a necessidade de começar na escola com projetos de prevenção e intervenção para combater inclusive outras problemáticas associadas ao risco social. É importante fazer o diagnóstico destas situações e incluir não só a criança/jovem como também a sua família e como forma de prevenção recorrer à educação parental centrada não só nas necessidades das crianças/jovens como também nas necessidades dos pais, de forma a promover um desenvolvimento global e ambos terem um papel ativo.

Para além dos fatores de negligência, abandono, abuso sexual, actos ilícitos, associa-se o abandono escolar a uma situação de risco, pois a criança/jovem compromete o seu futuro. Ao privar-se do acesso a escolarização está a privar-se do desenvolvimento social, cívico, cultural, psicológico, económico e de aprendizagem, que posteriormente terá repercussões na sua vida como adulto, sem escolaridade e sem profissão.

Surgiu como respostas as necessidades da comunidade, o animador socioeducativo, que pretende promover mudanças de comportamento, através de projetos educativos, repletos de objetivos implícitos ou explícitos. Seria muito importante que a comunidade reconhece-se o seu papel e a sua importância e que principalmente a escola se alia-se ao animador socioeducativo de forma a obter resultados significativos com os projetos de intervenção.

Existem projetos direcionados inteiramente para a intervenção e prevenção junto de Crianças e Jovens em Risco Social, mas melhor que esses projetos de intervenção, será ainda, a um projeto de prevenção, que se centre em atuar na Comunidade, que é o meio mais abrangente e que envolve famílias e crianças e jovens.

Os projetos de intervenção são essenciais para prevenir e antecipar situações de risco social, devendo estes ser inovadores e qualificados para dar as respostas necessárias e adequadas a cada criança/jovem. Aquando estes projetos já não estão qualificados para intervir, existem as comissões, tal como a CPCJ que é responsável pelas avaliações dos riscos e pelos procedimentos burocráticos e que vão acompanhar e encaminhar a criança/jovem para as respostas já tipificadas para cada caso específico.

É importante continuar a pesquisar e analisar esta problemática, sendo abrangente de tantas outras problemáticas. Criar e recriar projetos de intervenção, qualificar e operacionalizar os profissionais que estão em contato direto com situações de risco social, alertar e informar a comunidade e as familiar e acreditar na importância que um animador socioeducativo tem e terá em ajudar a comunidade que mais precisa.

Referências

(Ana et al, 1994) Benavente, Ana, Campiche, Jean, Seabra, Tomás, Sebastião, João. (1994), *Renunciar à Escola – O abandono escolar no Ensino Básico*, Fim de Séculos Edições, Lisboa.

(Coimbra, Bruno & Fernandes, E., 2013) Coimbra, Bruno Alexandre Miranda, Fernandes, Eva Paula (2013). Políticas públicas de prevenção e combate ao abandono escolar - Estudo de uma medida educativa para jovens pouco escolarizados em Portugal, investigação, práticas e contextos em Educação.

(CPCJ, 2012) CPCJ (2012), *Relatório Anual da Actividade das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens.*

(Damião et al, 2004) Damião, M. H., Fonseca, A. C., Alcoforado, L., Vilar, M. m. & Vieira, C. M. (2004). *Crianças e jovens em risco: Da investigação à intervenção.* Coimbra: Almedina.

(Daniel et al, 2011) Sampaio, Daniel, Cruz, Hugo, Carvalho, Maria João Leote (2011), *Crianças e Jovens em Risco – A família no centro da intervenção*, Princípia, Cascais.

(Daniel, 2001) Sampaio, Daniel (2001), *Voltei à Escola*, Editorial Caminho.

(Fonseca, 2004) Fonseca, A.C. (2004). *Crianças e Jovens em Risco: análise de algumas questões actuais.* In, Vieira, et al. Crianças e Jovens em Risco – Da investigação à Intervenção. *pp. 11-37.* Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra. Almedina.

(ISS, 2014) Instituto da Segurança Social (2014), *Guia Prático – Apoios Sociais – Crianças e Jovens em Situação de Perigo.*

(Machado, C. & Gonçalves, R., 2002) Machado, C. & Gonçalves, R. (2002). *Violência e Vitimas de Crimes.* Vol.2 – Crianças. Edições Quarteto, Coimbra.

(Marrana, 2001) João Marrana (2011), *Contextos e Práticas da Animação Sociocultural – Animação Sociocultural – Contextos e Práticas*, Instituto para o Desenvolvimento Social

(Reis, 2009) Reis, Victor José Oliveira (2009), *Crianças e Jovens em Risco – Contributos para a organização de critérios de avaliação de factores de risco*, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra.

(Sebastião, 1998) Sebastião, João (1998), *Crianças de Rua – Modos de vida marginais na cidade de Lisboa*, Celta Editora

(Tomás, C & Fernandes, N., 2013) Tomás, Catarina, Fernandes, Natália (2013), *Direitos da Criança em Portugal: os desassossegos dos riscos na/da Infância*, IV Encontro Maus-Tratos, Negligência e Risco na Infância e na Adolescência.

Estudantes de animação sociocultural: percursos traçados entre a formação e o mundo do trabalho[1]

Carla Cibele Figueiredo
Escola Superior de Educação /Instituto Politécnico de Setúbal
carla.cibele@ese.ips.pt

Resumo
Esta comunicação constitui essencialmente uma reflexão no âmbito da coordenação do curso de Animação e Intervenção Sociocultural da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal sobre as dinâmicas actualmente verificadas entre a formação e o mundo do trabalho. Assumimos essencialmente dois objectivos. O primeiro é o de interrogar o modo como o sistema de ensino superior é capaz de preparar os estudantes para um futuro exercício profissional assumidamente na área da educação não formal. A pertinência desta questão deriva dos dados disponíveis sobre os estudantes que actualmente se inscrevem nestes cursos, evidenciando estes que, na sua maioria, eles têm percursos consideravelmente escolarizados e poucas ou nenhumas experiências consciencializadas de educação não formal. Assim, parece-nos que as vivências de educação não formal proporcionadas ao longo do processo formativo assumem uma importância vital, pelo que procuramos analisar, do ponto de vista do plano de estudos do próprio curso, as oportunidades que são criadas nesta matéria. Um segundo objectivo é o de perceber como é que os estudantes analisam essa experiência formativa, a incluem num trajecto vocacional próprio e a mobilizam (ou não) no seu percurso profissional após o término do curso.

Palavras chave: Educação não formal, formação, Animação Sociocultural

A Educação não formal e a Animação Sociocultural
A educação não formal é um termo prisioneiro da sua definição pela negativa, ou seja, condicionado à comparação com a educação formal. Salgado (2008) afirma que ao utilizá-lo estamos também a admitir "o primado que socialmente se atribui à es-

1. A primeira versão deste trabalho foi elaborada para a revista *Interacções*, v.10, nº.29, (2014) - Educação Formal e Não Formal: entre a formação e a intervenção, publicada pela Escola Superior de Educação de Lisboa. Deu ainda azo a uma comunicação apresentada no Congresso da AFIRSE - XX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE que teve lugar nos dias 31 de janeiro, 1 e 2 de fevereiro de 2013, subordinado ao tema da Formação Profissional: Investigação Educacional sobre teorias, políticas e práticas.

cola, quase que menosprezando as formas de aprender com que adquirimos o saber, o saber fazer, as formas de ser e estar que construímos ao longo da vida" (Salgado, 2008, p. 308). É verdade que a "negação" até é exemplificativa - retrata a oposição, a resistência emergente durante os anos 60 e 70 do século XX à crescente escolarização das crianças, jovens e até dos adultos. Não era uma constestação à universalização do ensino para todos mas à escola como instituição condicionada pelo poder, ou seja, instrumentalizada ao serviço dos interesses do Estado (de que foi um instrumento essencial de afirmação). Identificada com um processo de ensino tradicional, a escola era, em si mesma, uma forma de dominação (e quase domesticação) dos indivíduos. Mais, a educação não formal não só tinha este carácter libertador como se apostava que, perante a compreensão do modo como as crianças e jovens aprendiam de outra maneira, a escola usaria estas práticas como exemplo para a sua própria transformação (Palhares, 2009). Contudo, não foi exatamente isso que se verificou, bem pelo contrário: "as mutações no campo económico colocaram na ordem do dia o papel central da escola na promoção da excelência, da eficácia, da eficiência, da competitividade, da produtividade, entre outros aspetos da racionalidade económica" (Afonso, citado por Palhares, 2009, p 61). No entanto, também se verificaram dinâmicas de *miscenização, isto é, a educação não formal foi-se instituíndo, assumindo um planeamento por vezes mais rigído do que seria de esperar, entre outras coisas para captar financiamento, enquanto a educação formal se deixou contaminar pela inclusão de dinâmicas mais relacionais, sobretudo em contextos de forte exclusão social.*

Para além do problema da afirmação pela negativa, a educação não formal apresenta, enquanto termo de classificação de um conjunto de práticas educativas, muitas semelhanças com termos afins, tais como: animação sociocultural, educação popular, educação permanente, aprendizagem ao longo da vida... São designações marcadas por um princípio que lhes é comum: a afirmação da pessoa nos seus contextos sociais e culturais, desenvolvendo naturalmente os seus saberes e competências num processo em que o formador é sobretudo um agente mediador que coloca os sujeitos em relação consigo próprios e com os outros.

A formação em animação sociocultural no Ensino Superior

O uso da designação animação sociocultural permite um distanciamento maior em relação ao termo educação, "o qual estava e está ainda hoje profundamente ligado à escola e à educação formal (Ferreira, 2008, p.198)". Se pensarmos na época da emergência da animação sociocultural em Portugal, a formação de animadores no contexto do ensino superior parece quase contranatural. De facto, até praticamente aos anos 1980, os contextos associativos eram naturalmente aqueles em que ocorria a formação dos animadores e os processos basicamente de hetero e autoformação. É no contexto do decréscimo desta atividade associativa durante os anos 1980 e, paralelamente, pela necessidade de formação de técnicos intermédios (na sequência

da entrada de Portugal na Comunidade Europeia) nas mais diversas áreas que os cursos de animação sociocultural de nível secundário surgem. Só mais tarde, já durante os anos 1990, as Escolas Superiores de Educação se interessariam por este tipo de formação, mercê da premência de diversificarem as suas propostas de formação e pela existência de membros do corpo docente com experiências de trabalho na área, nomeadamente em projetos de desenvolvimento em áreas rurais ou com populações/comunidades marcadas pela exclusão social. De facto, o exercício da profissão de animador sociocultural pressupõe um grau elevado de capacidade de reflexão sobre o mundo que nos rodeia e não pode nem se deve resumir à aquisição de técnicas, aspeto que marcou bastante a formação de animadores no contexto do ensino secundário de natureza profissionalizante. A profissão, tal como ela é concebida no estatuto e código deontológico do animador sociocultural (Costa, 2010), evidencia a natureza abrangente e complexa do futuro exercício profissional, nomeadamente em termos de conceção e gestão de projetos que se destinam a grupos e/ou a comunidades, o que é consonante com a aquisição de uma formação de 1º Ciclo do Ensino Superior. Isso não impede que, para questões de natureza mais técnica e/ou operacional, se possa adquirir apenas uma formação de nível secundário (o que o estatuto também considera).

No entanto, podemos interrogar até que ponto um contexto como o do ensino superior, que reúne superlativamente as características da educação formal, é adequado para preparar estes estudantes para futuramente atuarem na área da educação não formal. Lucilia Salgado afirmava, nos anos 1990, que os "animadores associativos eram intelectuais formados nas práticas militantes dos anos 70" (Salgado, 1990, p. 7). E assim era de facto, mas esse legado está em vias de desaparecimento. Os atuais estudantes, mesmo os que se inscrevem nestes cursos pela via "+23", não têm esta experiência. De facto, podemos constantar que "a sala de aula, mais do que a escola na sua globalidade, impôs-se como o contexto educativo de referência, o *sítio* onde se constroem e reconstroem as identidades, se atribuem os papéis institucionais e se exercem os respectivos *ofícios* escolares" (Palhares, 2009, p. 68). Esta tendência de circunscrição da vida das crianças e jovens à experiência escolar terá até tendência a agravar-se quando chegarem ao ensino superior os alunos que serão já fruto da "escola a tempo inteiro". O prolongamento do tempo escolar, apesar de aparentemente parecer ser uma valorização da dimensão da educação não formal, contribuiu sobretudo para a escolarizar (Palhares, 2009; Pires, 2012).

Voltando ao contexto do ensino superior, ele não é hoje pujante em iniciativas autónomas dos estudantes que promovam experiências significativas de enriquecimento social, humano e cultural, mesmo tendo em conta a força das suas associações. Não obstante a diferença entre os contextos das diferentes escolas de ensino superior, na última década têm vingado sobretudo iniciativas ligadas a festividades e às designadas "tradições académicas" (praxes, tunas...) e menos à cultura, às artes, à interven-

ção cívica. As próprias direções das escolas e docentes, face a um quadro de diminuição do financiamento e de progressiva exigência face às atividades de investigação e decréscimo do pessoal disponível, têm vindo a diminuir iniciativas a este nível.

Desfazendo, contudo, a lógica da estrita separação entre a educação formal e não formal no âmbito das propostas de formação académica, queremos entender se há experiências vividas no domínio pessoal e humano que marquem os estudantes do curso de Animação e Intervenção Sociocultural, sejam estas oriundas de propostas na dimensão curricular ou não curricular. Sublinhamos novamente a importância desta dimensão formativa em cursos da área social. Almeida (2008), num estudo específico sobre a transição dos jovens que frequentam o ensino profissional para o mundo do trabalho, refere como questão principal "a vivência subjetiva da experiência de formação pelos jovens, experiência que se constituiu como uma viragem no percurso de relação com a escola regular e com o saber" (Almeida, 2008, p. 4).

Se nos preocupamos especialmente com este aspecto no âmbito do curso que coordenamos na Escola Superior de Educação de Setúbal (ESE-SET), é essencialmente por intuírmos (uma hipótese em aberto) que é difícil a alguém "tornar-se animador" sem ter feito um conjunto de experiências significativas de educação não formal. Sem vivências comunitárias, culturais e artísticas na escola e fora dela, estaremos talvez na iminência da Animação Sociocultural perder a dimensão transformadora que marcou a sua génese e seremos confrontados com aquilo que refere Ferreira: a "apropriação do repertório e das lógicas sociais do período dos anos 1960-70, mas agora num registo instrumental e não no registo emancipatório que animou aquele período" (Ferreira, 2008, p. 204).

Algumas especificidades do curso de Animação Sociocultural na ESE de Setúbal

O nosso objetivo, no seguimento da preocupação manifestada com o potencial da dimensão transformadora da educação não formal é analisar algumas Unidades Curriculares (UC) que nos parecem ter esse potencial.

Relativamente à UC de Design, Desenvolvimento e Avaliação de Projetos (DDAP), o objetivo é fazer com que uma turma se sinta um coletivo com diferentes responsabilidades na construção de um projeto que possa implicar a comunidade. Se a escola pode "sair da escola" e trabalhar junto de destinatários que não são artificialmente encontrados, isso aumentará os momentos de formação em contexto real.

No que diz respeito às UC de iniciação ao exercício profissional (incluem os estágios), o que distingue a nossa opção nesta matéria é a livre escolha dos estudantes e o trabalho de terreno que lhes entregamos em mãos relativamente à obtenção do seu estágio. Sendo o curso de animação sociocultural generalista, abre uma série de possibilidades em termos de áreas de trabalho e de públicos e nem todas elas interessam de igual modo a todos os estudantes. Ao lhes conferirmos uma margem de decisão

face às instituições a estagiar, também consideramos que, entre outras coisas, isso lhes permite construir um percurso de natureza vocacional.[2]

A UC *Carteira de Competências* é comum a todos os cursos da ESE-SET, representa a importância que reconhecemos à educação não formal. Não se aprende só na escola nem só com os professores: parte das nossas aprendizagens mais importantes ocorrem noutros contextos e com outras pessoas. Reconhecê-lo não é diminuir o papel da educação formal mas pensar na sua necessária complementaridade. A UC *Carteira de Competências* (com 5 créditos/ECTS) incentiva os estudantes à realização de aprendizagens num contexto obrigatoriamente diferente do académico. Assim, poderão propor trabalhos tais como a participação em seminários/encontros/workshops, em trabalhos de voluntariado e associativismo, a colaboração com determinadas organizações e/ou eventos (o mais possível relacionados com a área do curso), iniciativas autónomas em termos de cidadania e empreendorismo. A UC deve ser realizada ao longo dos três anos do curso, sob a responsabilidade de um tutor que acompanha os estudantes nas suas opções e valida (ou não) os relatórios que vão fazendo anualmente.

Percursos entre a formação e o mundo do trabalho

A transição da formação para a vida ativa é atualmente um objeto de estudo importantíssimo mas ainda assim a carecer de actualização face às novas circunstâncias com que os estados europeus se deparam nesta matéria. Ainda continuamos a usar a expressão *primeiro emprego* quando parte dos estudantes que hoje procuram o ensino superior já trabalham, mesmo que muitos deles de forma precária e não exatamente na área do curso. Como referem Vieira e Coimbra (2006), a carreira "transcende a pertença organizacional (...) e consiste numa sequência de experiências ao longo de vários empregos e de várias organizações, assumindo uma uma série de formas que desafiam os pressupostos tradicionais acerca do emprego" (Vieira e Coimbra, 2006, p. 2). A ideia de que o sucesso profissional inicial de um diplomado é a obtenção de um emprego na área do curso afigurava-se correta há uma década atrás. Mesmo assim, era baseada apenas num critério objetivo, não permitindo perceber as atribuições subjetivas do individuo, ou seja, como ele próprio perceciona o sucesso. Hoje, em muitos estados europeus, sabemos que o uso desse único critério (empregabilidade na área do curso) pode ser potencialmente arrasador e poucos cursos escaparão ao fracasso (não obstante ser legítimo tentar melhorar estes resultados). Vieira e Coimbra

2. Foi Erikson (1968) o primeiro psicólogo a conceptualizar a identidade vocacional entre as várias dimensões da identidade, situando-a como uma aquisição essencial entre a adolescência e a idade adulta. De acordo este autor, -a resolução da identidade por oposição à fase de difusão de identidade resulta numa identidade do eu estável, que se refere a um conjunto de valores, crenças, objetivos e atitudes que proporciona aos indivíduos um sentido de coerência e de continuidade que se prolonga pela vida adulta–(Martins e Carvalho, 2013).

(2006, p. 7) referem que o facto de ter um emprego, por si só, não lhes parece "um indicador fiável de um maior sucesso nesta transição do que outras atividades como, por exemplo, o trabalho voluntário sem remuneração ou o prosseguimento de estudos, desde que tais atividades sejam vocacionalmente significativas para o jovem e que façam parte dos seus projetos de vida prioritários" (Vieira e Coimbra, 2006, p. 7). Por outro lado, não avaliamos devidamente a melhoria que a obtenção de um diploma pode significar no percurso daqueles que já são trabalhadores (na área ou não), nem o prosseguimento dos estudos após a conclusão da licenciatura. A título meramente exploratório, na perspetiva de que este trabalho terá que ser significativamente melhorado e aprofundado, procuramos escutar três jovens[3] que concluíram o curso de Animação e Intervenção Sociocultural na ESE-SET.

Três trajetórias

Indira (terminou em 2009/2010) e David (concluiu em 2010/2011). São dois jovens que iniciaram o curso logo após a conclusão do ensino secundário, não tendo o estatuto de trabalhadores estudantes, enquanto Teresa (2010/2011) o fez bastante depois de terminar o ensino secundário, sendo já trabalhadora e mãe de filhos.

As motivações e expectativas iniciais

A procura do curso ocorre num contexto de motivações genéricas e imprecisas. David refere-as como o "gosto pela área social" e Teresa como a escolha de um curso que se pudesse relacionar com o trabalho que já desenvolvia profissionalmente. Indira nem sequer tinha este curso como a sua primeira opção, preferia Enfermagem. No entanto, é ela a afirmar "foi o curso que me escolheu a mim", acrescentando " o curso reservou-me muitas surpresas e acabei por *apaixonar-me* por este mundo tão vasto da ASC", referindo ainda que "se hoje voltasse atrás voltaria a fazer tudo igual e a ASC já não seria uma segunda opção mas *a tal opção*". A escola em si, bem como o plano de estudos do curso, não foram aspetos relevantes: o critério da proximidade de casa à escola foi o que mais influência exerceu sobre a sua decisão de se candidatarem à ESE-SET.

A *dimensão formal e não formal*

Os três estudantes não referem praticamente nenhuma experiência significativa ao nível da dimensão da vida cultural e/ou associativa da escola, independentemente da iniciativa do evento. Indira é a única a referir o voluntariado que a escola organizou no bairro da Bela Vista (em 2007-2009); os outros não o poderiam fazer porque o projeto terminou no ano seguinte).

---

3. Após contacto prévio e explicitação do objectivo do trabalho, foi realizada uma entrevista semiestruturada a cada um dos diplomados na escola. Foi ainda solicitada a autorização para divulgação dos dados e dada a escolher a assunção da identidade ou anonimato (os três escolheram a primeira opção).

A formação

Os três estudantes mencionam a importância das "práticas". Teresa refere também a importância do aprender a fazer projetos, o que, embora não seja um exclusivo da UC de DDAP, é o seu objetivo primordial. David, relativamente ao seu estágio de 3º ano numa instituição integrada num bairro de construção clandestina de muito baixa qualidade, refere que:

O grande projeto foi fazer o documentário do bairro, como as pessoas o viam e como queriam que ele fosse... ajudou-me a consolidar o caminho... não é nas aulas que isso se faz, é mesmo ali.

Teresa, por sua vez, indica que:

> O estágio é essa oportunidade de ver como podem ser as coisas, de ligar a teoria e a prática... o estágio sublinhou aquilo que eu queria - a intervenção através da arte.

Indira, fazendo um balanço sobre as experiências formativas, afirma:

> A experiência que foi mais significativa, a todos os níveis, foi sem dúvida o estágio no Estabelecimento Prisional Regional de Setúbal, que não seria possível de ter sido realizado se não fosse no âmbito do curso.

No primeiro caso, David designa princípios de intervenção social traduzidos na atividade central que procura desenvolver no bairro, não sublinha a técnica mas sim a hipótese de conferir voz a quem normalmente não a tem. Teresa refere que o estágio não foi mais que a consolidação de uma opção profissional que há muito se desenhava na sua vida, acrescentando a ideia da experimentação ativa que está associada aos projetos de estágio. Indira realça o voluntariado desenvolvido pela ESE-SET no bairro da Bela Vista, em colaboração com a autarquia de Setúbal e, sobretudo, a hipótese de entrar num contexto como o do estabelecimento prisional, referindo que aí pode "mudar mentalidades e quebrar estereótipos".

São também unânimes em realçar a importância da UC Carteira de Competências, David refere que foi através dela que "abriu horizontes" e que procurou "fazer um pouco de tudo"; Teresa afirma que considera "importante que se obrigue as pessoas a terem participação naquilo que é a sua aprendizagem"; Indira refere que esta lhe permitiu"aprofundar os conhecimentos, enriquecer enquanto pessoa e escolher as minhas áreas de interesse bem como excluir outras".

O testemunho destes estudantes evidencia que as práticas não são um mero "instrumental" alicerçado em técnicas mas uma hipótese real de verificação e construção de princípios fundamentais da animação sociocultural que passam pela compreensão dos grupos com os quais se trabalha.

A formação como modo de construção de uma identidade vocacional

A identidade vocacional nem sempre está construída à data da escolha do curso, à entrada do ensino superior os jovens manifestam com frequência uma identidade difusa, com muitas dúvidas sobre o seu futuro profissional. É muitas vezes ao longo do seu percurso formativo que os jovens constroem essa identidade, traçando os seus valores e opções, o que determina não só a confirmação da sua opção pelo curso mas também os vários caminhos que este lhes pode proporcionar.

Para David e Teresa, as opções antecedem o próprio curso, mas é ao longo da sua realização que as consolidam (porque têm essa hipótese na escolha livre dos estágios e na UC Carteira de Competências). Dão-lhes inteira continuidade, não apenas procurando atividades profissionais relacionadas (ele na área social, ela na área das Artes) como também investindo num mestrado na sua área de interesse (David em Serviço Social, Teresa em Educação Artística). Indira vai construindo esse percurso no interior do próprio curso, escolhendo sempre a área da intervenção social, primeiro com crianças e jovens (uma escola de intervenção prioritária) e depois com adultos (estabelecimento prisional) e inscreve-se num mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária. Os três prosseguem estudos, parecendo-nos que a escolha da formação de 2º ciclo é mais consciente do ponto de vista vocacional do que foi a de 1º ciclo, o que parece indicar que, durante o curso, os estudantes construíram uma identidade vocacional.

As atividades profissionais

Teresa permanece no mesmo contexto institucional (IPSS) onde antes estava e não progrediu na carreira nem o seu salário aumentou com a obtenção do diploma mas afirma que sentiu que lhe atribuíram mais responsabilidades e apostavam mais nela.

David encontrou emprego pouco depois de acabar o curso, candidatando-se a uma vaga aberta por concurso num projeto que se desenvolvia numa comunidade constituída por alguns bairros sociais na zona de Lisboa. O projeto tinha várias vertentes, uma delas, o apoio aos idosos, David menciona que, no seu âmbito, colocou em prática "muitos saberes, por exemplo, o trabalho em rede". O tempo de contratação foi, porém, de apenas seis meses, tendo depois trabalhado como monitor da componente de apoio à família em substituição durante dois meses. A seguir, igualmente em situação precária, a recibo verde (5 euros à hora), como animador em vários lares pertencentes a uma mesma empresa. A distância entre os vários lares que tinha que percorrer por sua conta, bem como a existente entre o trabalho e a sua casa, fizeram-no optar por deixar este emprego. Começou a investir na criação de uma associação de apoio a idosos e famílias desfavorecidas com outros profissionais da área social e desenvolve a tese de mestrado igualmente na área dos idosos. O seu percurso na vida ativa não podia ser um retrato mais fiel do que é atualmente o mundo do trabalho para quem termina uma licenciatura (com uma ou outra exceção, será assim em todas as áreas

de formação). Indira tem um pouco mais estabilidade: após trabalhos de curta duração obtidos ainda em agosto/setembro e apenas para o período das férias, conseguiu celebrar contratos anuais (este ano é o 3º) no âmbito de um agrupamento que se integra nos territórios educativos de intervenção prioritária. Contudo, como ela própria afirma, vive com receio de este projeto (do Ministério da Educação) também acabar. Nos três casos, é interessante verificar a tentativa de aproximação a áreas de que gostam e nos parecem ser nucleares na sua identidade vocacional (David e Indira, a Intervenção Social; Teresa, as Artes).

Em síntese

Apesar das dificuldades claras que os três têm e da insatisfação natural que sentem, sobretudo por considerarem que a sua profissão não é socialmente valorizada, mostram-se batalhadores e persistentes. Os três procuram não só conseguir trabalho na área do curso mas uma aproximação aos seus interesses específicos e uma clara vontade em prosseguir os estudos. Interrogados sobre a sua satisfação relativamente ao seu percurso, respondem:

> Não estou insatisfeito nem satisfeito... a primeira foi de facto uma grande experiência! Em todos os sítios em que estive o animador fazia falta mas em caso de necessidade extrema é o animador o primeiro a sair (David).

> Eu sinto-me muito satisfeita com o meu percurso até ao momento, penso que ainda tenho muito que aprender e crescer enquanto profissional, gostaria, claro, de poder continuar a fazer aquilo que gosto e da melhor maneira que sei, mas só o tempo dirá se isso será possível ou não, o nosso país ainda não reconhece a importância da ASC nos diferentes contextos (Indira).

Há um traço comum muito interessante nos seus projectos de futuro: todos eles desejavam criar as suas próprias associações/empresas, mais do que ser assalariados. Indira afirma que gostava de "poder criar o meu próprio trabalho"; David que queria "trabalhar em algo meu, uma associação"; e Teresa deseja criar uma escola que no seu currículo tenha as artes como centro. Alguns já fazem tentativas de implementação: David legalizou recentemente a associação, embora não tenha conseguido obter nenhuma parceria nem financiamento; Teresa desenvolve um projeto *"Eu, vírgula, Tu ...a arte vai a casa"* destinado a pessoas com necessidades educativas especiais (também podem ser idosos) que, na sua perspetiva, "ao fim de semana ficam muito sozinhas e necessitam de companhia e de desenvolver as suas capacidades comunicacionais e criativas". Mas talvez tal não seja estranho: afinal, como sustenta José Machado Pais, o fim da linearidade tradicional das carreiras profissionais obrigou os jovens a "fazer pela vida", deitando mão de estratégias

cuja singularidade abala os modos tradicionais de entrada na vida ativa (Ferreira, 2008, p. 196).

Os diplomados que entrevistamos não permanecem na exterioridade do seu próprio percurso formativo, parece-nos que o tomam nas suas próprias mãos. Não representam obviamente todos os jovens que acabaram o curso de Animação e Intervenção Sociocultural, nem provavelmente constariam nos retratos de "sucesso" que costumam aparecer associados aos cursos nos anúncios de imprensa. Mas mostram, e as palavras são deles, que "tirar um curso de ensino superior ainda vale a pena".

Referências Bibliográficas

Almeida, Maria Sidalina (2008).Transições entre a escola regular e o mundo do trabalho: percursos de reconstrução da relação com o saber e reconstrução identitária. *Actas do VI Congresso Português de Sociologia.* [http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/180.pdf].

Costa, Carlos (coord.) (2010) *Animação Sociocultural. Profissão e Profissionalização dos Animadores.* Porto, Livpsic.

Ferreira, Ilídio Fernando (2008) A animação sociocultural e as transformações do mundo do trabalho, in Pereira, J.D., Vieites, M.F., Lopes, M. (coords.) *A Animação Sociocultural e os desafios do Século XXI,* Chaves, Intervenção - Associação para a promoção e Divulgação Cultural.

Figueiredo, C., Cordeiro, S. (2010) Potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projecto na formação de Animadores Socioculturais, in Costa, Carlos (coord.) *Animação Sociocultural. Profissão e Profissionalização dos Animadores.* Porto: Livpsic.

Martinez, Ricardo (2010) A Animação e as Escolas Superiores de Educação. *Revista Medi@ções, vol. 1, nº 2. pp 103-104.*

Palhares, J. Augusto (2008) Os sítios de educação e socialização juvenis. Experiências e Representações num contexto não escolar, *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 27, pp. 109-130.

Palhares, José Augusto (2009) Reflexões sobre o não escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), pp. 53 - 84.

Pinto, Luís Miguel (2007) *Educação Não Formal: um contributo para a compreensão do conceito e das práticas em Portugal*, Tese de mestrado, Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE).

Pires, Carlos (2012) *A "escola a tempo inteiro" - Operacionalização de uma política para o 1º Ciclo do Ensino Básico - uma abordagem pela "análise das políticas públicas"*, Tese de Doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Lopes, Marcelino de Sousa e Peres, Américo (2008) A Formação em Animação Sociocultural na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, in Dantas, J, Vieites, M e Lopes, M. *A Animação Sociocultural e os desafios do século XXI*, Ponte de Lima, Intervenção- Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Martins, D., Carvalho, C. (2013) A identidade vocacional de jovens institucionalizados em centros educativos: um olhar na (re)educação em Portugal, *Revista Eletrônica de Educação*, vol. 7 (3) [http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/652].

Salgado, Lucília (1990) O outro lado da Educação - para além do instituído, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 29, pp. 105-119.

Salgado, Lucília (2008) A acção formativa no campo da Animação Sociocultural na Escola Superior de Coimbra, n Dantas, J, Vieites, M e Lopes, M., *A Animação Sociocultural e os desafios do século XXI*, Ponte de Lima, Intervenção- Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Vieira, Diana, Coimbra, Joaquim Luís (2006) Sucesso na Transição Escola-Trabalho: A Percepção de Finalistas do Ensino Superior Português, *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, nº 7, pp. 1-10.

A leitura: um sopro sensível de cultura social

Catarina Mangas
(ESECS, iACT/NIDE, Instituto Politécnico de Leiria)

Paula Cristina Ferreira
(ESECS, NIDE, Instituto Politécnico de Leiria)

Resumo
Desde os primórdios da humanidade que os avós, sábios apedeutas, ensinam a realidade e projetam os seus rebentos porque lhes contam lendas, de outros tempos, e histórias de encantar, de outros espaços.

Desde o século passado que se pretende mostrar que as letras têm de chegar a todos os que na Terra vivem.

Desde sempre que se sabe que o Homem, dotado de competências sociais, valoriza a sensibilidade de uma palavra e a emoção de uma vivência e que as sabe partilhar com a comunidade, com a sua comunidade.

Com base nestes três pressupostos, e porque há muito que os estudos científicos (re)conhecem as valências psicossociais da leitura, pretende o nosso estudo mostrar, sinteticamente, características dos projetos de animação leitora que existem no país. Estes projetos têm-se revelado profícuos para fomentar a participação dos sujeitos na vida comunitária, contribuindo para a transformação dos diversos contextos sociais e culturais em espaços mais saudáveis e solidários.

Pretende este artigo mostrar que nem todos os projetos de animação leitora são de cariz escolar, muitos são "desescolarizados", evidenciando a funcionalidade sociocultural da leitura.

Considerando a *praxis social* uma realidade exigente e mutável, pretende-se também apresentar sugestões para a criação de outros projetos de animação leitora com caracter formativo, valorizando a tríade: eu-leitor, eu-livro e eu-ouvinte.

A Leitura e a Literacia: valências poderosas
Desde os tempos cicerianos, que a leitura tem uma dupla função: a formação do indivíduo e o desenvolvimento da competência literácita e da competência de escrita. A leitura constituía uma forma de conhecer a vida: agrícola, social, religiosa e ético-moral e uma forma de promover a expressão linguística.

Com o passar dos séculos, entende-se que ser literato, ter competência literácita é um requisito sociocultural que ganhou poder, conforme defendem os autores Gam-

boa (2010), Moniz (2009), Moreira e Ribeiro (2009), Neves Lima e Borges (2007). É uma capacidade que se reflete na "capacidade de manipular os elementos impressos" (Fernandes 2005: 8), pois ler permite enfrentar os desafios da contemporaneidade social, na medida em que é uma prática cognitiva, social e de transformação pessoal.

Para o sucesso do percurso literácito, alguns princípios orientadores devem estar presentes, segundo Azevedo & Sardinha (2009) e Ferreira (2012), a saber:

i) o princípio da oportunidade perante o processo de leitura (preconceitos, oportunidades e expetativas que dependem, grosso modo, da co-participação dos pais das crianças/jovens na relação com o livro e a leitura);

ii) o princípio da socialização (a leitura e a escrita têm repercussão social);

iii) o princípio da complementaridade/recursividade da leitura e da escrita (a leitura desenvolve a escrita e vice-versa);

iv) o princípio da produtividade literata (o leitor entende que todas as leituras são produtivas e (in)formativas, mas vai adquirindo sentido crítico perante elas);

v) o princípio da variabilidade de estratégias de leitura (a diversidade de estratégias de leitura, bem como o uso de diferentes produtos literácitos em aula estimulam e desenvolvem o conhecimento leitor, a competência literácita);

vi) o princípio da visualidade (a perceção, sobretudo visual, a sensação, o movimento, a expressão, a imaginação, o pensamento encarregues de promover a educação visual).

Neste sentido, torna-se pertinente considerar a leitura enquanto capacidade humana tão requerida individual, profissional e socialmente.

Competência leitora: uma valência produtiva

Numa perspetiva diacrónica, o processo de leitura tem tido vários entendimentos, diferentes mas complementares. Para Mialaret (1974), ler é transformar uma mensagem escrita, a que se acede, numa mensagem sonora, que se expõe, exterioriza, e em que se reconhece um valor estético. Para este autor, ler é compreender, julgar e apreciar esteticamente uma mensagem escrita, i.e., aprender a ler permite a formação do pensamento e o desenvolvimento do espírito crítico. Esta perspetiva é apresentada também por Lopes (2004: 9) ao afirmar que a competência da leitura é um "capital estratégico para o desenvolvimento humano".

Sousa (1999: 53) corrobora Mialaret, pois considera o ato de ler um processo de descodificação de grafemas em fonemas e um processo de extração de significado/

informação, "ler é fazer chegar a palavra escrita ao léxico mental"; Martins (2000) refere que o ato de ler é um processo ativo de reconstrução de saber que exige processos primários de perceção e decifração mas também um processo superior de utilização do material linguístico (vocabulário, frases, ortografia e contextos).

Duarte *et alii* (2001: 12) defendem a ideia de que ler é um processo cognitivo que recorre a uma associação "entre o sinal auditivo e um sinal visual" permitindo a reconstrução de significados; Trindade (2002) corrobora a ideia das autoras anteriores e afirma que a leitura é mais que a associação grafema-fonema e palavra-significado é também um processo de aprendizagem, de descodificação com vista à construção de um significado. "A leitura é um tipo de expressão linguística" (p. 47).

Fernandes (2004) entende que a leitura é uma atividade formal que exige competências metalinguísticas e cognitivas, treinadas desde o ensino pré-escolar. Este autor valoriza também a importância da estrutura familiar no acesso à leitura. Velasquez (2004) especifica a ideia de Fernandes, na medida em que entende que o processo de leitura é exigente também a nível da competência fónica e pragmática. A autora atribui importância ao desenvolvimento geral, mas, sobretudo à promoção da habilidade pragmática e fonológica.

Numa perspetiva formativa, Colomer (2003) entende que a leitura é uma forma de potenciar o sujeito; Bártolo (2004) e Alliende e Condemarín (2005) afirmam que a leitura é um veículo para se atingirem interesses e objetivos pessoais, i.e., é um meio para o conhecimento e satisfação do sujeito com repercussão socioeconómica. Viana e Teixeira (2002) e Viana (2009) consideram que ler é um ato de compreensão crítica em que se criam sentidos para um texto, é uma atividade formativa. Sim-Sim *et alii* (2006) afirmam que a leitura é um ato individual, porque pessoal na construção de significados, mas também um ato social, porque se partilha conhecimento. Poslaniec (2005: 9) corrobora a ideia de Sim-Sim *et alii* (2006) de que ler é um ato individual, na medida em que o que acontece no sujeito leitor é uma "experiência singular" entre si e o texto, é um diálogo permanente.

Sim-Sim *et alii* (2007: 9) entendem que "ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto", estas capacidades que resultam de um processo pluridimensional (Mangas, 2012), complexo, interativo e individual (Viana, 2007: 58):

> "A leitura é um processo complexo que contempla a compreensão do significado do texto escrito, enriquecida pela interpretação pessoal do leitor que usa essa mesma interpretação tomando em linha de conta os objectivos da leitura e a situação em que a mesma decorre. A compreensão da leitura, qualquer que seja o tipo de texto, implica a mobilização de estratégias que permitam desenvolver e interpretar o significado de frases, parágrafos e palavras em sentido literal ou figurado, facultando o uso adequado da informação obtida na construção do sentido total ou parcial do texto. A capacidade de compreensão varia consoante o nível de leitura do leitor e, obviamente, o tipo de texto e o conhecimento do vocabulário usado."

Para concluir, é importante referir que o objetivo da leitura, dos projetos de leitura e de animação leitora obedecem a um crescendo de competências, tal como Giasson (2000) propõe. A autora refere que o leitor percorre níveis de aprendizagem de leitura, ao longo da sua vida, a saber: a *Compreensão literal* onde os factos textuais são explícitos e entendidos sem recorrer a inferências; *a Compreensão interpretativa ou inferencial* que exige entendimento de significados implícitos, dedutíveis e pessoais; a *Avaliação ou Juízo de Valor* decorre de uma atitude crítica, inquiridora e na sequência dos patamares de leitura anteriores; a *Apreciação* em que o leitor tem, manifesta emoção relativamente ao texto; a *Criação* que conduz o leitor a transferir para outras situações a mensagem recebida e da qual se apropriou livremente.

Por outras palavras, na sua origem, LER significa "colher", i.e. quem lê colhe, quem lê apropria-se do conhecimento, de criação que pode partilhar quando o ato de ler deixar de ser individual, e para satisfação pessoal, e se transformar num projeto social para estar com o outro.

Projetos de Animação Leitora: valências estratégicas

Os poderes políticos de vários países empenharam-se na adoção de um conjunto de orientações e estratégias promotoras da literacia, reconhecendo as potencialidades da leitura face à sociedade e ao indivíduo, enquanto mais-valia pessoal e social. Portugal, segundo Neves Lima e Borges (2007), manifesta uma política de atuação no sentido de solucionar questões relativas à literacia de que se destacam iniciativas (extra)escolares como o Plano Nacional de Leitura, a Rede de Bibliotecas e a Educação Literária, incluída recentemente nas Metas Curriculares de Português.

A estas iniciativas juntam-se projetos de leitura de cariz social, assumindo-se a animação leitora como uma forma lúdica de buscar sentidos com o outro a partir de um livro, tal como Cerrillo e Padrino (1996: 60) afirmam:

> "La animación es una actuación intencional que, com estratégias de caráter lúdico y creativo, va a tratar de transformar actitudes individuales y coletivas en torno a la lectura y el libro. Ulilizamos actividades participativas en las que la interacción resulta imprescindible y en la que todo el processo se va a estructurar con una metodologia abierta y flexible que permita su adaptación a las personas para las que se há proyectado."

Com o objetivo de recolher dados referentes à existência deste tipo de projetos em Portugal, foi efetuada uma pesquisa no motor de busca *google.pt* a partir de três expressões indutoras "animação leitora"; "animação da leitura" e "projetos de leitura". Esta decorreu nos meses de maio e junho de 2014, tendo sido selecionadas e analisadas as primeiras cem entradas.

A metodologia adotada justifica-se pela rapidez e acessibilidade da informação que a *internet* proporciona, atualmente, à comunidade, assumindo-se que esta é a ferramenta eleita pelos cidadãos quando pretendem aceder a este tipo de iniciativas.

A partir da análise efetuada, foi possível perceber que a aproximação ao livro e à leitura é concretizada através de um conjunto de projetos que tem sido, de uma forma geral, dinamizado por três tipos de entidades: as autarquias, as bibliotecas públicas e os jardins-de-infância/escolas. Estes "mediadores de leitura detêm esta importante responsabilidade: formar leitores! Devem, para tal, abraçar todos os pretextos para despertar para a necessidade de ler e para suscitar a vontade e o prazer de ler. É através do cumprimento desta nobre missão das Bibliotecas Públicas que se combate a ignorância e se forma o leitor-cidadão, coadjuvando a escola." (Maciel, 2012, s. p.).

Os projetos que se destacam de forma evidente são a Hora do Conto e a Feira do Livro que ultrapassam os limites da educação formal, envolvendo, em muitos casos, mais do que uma entidade, o que permite congregar vários destinatários, desde crianças com competências leitoras imberbes, até adultos e idosos que encontram, nestes momentos, oportunidades para aumentar o seu bem-estar, promovendo ainda o desenvolvimento comunitário e cultural da sociedade.

Para além destes *mediadores de leitura*, também outros, ainda pouco expressivos em Portugal, se vão aliando ao propósito de promover o livro e de dinamizar estratégias de animação da leitura. Aqueles incluem associações, estabelecimentos prisionais, hospitais, livrarias, museus, entre outros. A título exemplificativo, não podemos deixar de destacar o Museu do Conto, na cidade da Covilhã, que tem a cargo recriar os cenários das histórias para depois serem contadas. Este é um espaço, um projeto que permite não só a partilha de uma "Hora do conto" como viver o cenário da intriga-alvo. Verifica-se um "entrar" na intriga, um imaginar e experienciar do mundo da história.

Esta listagem de entidades não é exaustiva porque a ela é sempre possível acrescentar outras que, sendo menos expressivas têm, no entanto, o seu mérito, pois a ani-

mação da leitura não exige momentos ou lugares específicos mas tão só a vontade de promover hábitos de leitura e incentivar a aproximação à palavra escrita.

No que concerne às técnicas/estratégias utilizadas para a animação da leitura, grande parte centra-se na leitura dramatizada e/ou expressiva. A leitura dramatizada extrapola o uso da linguagem oral, colocando em ação uma multiplicidade de linguagens, como a gestual, corporal e mímica e recorre à força ilocutória própria da intencionalidade comunicativa desejada.

A leitura expressiva é uma técnica de leitura em voz alta em que o conteúdo do texto se encontra a par da forma personalizada que o leitor lhe atribui. Reveste-se, neste sentido, de uma sonoridade própria, associada a diferentes alturas, durações ou intensidades em função da mensagem que se pretende transmitir, estando, por isso, muito associada ao acesso à compreensão leitora.

A Hora do Conto, que, por vezes, conduz a uma partilha inter-geracional, é um nítido exemplo desse tipo de leitura, caracterizando-se, geralmente, por dois momentos: um momento de leitura mais ou menos teatralizada do texto narrativo, em que os elementos prosódicos se destacam, e um segundo momento de diálogo sobre a intriga e moral da história contada. É evidente que a exploração oral do texto pretende, por parte do contador, que o público-alvo, geralmente infantil, aceda à mensagem e avalie atitudes das personagens no sentido de desenvolver boas práticas de cidadania. A esta forma de animação leitora interessa o conhecimento veiculado e a compreensão do texto.

Outra metodologia vulgarmente encontrada neste tipo de projetos procura, não apenas, organizar momentos de animação do livro, mas também dar ênfase ao autor do texto ou ao ilustrador da obra, tal como acontece em grande parte das Feiras do Livro ou nalgumas bibliotecas através da descoberta do escritor/ilustrador do mês. Ainda que este faça, geralmente, uma leitura do texto publicado, objetiva-se dar a conhecer o autor/ilustrador, a pessoa que "arquitetou" a narrativa que se apresenta ou que a retratou através da imagem. Vulgarmente, regista-se uma entrevista ao autor/ilustrador, repleta de curiosidade sobre o processo de construção da história. Dar vida ao livro é, portanto, valorizar os sentimentos que o leitor/ouvinte experiencia quando se encontra perante o objeto literário. Percebe-se que sentir implica, consequentemente, partilhar. Genericamente, se o leitor fica cativado partilha, se desgostou também o faz.

Estas formas de animação leitora são diferentes mas complementares, pois se de um lado se conhece o autor ou ilustrador, do outro conhece-se o texto, o processo para a sua criação.

Sabe-se, no entanto, que as metodologias adotadas nos projetos de animação leitora não se esgotam neste tipo de atividades. As peças de teatro ou os jogos dramáticos, muitas vezes com recurso a fantoches, são também formas de animar a leitura de textos publicados e acessíveis ao público. A nível da representação é também importante destacar a sétima arte que pode servir de indutor, procurando-se a relação entre o li-

vro e a sua adaptação para filme, destacando-se as aproximações ou os momentos de afastamento relativamente à obra original. Esta atividade pode ser realizada no seio de um clube de leitura, que tem como propósito o encontro de leitores que pretendem partilhar a sua perspetiva e experiência leitora, conhecendo outros olhares perante as mesmas obras.

A estes clubes de leitura estão também associadas outras atividades como as tertúlias de poesia, os concursos de leitura ou os círculos de leitura. Estes preveem a preparação desta tarefa a partir da prévia seleção de um livro ou texto que será lido de forma expressiva e clara, procurando cativar os espectadores. Pretende-se promover uma disputa salutar entre os participantes, procurando-se bons resultados mas, acima de tudo, momentos de partilha e fruição do ato de ler.

Estas e outras estratégias são evidentes nalguns projetos de animação da leitura existentes em Portugal, pelo que nos parece fundamental colocar em evidência os que, pelo seu dinamismo e originalidade, se destacaram na pesquisa realizada. Não se pretende, portanto, fazer uma apresentação exaustiva das iniciativas encontradas, mas tão só destacar, sem nenhuma ordem específica, algumas das que apresentam características diferenciadoras que podem ser vistas como pontos de partida para ações futuras:

O projeto "Liberdade de Ler" (Figueira, 2012) é uma iniciativa da Biblioteca Pública Regional da Madeira (BPR) em parceria com o Estabelecimento Prisional do Funchal. Inicialmente, este projeto pretendia apetrechar o estabelecimento prisional de um acervo consistente de obras literárias, a pedido de um dos reclusos do Setor K. Atualmente, contempla várias atividades como a visita de escritores, oferta de livros, pequenos cursos de conservação, preservação e restauro de obras e também uma atividade específica de animação da leitura dinamizada por uma voluntária da BPR, com formação em Animação Sociocultural – a Hora do Conto.

O projeto de leitura Livros Andarilhos, organizado pela Biblioteca de Beja, foca-se na promoção da leitura e da literacia da criança no entanto, consequente e indiretamente, desenvolve-se também o nível de leitura da família. É um projeto composto por três espaços e funções diferentes: a casa da criança, onde se exploram livros, através de várias atividades aconselhadas; a Biblioteca Pública onde se promovem encontros com autores, leitura de livros, atividades de expressão plástica e oficinas de escrita criativa; e a escola, onde todo o processo se inicia. É um projeto de parceria entre autarquia, escola e família, onde todas as atividades têm uma finalidade: desenvolver a literacia da comunidade. "Dar Vida às Letras: Promoção do Livro e da Leitura" (Gonçalves, Viana & Dionísio, 2007) contemplou um conjunto de ações cujos destinatários eram crianças em idade pré-escolar com residência nas zonas rurais e jovens estudantes do 2º e 3º ciclos do ensino básico, em risco de abandono escolar precoce. O projeto centrou-se na promoção da leitura e não na sua animação, embora tenha incluído atividades com este propósito, nomeadamente "O arquivo das nossas

leituras". Em 2007, o projeto foi distinguido com o prémio Europeu de Inovação na Promoção da Leitura atribuído pela *International Reading Association*. Informações mais detalhadas podem ser consultadas em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11801

Estes modos de partilhar leituras, textos e opiniões têm todos uma envolvência mais enriquecedora para a comunidade de participantes. São projetos verdadeiramente interativos, entre pessoas de várias faixas etárias, onde os recursos não são só o livro e o diálogo. Nestes projetos, a organização em torno do livro é diferente, o público procura as atividades de contacto com o livro, o público é livre de escolher a obra a ser trabalhada, o público é solicitado a participar em atividades complementares para valorização da intriga e da sua mensagem, tais como exposições. Na realidade, estes projetos de leitura exigem uma maior partilha, uma noção de comunidade, um conceito enraizado de solidariedade e de voluntariado, de dádiva onde todos dão e recebem mais humanidade e mais sensibilidade.

Projetos de animação leitora: o provir de valências

Os projetos de animação da leitura assumem-se como atividades e momentos de promoção do texto escrito que se revestem de características próprias, relacionadas com o próprio texto, com os destinatários das atividades, com os agentes que as promovem ou até com os mediadores de leitura que as organizam e dinamizam.

Decorrem, portanto, dos conhecimentos, da liberdade e criatividade dos sujeitos que se apropriam do texto, não havendo parâmetros rígidos para a sua implementação. Sabe-se, no entanto, que é necessário ter em consideração algumas regras para que as estratégias adotadas atinjam os seus objetivos principais: a aproximação dos espetadores à leitura e ao livro e a criação de momentos de fruição e interação com *obras vivas e obras vivificadas.*

Todavia, alguns elementos podem provocar o (in)sucesso deste tipo de projetos, já que o êxito dos mesmos não radica apenas nas atividades realizadas mas na forma de as implementar. Esta constatação gera um afastamento do conceito de mediador da leitura, enquanto aquele que tem o papel de facilitar o acesso à informação, e uma aproximação à noção de animador da leitura, como a pessoa que cria, dinamiza e gera múltiplas oportunidades de interação com o conteúdo do texto. "Pode afirmar-se que a grande distinção entre o mediador e o animador da leitura reside no facto de o mediador da leitura trabalhar **para** a comunidade e o animador trabalhar **com** a comunidade." (Correia, 2010: 6).

A promoção da leitura, executada pelo mediador, congrega, neste sentido "o conjunto de actividades culturais levadas a cabo com a finalidade de elevar os níveis de literacia e de fomentar as práticas de leitura de lazer, designadamente de livros e *animação da leitura* o conjunto de actividades ou acções que visam aproximar a população da biblioteca e promover a sua frequência." (Neves & Lima, 2009: 33).

De forma a tornar mais clara esta distinção, António Prole (2008) destaca três princípios metodológicos que devem orientar a animação da leitura. O primeiro centra-se na ideia de que o contacto com o público-alvo é o cerne das atividades e não o evento que lhe dá forma. A este respeito, o autor refere mesmo que, com alguma frequência, o foco da atenção está na programação e organização do espaço e do tempo e não na ação concreta de animar a leitura.

A partir do primeiro princípio metodológico, facilmente se depreende o segundo, que coloca em evidência o papel ativo do público a quem se dirige a animação leitora. Os destinatários devem ser os "(...) motores do próprio processo e não meros espectadores, exteriores à própria acção, e nesta condição sujeitos passivos relativamente à actividade desenvolvida." (Prole, 2008: 3).

O último princípio metodológico, segundo o mesmo autor, salvaguarda a necessidade de acautelar situações em que o uso excessivo de múltiplas linguagens, técnicas e artes transfira a atenção do que é essencial (a leitura) para elementos secundários que, embora possam ser úteis e desejáveis, **não se poderão sobrepor ao que é essencial.**

De forma a dar cumprimento a estes três princípios é necessário ter em conta um conjunto de fatores que podem, num primeiro olhar, parecer triviais, mas que orientam e estruturam os projetos de animação da leitura.

A planificação prévia é o primeiro passo, devendo o animador guiar-se por um denominador comum como um tema, uma obra, um autor ou ilustrador, que se adeque às competências leitoras dos destinatários, ao seu estádio de desenvolvimento e às suas vivências sócio-emocionais. Esta seleção inicial permitirá, por uma lado, preparar adequadamente as várias fases de execução da própria animação leitora, rentabilizando os recursos materiais e humanos disponíveis, e, por outro, projetar uma divulgação atempada do projeto, tornando a informação acessível aos destinatários.

No que diz respeito especificamente à leitura expressiva de uma obra, Cristina Taquelim (2009) destaca quatro momentos:

i) Acolhimento - receção do grupo que permite ao leitor dar-se a conhecer e criar empatia com os participantes;
ii) Reflexão – avaliação diagnóstica dos conhecimentos prévios dos participantes;
iii) Leitura em voz alta – leitura propriamente dita, com um ritmo e expressividade adequadas aos destinatários, procurando uma aproximação aos mesmos através da voz, do corpo e do olhar;
iv) Contar – regresso às informações do texto sem recurso ao livro, recriando as palavras do autor.

Torna-se claro que os projetos de leitura exigem o envolvimento das entidades mediadoras e capacidade de dádiva, de entrega do animador de leitura em prol de uma comunidade leitora que espera que a cativem. Esquematizando:

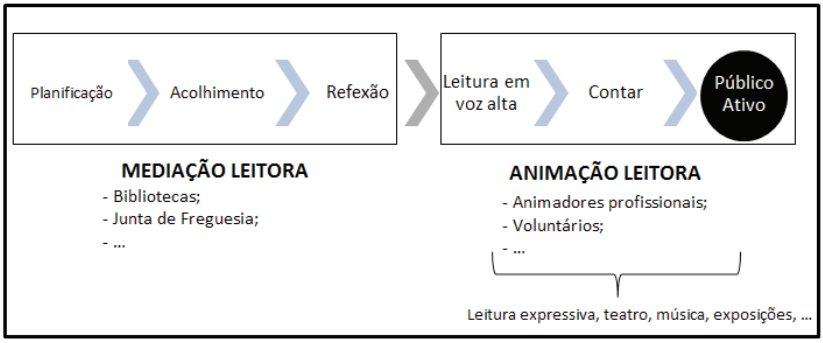


Figura 1 *Processo de Animação Leitora*

Em suma, e pelo exposto, todo e qualquer projeto de animação leitora deve congregar a tríade: o eu-leitor, o eu-livro e o eu-ouvinte. O eu-leitor que fez sentir, o eu-livro que se deu e cativou e o eu-ouvinte que sentiu e foi cativado, participando ativa e artisticamente no processo.

Conclusão

A promoção de hábitos de leitura e a noção de que o livro não é apenas um objeto inanimado e solitário, estão patentes nas bases que alicerçam os vários projetos de animação leitora existentes em Portugal. Embora se reconheça que a escola, enquanto instituição de aprendizagem, influencia a literacia da leitura (Coutinho & Azevedo, 2009), deixa-se, progressivamente, de lhe delegar a responsabilidade total neste processo. O domínio da língua materna, enquanto competência transversal, extravasa as atividades escolares, sendo promovidos, um pouco por todo o país, projetos de animação da leitura levados a cabo por vários mediadores de leitura (bibliotecas, autarquias, associações, entre outros) e, consequentemente, diversos tipos de dinamizadores e organizadores de atividades (bibliotecários, autores, animadores, livreiros, etc).

Procura-se recriar o texto, fomentando a fruição das obras e a aproximação de todos os cidadãos à leitura. Assume-se, neste sentido, que o interesse pela leitura não advém apenas do contacto com o material impresso, mas principalmente do tipo de experiências vivenciadas com esses recursos.

Entendemos, portanto, que os projetos de animação leitora objetivam, num primeiro momento, dar vida aos textos, pretendem promover a competência de leitura ao longo da vida, incrementam a compreensão e o olhar crítico sobre os textos em comunidade (Giasson, 2000) e com bem-estar, valorizam a cultura livresca para dotar

a sociedade de sapiência e sensibilidade à palavra, a qual poderá refletir-se nas atitudes de todo e qualquer cidadão.

Tal como um catavento necessita de um sopro que o faça girar e ganhar vida, também as obras literárias necessitam deste *sopro sensível de cultura social* que dê vigor às palavras, partilhando-as entusiasticamente, afastando-as da sua posição estática e proporcionando a descoberta ou o reencontro do prazer de ler.

Referências Bibliográficas

Alliende, F. & Condemarín, M.. (2005). *A leitura, teoria, avaliação e desenvolvimento*. São Paulo: Artmed Editora.

Azevedo, F. (2009). Literacias: contextos e práticas. In Azevedo, F. & Sardinha, Mª (Coord.). *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: Lidel. Pp.1-16.

Azevedo, F. & Sardinha, M. (coords). (2009). *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: Lidel.

Bártolo, V. (2004). Motivação para a leitura. in, Lopes, J. *et al. Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Coimbra: Quarteto. Col. Nova Era, n.º 22. Pp. 139-183.

Cerrillo, P. & Padrino, J. (1996). *Hábitos lectores y animacion a la lectura.* Murcia: Ed. Universidad de Castilha – La Mancha

Colomer, T. (2003). O ensino e a aprendizagem da compreensão em Leitura. In Lomas, C. (Coord.). *O Valor das palavras(I): Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa. Col. horizontes da didáctica. Pp. 159-178.

Correia, H. (2010). Animação em Contexto de Bibliotecas Escolares. In *Revista Práticas de Animação*, Ano 4, n.º 3. Pp. 1-9

Coutinho, V. & Azevedo, F. (2009). Condições para o sucesso em literacia: o exemplo finlandês. In, Sardinha, M.ª & Azevedo, F. (coord). 2009. *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: Lidel. pp 241-260.

Duarte, I. *et alii*. (2001). *Gavetas de leitura: estratégias e materiais para uma pedagogia da leitura*. Porto: Edições Asa. Col Práticas Pedagógicas.

Fernandes, P. (2004). Literacia emergente. In, Lopes, J. *et al. Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. Coimbra: Quarteto. Col. Nova Era, n.º 22. Pp. 53-94.

Fernandes, P. (2005). Literacia emergente e contextos educativos. In *Cadernos de educação de infância*. N.º 74.Lisboa: Edição APEI. pp. 8-11.

Ferreira, P. (2012). *Método Fonografema: um percurso literácito para aprendizagem da lectoescrita*. UTAD. Tese de Doutoramento.

Figueira, A. (2012). Clube k com "Liberdade de Ler": Projeto da Biblioteca Pública Regional da Madeira em parceria com o Estabelecimento Prisional do Funchal. In *Atas do Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas*, nº 11. Disponível em http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/issue/view/10 (Consultado em 2-06-2014)

Gamboa, M. (2010). *A construção escolar do Plano Nacional de Leitura. Um estudo num*

agrupamento de escolas do ensino básico. Aveiro. Universidade de Aveiro. Tese de doutoramento.

Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Lisboa: Edições Asa. Coleção Práticas pedagógicas.

Lopes. J. (2004). Ler ou não ler : eis a questão. In, Lopes, J. *et al*. *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. Coimbra: Quarteto. Col. Nova Era, n.º 22. pp. 13-52.

Maciel, J. (2012). O Evento do Livro Animado nas Bibliotecas Públicas. In *Atas do Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas*, nº 11. Disponível em http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/issue/view/10 (Consultado em 2-06-2014)

Mangas, C. (2012). "A Dislexia no Ensino Superior: Perfil dos Alunos, Representações dos Professores e Estratégias de Intervenção". Universidade da Extremadura. Tese de Doutoramento.

Martins, M. (2000). *Pré-história da aprendizagem da leitura. Conhecimentos precoces sobre a funcionalidade da linguagem escrita, desenvolvimento metalinguístico e resultados em leitura na final do 1.º ano de escolaridade*. Lisboa: ISPA.

Mialaret, G. (1974). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Editorial Estampa. col. Temas pedagógicos, n.º 16.

Moniz, M.ª. (2009). *A abordagem da leitura e da escrita na Educação Pré-Escolar em contexto de supervisão em Angra do Heroísmo*. Tese de mestrado. Universidade dos Açores: Departamento Ciências da Educação. Disponível em http://repositorio.uac.pt/ (Consultado em 19-10-2010).

Moreira, M. & Ribeiro, I. (2009). Envolvimento parental na génese do desenvolvimento da literacia. Literacia familiar e primeiras experiências literácitas. In, *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura*. Coimbra: Almedina. pp. 43-73.

Neves, J. & Lima, M. (2009). *Promoção da Leitura nas Bibliotecas Públicas*. Lisboa: *GEPE*/ME.

Neves, J.; Lima, M. & Borges, V. (2007). Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE. Lisboa: GEPE.

Poslaniec, C. (2005). *Incentivar o prazer de ler - actividades de leitura para jovens.* Porto: Edições Asa. Col Práticas pedagógicas.

Prole, A. (2008). Como fazer um Projeto de Promoção da Leitura. Lisboa: Casa da Leitura. Disponível em http://www.casadaleitura.org. (Consultado em maio de 2014)

Sim-Sim, I. & Viana, L.. (2007). *Para a avaliação do desempenho de leitura*. Lisboa: GEPE.

Sim-Sim, I. *(Org.)* (2006). *Ler e Ensinar a Ler.* Porto: Edições Asa. Col Práticas Pedagógicas.

Sousa, O. (1999). *Competências ortográficas e competências linguísticas*. Lisboa: ISPA. col. Teses/5.

Taquelim, C. (2009). *Animação à leitura: contributos para o desenho de uma sessão.* Lisboa: Casa da Leitura. Disponível em http://www.casadaleitura.org. (Consultado em maio de 2014)

Trindade, M. (2002). *Literacia: teoria e prática - orientações metodológicas*. São Paulo: Cortez Editora.

Velasquez, M. (2004). Teoria e prática do ensino da leitura. in, Lopes, J. *et al. Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. Coimbra: Quarteto. Col. Nova Era, n.º 22. pp.95-138.

Viana, F.L. (2009). *O ensino da leitura: a avaliação*. Lisboa: DGIDC.

Viana, F.L. e Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Lisboa: Edições Asa.

Animação sociocultural e terceira idade

Maria Conceição Antunes
Instituto de Educação – Universidade do Minho

Joana Pereira
Instituto de Educação – Universidade do Minho

Resumo
O fenómeno do aumento do envelhecimento humano pela sua expansão e intensidade tem vindo a impulsionar alterações significativas relativamente aos serviços e cuidados de apoio à população idosa. Na sequência destas preocupações, atualmente, as instituições de apoio ao idoso procuram responder não só às necessidades básicas, nomeadamente, alimentação, higiene e cuidados médicos mas, simultaneamente, incentivam a promoção da saúde e participação e promoção da vida social.

Neste enquadramento, a animação sociocultural na terceira idade tem vindo a ser uma metodologia de intervenção favorecedora do desenvolvimento da qualidade de vida da população idosa, promovendo a sua saúde física e mental, a dimensão dos afetos e das relações facilitando a continuidade de uma vida com sentido e com qualidade integrada na família e na comunidade.

O presente trabalho pretende cumprir dois objetivos: i) apresentar um programa de intervenção com a população idosa em contexto institucional, operacionalizado com base na metodologia da animação sociocultural que envolveu a conceção, implementação e avaliação de dez projetos de curta duração desenvolvidos em instituições de apoio à população idosa, designadamente, dois lares e oito centros de dia; ii) ilustrar este programa através da descrição de um dos projetos desenvolvidos.

Introdução
Enquanto modalidade de intervenção educativa que supõe a implicação e participação ativa das populações na resposta às suas necessidades e expectativas com vista ao aumento da qualidade de vida e bem-estar, na perspetiva de Ventosa (2009) a animação sociocultural com pessoas idosas é, não apenas uma das mais recentes especialidades de animação sociocultural, mas, também, a que apresenta maiores perspetivas profissionais futuras, dado o progressivo aumento da esperança de vida humana.

Efetivamente, numa sociedade em que o envelhecimento da população se tem vindo a revelar um fenómeno progressivo e transversal ao mundo desenvolvido, revelam-se cada vez mais importantes as questões em torno do envelhecimento, da

velhice e do bem-estar da população idosa. O aumento significativo da esperança média de vida da população fez emergir uma série de transformações e desafios de entre os quais o imperativo de responder às necessidades e exigências da população idosa, de forma a proporcionar um envelhecimento ativo e bem sucedido, ou seja, proporcionar qualidade de vida e bem-estar nesta fase entendida, hoje, como uma nova etapa da vida em que continuam abertas as possibilidades de desenvolvimento pessoal e social (Ventosa, 2009; Leandro, Dias & Leandro, 2010; Jacob, 2007; Osório & Pinto, 2007; Fonseca, 2005).

Esta nova perspetiva evidencia a possibilidade de um envelhecimento ativo e bem sucedido, centrado na manutenção e/ou estimulação, quer das capacidades físicas e psicológicas, quer das dimensões afetivas e emotivas.

A animação sociocultural apresenta-se como um novo paradigma de intervenção com idosos caracterizado por atribuir ao idoso o papel de protagonista da sua história de vida e por uma postura ativa e participativa apostada na promoção da relação interpessoal e da participação social com vista a possibilitar a continuidade da integração do idoso no seu universo familiar e comunitário favorecendo, assim, a manutenção de uma vida com sentido e com qualidade.

Sabemos que o envelhecimento humano é um fenómeno que se caracteriza por ser um processo de transformações que vão ocorrendo ao longo da vida, transformações do organismo que vão desde a aparência física, às manifestações cognitivas e comportamentais, e alterações concernentes aos papéis sociais, experiências e relações estabelecidas e vividas ao longo dos anos (Portella, 2004; Parente, 2006). Nesta perspetiva que entende o envelhecimento como um processo a ocorrer ao longo da vida, a manutenção do bem-estar e da qualidade e sentido da vida na terceira idade prepara-se e, neste enquadramento, afigura-se necessário levar a cabo estratégias de prevenção e promoção de um envelhecimento ativo e bem sucedido, ou seja, desenvolver modalidades de intervenção educativa com vista a sensibilizar e consciencializar os indivíduos para a importância das estratégias de melhoria do seu estado de saúde, para a sua participação na sociedade, para a manutenção da rede de relações interpessoais, etc.

Para além do trabalho a desenvolver com os idosos no sentido da promoção de um envelhecimento com mais qualidade acresce, ainda, a necessidade de desenvolver um trabalho educativo com os adultos com o objetivo de "(...) preparação para o processo de envelhecimento, aposentação, adaptação aos novos papéis sociais, e por fim a preparação para a última fase de vida (morte, aprender a despedida) " (Fragoso, 2012, p. 173).

Tendo em consideração os benefícios da animação sociocultural para a população idosa o Nodo do Minho da Rede Iberoamericana de Animação Sociocultural em parceria com o Mestrado em Educação, área de especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, do Instituto de Educação da Universidade do Minho desenvolveu um programa de intervenção educativa com idosos, em contexto institu-

cional, baseado na metodologia da animação sociocultural que envolveu a conceção, implementação e avaliação de 10 projetos de curta duração desenvolvidos em instituições de apoio à população idosa, designadamente, dois lares e oito centros de dia. O programa integrou um conjunto de 120 participantes, maioritariamente idosos mas, também, alguns adultos com problemas de foro mental, todos partilhando a característica de frequentarem instituições de apoio à população idosa.

Para o desenvolvimento do programa entramos em contacto com as instituições de apoio à população idosa que de imediato e com agrado aceitaram a nossa proposta de intervenção durante um período de três meses e com a duração de uma ou duas tardes por semana. A finalidade dos projetos de intervenção consistiu na promoção do bem-estar e da qualidade de vida, através da implicação dos próprios idosos na transformação das suas formas e condições de vida.

Não obstante o facto de cada projeto ter sido concebido e implementado tendo em consideração a realidade social da comunidade a que se destinava e os interesses e necessidades da população envolvida, todos eles foram desenvolvidos com base na dinamização de atividades lúdico-formativas, através da estratégia de intervenção da animação sociocultural na vertente socioeducativa. Neste enquadramento foram trabalhadas questões que favorecem a integração do idoso numa nova fase da vida e questões que promovem o desenvolvimento pessoal, ou seja, favorecedoras da promoção da educação/formação permanente do idoso.

Integradas na perspetiva de uma intervenção socioeducativa as atividades desenvolvidas, para além de uma função recreativa tinham, também, um função formativa potenciando o desenvolvimento integral da população idosa (Ander-Egg, 2000, 2009; Ventosa, 2007; Serrano, 2007). Assim, procurámos responder às necessidades e interesses dos idosos, através de estratégias que estimulassem a sua motivação e autoconfiança, de forma a que a sua participação nas atividades a desenvolver se tornasse efetiva. O que caracterizou esta intervenção foi, efetivamente, o modo como procurámos satisfazer as necessidades dos idosos, ou seja, os métodos que utilizámos para ativar e estimular as suas potencialidades enquanto agentes ativos do seu próprio desenvolvimento, potenciando a passagem de "públicos espectadores" a "participantes-actores" (Ander-Egg, 1988, p.38).

Apesar de se tratar de uma intervenção de curta duração os resultados foram muito positivos, dado que na avaliação final os participantes de todos os projetos foram assertivos ao referirem que a intervenção tinha contribuído para aprendizagens significativas e, de um modo muito particular, para a melhoria do bem-estar e da boa-disposição consequência das atividades lúdico-formativas e de convívio desenvolvidas que ajudaram, fundamentalmente, a combater a desânimo, o isolamento e a solidão.

Esta experiência de trabalho reiterou a importância da animação sociocultural como intervenção promotora de aprendizagens, do bem-estar e da qualidade de vida junto da população idosa.

Para ilustrar o programa realizado passaremos a apresentar, de seguida, a descrição de um dos projetos desenvolvidos.

O Projeto "A Magia de Viver"

O projeto "A Magia de Viver!", foi desenvolvido numa Instituição de Apoio à Terceira Idade com valência de Centro de Dia que se caracteriza pela particularidade de integrar não só idosos mas também adultos com problemas de foro mental. O projeto teve como finalidade a promoção de relações interpessoais entre os utentes, e desenvolveu-se com recurso à metodologia de intervenção da animação sociocultural, enquanto um conjunto de técnicas sociais que baseadas numa pedagogia participativa promove nos agentes sociais o desenvolvimento de práticas e atividades voluntárias com vista à melhoria das condições e qualidade de vida (Ander-Egg, 2000).

Dado os participantes do projeto serem adultos e idosos cujas capacidades são diminuídas e/ou em fase de diminuição, consideramos fundamental optar por uma intervenção no sentido de minimizar o aumento dos défices físicos e cognitivos de modo a proporcionar melhor qualidade de vida. A opção pela animação justifica-se pelo facto de esta estratégia de trabalho ajudar as pessoas a sentirem-se mais capazes de realizar atividades, incentivando-as ao convívio e à relação e, consequentemente, levando-as a sentirem-se uteis e bem com elas próprias e com os outros. A animação permitiu de forma lúdica despertar o movimento e sobretudo a motivação para as atividades tornando, assim, os utentes os agentes do seu próprio desenvolvimento, favorecendo o dinamismo da instituição de acolhimento, o bem-estar dos utentes e a sua qualidade de vida (Jacob, 2007).

O projeto desenvolveu-se com base em atividades de expressão plástica, expressão motora e estimulação cognitiva que pretenderam satisfazer os interesses e necessidades da população envolvida, tendo como objetivo contrariar as situações de solidão, isolamento e falta de vontade para aproveitar o tempo livre de forma proveitosa e criativa potenciando maior bem-estar.

Metodologia

Finalidade e Objetivos

O projeto teve como finalidade a promoção do bem-estar e da qualidade de vida, através da implicação dos próprios idosos na transformação das suas formas e condições de vida. Considerando os objetivos os pressupostos que se pretendem alcançar com a execução de uma ação (Serrano, 2008), tendo em conta os problemas detetados na fase de diagnóstico, com vista à amenização ou solução das necessidades sentidas, delineámos como objetivos para atingir a finalidade traçada: i) fomentar momentos de socialização e de lazer; ii) reforçar a destreza física e mental dos utentes; iii) criar momentos de reflexão e desenvolvimento pessoal.

Participantes

O público abrangido pelo projeto constituiu um grupo de 13 pessoas, a maioria do sexo masculino (oito homens), e cinco elementos do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 37 e os 83 anos. A grande variação etária deve-se ao facto de os participantes mais jovens (sete adultos com idades compreendidas entre os 37 e os 54 anos) serem adultos com problemas de foro mental, os restantes seis são idosos com idades compreendidas entre os 68 e os 83 anos. A maioria dos utentes são solteiros, no entanto cinco são casados e têm filhos, alguns vivem sozinhos, ainda que tenham a ajuda de familiares, outros vivem com os conjugues ou com outros familiares.

Quase todos os participantes são autónomos com exceção de um que apresenta falta de equilíbrio, no entanto face aos problemas de foro mental muitos necessitam de acompanhamento para garantia da sua própria segurança pessoal. Não obstante terem boa mobilidade, apresentam problemas de saúde relacionados com patologias muito diversificadas desde Alzheimer, Parkinson, Deficiência Mental, problemas psiquiátricos, cardíacos, respiratórios e outros, constituindo um grupo com graves problemas de saúde.

Caracterizam-se, também, por serem pessoas, maioritariamente, com baixos níveis de escolaridade: duas pessoas não frequentaram a escola; duas têm o 2º ano do ensino básico; duas o 3º; quatro o 4º e duas o 6º ano de escolaridade, apenas uma possui uma licenciatura.

Quanto às profissões exercidas antes da reforma são diversificadas, destacando-se um utente que possui licenciatura em Engenharia Geológica, sendo o único com elevada escolaridade; dois utentes nunca trabalharam devido a problemas mentais; dois foram mecânicos; um motorista; duas costureiras; duas domésticas; uma operadora fabril e outra trabalhou nas limpezas.

Método e Técnicas

De acordo com Greenwood (1965) o método define-se como "um dispositivo ordenado, um procedimento sistemático, um plano geral", por outro lado, as técnicas são uma "aplicação específica do plano metodológico e a forma especial de o executar" (p.314). Numa investigação social é sempre utilizado um ou mais métodos de trabalho, tendo sempre em atenção os objetivos da investigação, como referem Pardal & Correia (1995, p.7) "não se trata (...) de arquitectar um somatório de técnicas, mas de conceber os traços fundamentais de um percurso de trabalho global, sustentado por referentes teóricos em que as técnicas têm lugar".

Para desenvolver o nosso projeto orientámo-nos pelo paradigma interpretativo ou qualitativo, enquanto paradigma de investigação que procura compreender o comportamento e experiência humana e os significados que os agentes sociais lhe atribuem (Bogdan & Biklen, 1994) dado que pretendíamos compreender o significado que os acontecimentos e interações tinham para os idosos no sentido de melhorar as

suas relações interpessoais e bem-estar. Por tratar-se de um projeto de intervenção, recorremos à investigação-ação-participativa por ser uma orientação metodológica que supõe simultaneamente a investigação e a ação, pressupondo a participação ativa dos participantes entendidos não como meros objetos de investigação mas agentes ativos do processo de construção do conhecimento e transformação da realidade em que estão integrados (Ander-Egg, 1990). Neste enquadramento e face à finalidade do nosso projeto a metodologia da animação sociocultural evidenciou-se, também, muito útil na medida em que incentivou à motivação e participação dos agentes sociais na tomada de consciência dos seus problemas e necessidades e na negociação e ação com vista à sua resolução (Viveiros, 2011).

Quanto às técnicas de investigação utilizámos: a análise documental, a observação, as conversas informais e o inquérito por questionário, no que concerne às técnicas de intervenção, utilizámos as técnicas de animação sociocultural designadamente: as técnicas de formação e de expressão artística e lúdica.

Procedimentos

De forma a identificar as necessidades e interesses dos participantes do projeto, iniciámos por realizar um acompanhamento e uma pesquisa prévia, durante algum tempo, junto da população com a qual pretendíamos intervir no sentido de levar a cabo uma avaliação diagnóstica que permitisse a compreensão das situações problema existentes, pois um bom diagnóstico é a garantia da adequação e eficácia de qualquer projeto de intervenção (Guerra, 2002; Pardal & Correia, 1995; Serrano, 2008; Robertis, 2011).

O primeiro contacto com um profissional da instituição, através de uma conversa informal e a análise de alguns documentos por ele facultados, deram-nos acesso a um conjunto de informações gerais sobre os participantes do projeto. A observação direta que fomos realizando facilitou a aproximação e a confiança dos utentes, permitindo obter informações mais específicas de cada um deles e do funcionamento da instituição designadamente: tentativas de fuga de um dos utentes; inexistência de atividades de ocupação durante o período da manhã; falta de estimulação física e cognitiva dos utentes; falta de acompanhamento profissional; etc.

Através do inquérito realizado constatámos que os participantes no projeto são pessoas com variados problemas de saúde, sendo os mais preocupantes os problemas psíquicos, psiquiátricos e deficiência mental.

Quando questionámos se gostavam de realizar atividades e quais as atividades que gostariam de realizar, todos os utentes afirmaram gostar de realizar atividades e do grande elenco de atividades mencionadas, das que reuniram maior número de adeptos contam-se: ouvir música; pintura; trabalhos manuais; ginástica e passear.

Partindo dos dados fornecidos pela avaliação de diagnóstico, procedemos ao planeamento da nossa intervenção que desenvolvemos na oficina do lúdico e da expressão artística que pretendeu ser um espaço de estimulação e manutenção de ca-

pacidades físicas e intelectivas onde os participantes eram incentivados a explorar a criatividade e intensificar a comunicação e relação interpessoal.

Oficina do Lúdico e da Expressão Artística

A oficina do lúdico e da expressão artística subdividiu-se em dois grupos de atividades, um relacionado com a realização de trabalhos manuais, utilizando várias técnicas como: desenho, pintura, colagem, etc. , outro com a realização de sessões de desporto ao ar livre. No âmbito da expressão artística foram realizadas várias atividades:

- a "Arvóre BomFim" que depois de desenhada, foi pintada com tintas acrílicas pelos utentes e onde foram penduradas as fotografias de todos os utentes com os respetivos nomes e data de nascimento, ficando exposta na sala de estar.
- as " Mãos da Sabedoria", cada utente desenhou a sua mão e escreveu nos dedos três qualidades e dois defeitos.
- "A Magia da Primavera" atividade que consistiu na pintura de garrafas e garrafões que serviram de vasos e no desenho e pintura de flores que foram posteriormente colocadas nos vasos que foram usados para decorar a sala de estar.

As atividades de trabalhos manuais contribuiram não só para uma ocupação saudável dos tempos livres mas, também, para promover um envelhecimento mais ativo dado potenciar a manutenção da dimensão motora, estimular a criatividade e favorecer as relações interpessoais. "O que se pretende com estas actividades é que [...] todos tenham a oportunidade de se manifestar de forma criativa, as suas ideias e valores do mundo, a sua forma de ver e interpretar as coisas" (Ander-Egg, 2000, p. 354).

As sessões de desporto serviram o propósito de sensibilizar o idoso para a importância da prática de exercício físico na terceira idade, salientando a ideia de que uma vida ativa contribui para a melhoria da qualidade de vida. Para estas sessões serviu a atividade "Idobowling" que usando as garrafas pintadas como pinos motivou os utentes para aproveitarem o ar livre e jogarem bowling.

Resultados

A avaliação é algo natural e presente em muitas atividades do nosso quotidiano que permite analisar se os resultados das nossas práticas foram ao encontro do que definimos inicialmente. A avaliação é, pois, uma dimensão importante no desenvolver de um projeto, na medida em que permite saber quais os objetivos que estão a ser cumpridos, e definir ou redefinir decisões para que a finalidade do projeto se cumpra. Neste sentido, assume-se a avaliação como "(...) uma atividade empreendida com vista a determinar se um programa resulta em conformidade com os objetivos planeados" (Erasmie & Lima, 1989, p.105).

A avaliação foi um processo transversal ao nosso trabalho, desde uma fase inicial,

aquando da avaliação diagnóstica, passando pela avaliação contínua, até à avaliação final dos resultados da intervenção. Por questões de espaço apresentaremos apenas a avaliação final que realizámos através de um inquérito de satisfação passado aos utentes que procurou produzir informação sobre o resultado das atividades em termos de eficácia e eficiência (Capucha et al, 1996).

Apresentação e discussão dos resultados do inquérito por questionário aplicado aos **idosos.** Relativamente à questão inicial, "Gostou de participar nas atividades realizadas?" todos os participantes responderam afirmativamente. Após um trabalho de sensibilização e motivação, todos os utentes se foram progressivamente integrando nas dinâmicas da oficina, de forma que no final da intervenção os participantes mostraram-se bastante satisfeitos por participarem no projeto. Relacionamos este facto não só com a ausência deste tipo de atividades na instituição mas, também, à importância que os idosos atribuíram à criação de um espaço de convívio e interação social, constituindo-se esta dimensão um dos objetivos do projeto.

Quando procurámos saber porque gostaram de frequentar a oficina, os idosos apontaram várias razões, sendo as que reuniram um maior número de respostas "estar ocupado" e "ser bonito o que se faz". Como referiu um utente com problemas do foro mental *"Quando estou ocupado não penso em fugir"* (A1). Estes dados corroboram a literatura de referência que releva a importância da integração em atividades na promoção do bem-estar e do envelhecimento bem sucedido. As atividades proporcionam momentos de lazer, aprendizagem e descontração, fazendo com que os idosos se sintam uteis e não pensem em assuntos desagradáveis.

No que concerne à questão "Qual a atividade que mais gostou e porquê?" a atividade que decisivamente mais agradou foi a "Árvore Bomfim", seguida da atividade "Mãos de Sabedoria". Os utentes adoraram ver a árvore com as suas fotografias expostas e a sua mão com algumas das suas características. Os participantes referiram que o motivo que os levou a eleger estas atividades como as preferidas se prende com o facto de elas terem promovido a relação interpessoal e a socialização como revela o testemunho seguinte: "*Este tipo de atividades faz mais união no grupo"* (A5).

Relativamente à questão "Quais as vantagens das atividades" a maioria das respostas recaiu sobre "ocupação do tempo" e "distração" surgindo ainda outros indicadores como "aprender a fazer coisas novas" e "união do grupo".

Como refere Osório (2005), é importante desenvolver ações em que os adultos se sintam implicados e integrados, de forma a obter um maior sucesso na intervenção. Os idosos sentindo-se integrados estavam motivados e satisfeitos e, consequentemente, percecionaram e viveram a passagem pela oficina do lúdico e da expressão artística como algo vantajoso e positivo.

Corroborando a literatura de referência os dados obtidos permitem realçar que a participação dos idosos em atividades congrega vários benefícios pois, para além de pre-

encher o tempo livre de uma forma saudável e enriquecedora, cria novos objetivos de vida, permite a partilha e a aprendizagem de novos conteúdos e promove a socialização.

Ao nível do bem-estar, estas dinâmicas produzem, também, resultados positivos dos quais podemos destacar o aumento da autoestima e da motivação, que se traduzem numa maior vontade de se cuidar, de viver e de ter novos objetivos de vida. Todos estes aspetos são significativos do ponto de vista da qualidade de vida pois, no período da velhice é importante que os idosos consigam manter os seus objetivos e projetos de vida; as suas atividades de vida diária, as atividades físicas, cognitivas e sociais que lhes permitam ser autónomos, manter a sua qualidade de vida e usufruir de uma velhice bem sucedida (Paúl, 2005).

Considerações Finais

Tal como os resultados do estudo que aqui apresentámos, os resultados de todos os outros projetos integrados neste programa de intervenção socioeducativa com idosos levam-nos a afirmar que a animação sociocultural se revela uma estratégia excelente na promoção de um envelhecimento mais ativo. Os dados recolhidos concernentes à avaliação dos diversos projetos são coincidentes no que se refere à relevância da intervenção socioeducativa com idosos, desde o gosto e a satisfação com que os idosos se referem à participação nas atividades, aos novos conhecimentos adquiridos, à oportunidade de descobrir competências adormecidas, ao favorecimento das relações interpessoais e, consequentemente, a uma melhoria significativa do bem-estar.

Esta metodologia enquanto estratégia que incentiva a motivação e a participação potencia a participação dos idosos na construção do seu próprio futuro e no da comunidade, desencadeando um maior dinamismo nos idosos ajudando-os a sentirem-se mais ativos e mais integrados e, por consequência, mais felizes e saudáveis. Por outro lado, ao favorecer o convívio, as relações e laços sociais desempenha um importante papel ao nível do isolamento e da exclusão social. Ao promover a manutenção e/ou estimulação das capacidades físicas e cognitivas, o desenvolvimento da criatividade e de laços sociais, favorece a estabilidade emocional e um maior bem-estar físico, psicológico, social e espiritual. Como refere Ander-Egg (2009, p.246) "as amizades e as relações sociais são um medicamento fundamental para todas as idades, mas de maneira especial para os idosos".

O programa de intervenção levado a cabo reitera a importância da animação com a população idosa, pois, ao proporcionar o convívio e a ocupação dos tempos livres de uma forma educativa, lúdica, ativa e saudável contribui para a promoção do envelhecimento ativo e bem sucedido. Partindo de uma perspetiva que entende a velhice como um período de desenvolvimento do ser humano, a animação sociocultural revela-se um instrumento dinamizador do processo social, cultural e educativo orientado a criar formas participativas transformando os idosos em agentes ativos da sua própria história.

Referências Bibliográficas

Ander-Egg, E. (2000). *Metodología e prática dela animación sociocultural*, Madrid, Editorial CCS.

Ander-Egg, E. (1988). *Qué es la animación socio-cultural* ? Santa Cruz de Tenerife, Cabido Insular de Tenerife.

Ander- Egg, E. (1990). *Repensando la investigación-acción participativa*, México, Editorial El Ateneo.

Ander-Egg, E.(2009). Como envelhecer sem ser velho: a animação sociocultural como meio de dar anos à vida e vida aos anos. In J. Pereira ; M. Lopes. (Coords). *Animação sociocultural na terceira idade,* Amarante, Intervenção - Associação para a promoção e Divulgação Cultural, pp. 240-248.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação,* Porto, Porto Editora.

Capucha, L. Almeida, J. Pedroso, P., & Silva, J. (1996). Metodologias de avaliação: o estado da arte em Portugal , In *Sociologia problemas e práticas*, Nº 22, pp. 9-27.

Erasmie, T. & Lima, L. (1989) *Investigação e projetos de desenvolvimento em educação,* Braga, Unidade de Educação de Adultos, Universidade do Minho.

Fonseca, M.A. (2005). *Desenvolvimento humano e envelhecimento*, Lisboa, Clepepsi Editores.

Fragoso, V. (2012). Gerontologia educativa e promoção do envelhecimento ativo. In Cláudia Moura (Ed.) *Processos e estratégias do envelhecimento: intervenção para o envelhecimento ativo*, Porto, Euedito, pp.165-177.

Guerra, I. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção - Planeamento em Ciências Sociais*, Cascais, Princípia.

Greenwood, E. (1965). Métodos de Investigação Empírica em Sociologia. *Análise social*, vol.2, nº11, pp. 313-345.

Jacob. L. (2007). *Animação de idosos: actividades*, Porto, Âmbar.

Leandro, M. E., Dias, I., Leandro, A. S. (2010), Fragilidades e sentimentos no outono da vida, *Revista da Misericórdia de Braga*, nº 6, pp. 137-164.

Osório, A. & Pinto, F. (Coord.). (2007). *As pessoas idosas. Contexto social e intervenção educativa*, Lisboa, Instituto Piaget.

Osório, A. (2005). *Educação permanente e educação de adultos,* Lisboa, Instituto Piaget.

Parente, M. A. (2006). Envelhecimento: um processo adaptativo multifatorial. In: M. A. Parente, (Org.) *Cognição e envelhecimento,* Porto Alegre: Artmed, pp. 17-18.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*, Porto, Areal Editores.

Portella, M. (2004). *Grupos de Terceira Idade*: *a construção da utopia do envelhecer saudável,* Passo Fundo, UPF.

Paúl, M. (. (2005). *Envelhecimento ativo e redes de suporte social,* Porto, ICBAS-UP.

Robertis, C. (2011). *Metodologia da intervenção em trabalho social*, Porto, Porto Editora.

Serrano, P.G. (2007). Qué es la animación sociocultural?. In X., M. Cid, Américo Peres (Editores). *Educación social, animación socicultural e desarrollo comunitario.*Vigo, Universidade de Vigo, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, pp.197-205.

Serrano, G. P. (2008). *Elaboração de Projectos Sociais – Casos Práticos*, Porto, Porto Editora.

Ventosa, V. P. (2009). Animação sociocultural e terceira idade. In J., Pereira & M., Lopes (Coords). *Animação sociocultural na terceira idade*, Amarante, Intervenção – Associação para a promoção e Divulgação Cultural, pp. 333-341.

Viveiros, A. L. (2008). Os desafios que se colocam à animação sociocultural. Uma visão a partir da região autónoma da Madeira, *Revista Iberoamericana Animador Sociocultural*, Nº 2, pp. 110-121.

Participação dos idosos: percursos construídos por finalistas da licenciatura em animação sociocultural

Ana Gama
Departamento de Ciências Humanas e Sociais, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa
Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, ESE de Lisboa, Portugal

Ana Teodoro
Departamento de Educação em Matemática, Ciências e Tecnologia, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa
Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, ESE de Lisboa, Portugal

Ana Simões
Departamento de Ciências Humanas e Sociais, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa
Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, ESE de Lisboa, Portugal

Resumo
A Animação Sociocultural com a população idosa deve corresponder a uma intervenção socioeducativa centrada em três dimensões: a intelectual, a biológica e a psicológica. É desejável que estas dimensões sejam trabalhadas em articulação umas com as outras, já que são importantes no bem-estar integral de qualquer pessoa. É perante esta conceção de intervenção que o animador sociocultural deverá assumir um papel importante no trabalho com a população idosa, a partir de uma perspetiva de envelhecimento ativo. Neste sentido, é necessário que consiga fomentar e dinamizar atividades de animação que promovam a participação dos idosos e os transformem em protagonistas do seu próprio desenvolvimento. O presente trabalho tem como objetivo apresentar e discutir as estratégias de participação desenvolvidas em estágios curriculares com idosos pelos estudantes de 3.º ano da Licenciatura em Animação Sociocultural. Privilegia-se a metodologia qualitativa, tendo sido realizada uma análise documental aos relatórios finais de estágio e entrevistas semiestruturadas. A análise realizada revela a utilização de diferentes estratégias de promoção da participação, nomeadamente: as que foram desenvolvidas nas atividades em que os idosos eram o público-alvo; e aquelas que visaram a participação dos idosos como recursos humanos em atividades dinamizadas com crianças.

Introdução

O envelhecimento da população tem vindo a aumentar nos países ditos desenvolvidos da Europa e do mundo, e Portugal não é exceção. A esperança média de vida neste país em 1960 era de 61 anos para os homens e 67 anos para as mulheres, ao passo que em 2005 atingia 75 e 81 respetivamente (Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2012). Perante este aumento significativo da esperança média de vida, "a sociedade civil e os Estados têm-se vindo a organizar e a criar condições para acolher um número crescente de idosos" (Jacob, 2013) através de respostas sociais institucionalizadas como os lares, os centros de dia e de convívio, os serviços de apoio domiciliário, as universidades seniores, entre outras.

É neste contexto que diversas áreas científicas centradas no idoso, nomeadamente Geriatria e Gerontologia, têm ganho relevância. A mesma preocupação se observa na reflexão teórica e na atuação ao nível da Animação Sociocultural (ASC).

Segundo alguns autores (Lopes, 2008; Osorio, 2004), a ASC com a população idosa deve corresponder a uma intervenção socioeducativa centrada em três dimensões: a intelectual, a biológica e a psicológica. Para que exista o bem-estar integral das pessoas, é necessário que estas dimensões sejam trabalhadas em articulação umas com as outras. Nesta conceção de intervenção, o animador sociocultural deverá assumir um papel importante no trabalho com a população idosa, a partir de uma perspetiva de envelhecimento ativo.

Num estudo anterior, constatou-se que a principal ideia veiculada pelos estudantes nos objetivos dos projetos que realizaram com os idosos foi a promoção das relações interpessoais. Todavia, também as ideias sobre a promoção do envelhecimento ativo e a valorização dos conhecimentos e experiências dos idosos, em alguns casos, assumiram um papel importante (Teodoro, Simões & Gama, 2013). Dando continuidade ao trabalho referido, a presente investigação tem como objetivo apresentar e discutir as estratégias de participação criadas por estudantes da Licenciatura em Animação Sociocultural (LASC) de uma escola superior de educação pública portuguesa que frequentaram, no ano letivo 2013/14, a unidade curricular Projeto Interdisciplinar de Intervenção Profissional III (PIIP III) e desenvolveram os seus estágios curriculares com idosos.

Este artigo está estruturado em 6 secções. Na primeira, faz-se uma breve contex-tualização do papel da Animação Sociocultural na intervenção com idosos e procura-se evidenciar a importância de esta ação se sustentar na perspetiva do envelhecimento ativo. Na segunda secção, com base neste pressuposto, discute-se o papel do animador sociocultural na promoção da participação dos idosos. Em seguida, define-se o quadro conceptual subjacente à análise da participação do idoso. A metodologia é descrita na secção quatro onde se explicita a amostra e os instrumentos usados para a recolha e análise dos dados. Na secção cinco, apresentam-se e discutem-se os dados que resultaram do trabalho empírico realizado. Por

fim, identificam-se algumas pistas conclusivas do estudo realizado, apontando desafios futuros.

1. Envelhecimento ativo

Para Teodoro e Zérillo (2012), "o cidadão sénior não beneficia de um olhar social favorável. De facto, o envelhecimento não "está na moda" nas nossas sociedades em que é valorizado permanecer jovem, dinâmico e produtivo" (p.102).

O aumento da esperança de vida é em simultâneo um indicador de progresso, em consequência dos avanços da medicina e da melhoria geral das condições de vida, e uma ameaça que paira sobre a organização socioeconómica dos países desenvolvidos, tornando o idoso responsável por múltiplas perturbações da sociedade moderna. Para alguns autores, este ponto de vista tem como efeito culpar as pessoas por envelhecer (Trincaz & Puijalon, 2010), e tende a subestimar as diferenças perante os recursos pessoais (físicos, psicológicos, etc.) que os sujeitos possuem e que implica tantas formas de envelhecer quantos os sujeitos.

Contextualizemos, de forma breve, o significado de alguns conceitos associados ao envelhecimento que têm motivado a reflexão por instâncias nacionais e internacio-nais, nomeadamente a Organização Mundial de Saúde (OMS). O envelhecimento normal processa-se ao longo da vida, não equivale a um marco cronológico estabelecido e corresponde às alterações biológicas universais que ocorrem com a idade e não são afetadas pela doença e pelas influências ambientais (OMS, 2001). O envelhecimento saudável, cuja promoção se constitui como desafio individual e coletivo, é o que decorre com "saúde, autonomia e independência durante o período mais extenso possível" (Sequeira, 2010: 3). O envelhecimento ativo, que depende susbtancialmente do estado de saúde do idoso (Ministério da Saúde, 2004), é um processo de optimização das oportunidades para a saúde, participação e segurança, para melhorar a qualidade de vida das pessoas que envelhecem (OMS, 2002).

Em todo o caso, envelhecer envolve mudanças físicas, psicológicas (cognitivas e afetivas) e sociais que podem, nalguns casos, originar perdas. No entanto, têm sido apresentadas evidências de que os respetivos efeitos não são vividos como significativos pelo sujeito enquanto não puserem em causa o seu estilo de vida (e.g.: Sebag-Lanoë, 2001). Por outro lado, a permanência do funcionamento psíquico (Lahaye, 2010) leva a que a pessoa idosa se veja em continuidade: não há separação entre o que era antes - mais jovem - e o que é agora - mais velha. Esta perceção contrasta com a representação geral que a sociedade faz do indivíduo idoso.

O lugar que ocupamos na sociedade está associado aos papéis sociais: "os papéis que temos, que nos são dados ou que agarramos, em face da família e da sociedade" (Hervy, 2001:22). Os papéis sociais evoluem ao longo da vida e podem ser papéis principais e papéis secundários. Estas alterações são em geral preparadas e ocorrem de forma gradual, de modo que a pessoa normalmente se adapta a elas (Teodoro &

Zérillo, 2012:104-105). Em síntese, pode afirmar-se que a perceção sobre os papéis de cada indivíduo, sobre os seus recursos pessoais, sobre o processo de envelhecimento condiciona o modo como o idoso se vê em sociedade e perspetiva a sua participação, bem como o modo pelo qual a sociedade vê e perspetiva a participação do idoso.

2. O animador sociocultural na promoção da participação dos idosos

No que se refere à ASC com o público idoso, Lopes (2008) afirma que se tem assistido a um aumento significativo na criação de instituições, associações e organizações não governamentais dedicadas a promover e a valorizar a intervenção com os idosos, pelo que a gerontologia educativa começa a adquirir uma importância particular na prevenção e compensação das situações relacionadas com o envelheci-mento da população. É nesta perspetiva que a ASC tem lugar, enquanto promotora do tempo livre do idoso, um tempo de valorização pessoal, de promoção de autoestima e de bem-estar. Lopes (2008) dá ênfase a quatro ramos especializados da ASC com a população idosa: a animação estimulativa; a animação ao domicílio; a animação sociocultural na instituição (lares e centros de dia) e a terceira idade na Animação Sociocultural. Este último ramo pode traduzir-se através de diversas ações dos idosos junto de outras faixas etárias como, por exemplo, "animadores voluntários junto de escolas do Ensino Básico, promovendo junto das crianças aprendizagens ligadas à vivência" (Lopes, 2008:337).

Por seu lado, Osorio (2008) defende que a ASC com os idosos deve corresponder a uma intervenção socioeducativa, com várias características e que se pode centrar em quatro dimensões: a "dimensão intelectual", favorecedora da prática do exercício mental, das atividades cognitivas, da criatividade e autonomia pessoal; a "dimensão biológica", pela manutenção da saúde física nos seus diferentes âmbitos e a "dimensão ao nível psicológico", que permite elevar os níveis de autoconceito, de autoestima e de bem-estar. No entanto, é na dimensão social que Osorio afirma ser mais pertinente investir, porque considera que a participação na vida comunitária é importante em todas as idades; no entanto, é na fase da reforma (atingida em geral na faixa etária da população idosa) que esta participação comunitária precisa de ser continuada e reforçada, porque permite o alargamento das redes sociais, do espírito associativista e voluntário.

Compete, portanto, ao animador sociocultural, em conjunto com uma equipa pluri e multidisciplinar, intervir, fomentando e dinamizando atividades de animação que satisfaçam as necessidades e os interesses dos idosos e das comunidades nas quais estes estão integrados. Neste sentido, querer trabalhar com o público idoso exige desde logo ao animador o reconhecimento do ser humano antes do qualificativo "idoso", i.e., considerar cada pessoa como tendo expectativas, desejos que devem ser reclamados, exercidos e escutados. Exige também um afastamento face aos estereótipos veiculados pela sociedade e, em particular, o que se traduz por pensar que o idoso

não está interessado em aprendizagens novas e que está concentrado em exclusivo nas suas vivências anteriores (Teodoro & Zérillo, 2012:106).

Nas instituições geriátricas, onde a espera pode ser importante para os menores atos do quotidiano (Dreuil, 2010) e o tédio paira como uma ameaça permanente, o papel do animador torna-se essencial. A animação, também nestes contextos, não consiste em mexer os fios de uma marioneta para dar uma ilusão de vida (Huot & Robert, 2001), pois seriam assim as intenções do profissional que se iriam exprimir, mas consiste em criar condições favoráveis para que a vontade de viver se exprima e para que a pessoa idosa realize um envelhecimento ativo, que implica a participação.

Outros contextos de atuação dos animadores socioculturais derivam naturalmente da ligação, que tem sido defendida por vários autores, entre os objetivos da intervenção em ASC e os processos educativos. A título exemplificativo, podemos referir Bernet (1988), Lopes (2008), Sousa (2011) e Teodoro & Zérillo (2012) no que respeita a espaços não formais e Teodoro, Simões & Gama (2013) no que concerne a espaços informais.

Uma das ideias basilares da ASC é que as pessoas e os coletivos se transformem em agentes do seu próprio desenvolvimento. Para que todos sejam agentes ativos neste processo é necessário que na sua intervenção o animador sociocultural consiga "gerar processos de participação, criando espaços para a comunicação dos grupos e das pessoas, tendo em vista estimular os diferentes colectivos a empreenderem processos de desenvolvimento social (...) e cultural" (Osorio, 2004: 255).

Por todas estas razões, o animador sociocultural assume um papel importante na promoção da efetiva participação dos idosos, não só nas atividades em si mesmas, mas também em todo o processo de conceção de projetos, incluindo os que visem a respetiva participação em dinâmicas de desenvolvimento pessoal e comunitário.

3. Participação do idoso: o quadro de análise

Tem-se estado a usar o conceito de participar, mas torna-se pertinente apresentar uma definição possível deste conceito e criar um quadro de análise que permita estudar as questões de participação nos relatórios analisados e nas entrevistas realizadas a duas estudantes finalistas da LASC (cf. secção 4 - Metodologia). Com efeito, a palavra participação deriva da palavra latina *participare* que significa *"fazer saber"*. Atualmente, é um conceito com uma multiplicidade de definições; no entanto, existem convergências na afirmação da participação como um processo crucial do sistema democrático.

Partimos da perspetiva de participação apontada por Trilla e Novella (2001:141) que pode significar "acto de presencia, tomar decisiones, estar informado de algo, opinar, gestionar o ejecutar; desde estar simplemente apuntado a, o ser miembro de, a implicarse en algo en corpo y alma". Esta perspetiva permite-nos identificar muitas formas, tipos, graus, níveis, âmbitos de participação. Adotamos aqui a tipologia

avançada por estes autores que criaram quatro tipos de participação, a partir de uma tipologia com mais níveis criada por Hart (1997, cit. em Trilla & Novella, 2001). As classes definidas por Trilla & Novella são mais amplas do que as usadas por Hart, que se distribuem numa escada que implica um aumento qualitativo da participação.

Assim, a conceptualização de Trilla e Novella (2001: 145) inclui: **participação simples**, **participação consultiva**, **participação projetiva** e **metaparticipação.** A participação simples acontece quando os sujeitos tomam parte num projeto ou atividade, como espectadores ou executantes, mas apenas seguindo indicações e respondendo a estímulos. A participação consultiva consiste na escuta das palavras do sujeito, no entanto a definição da atividade é da responsabilidade de outrém. A participação projetiva é quando o sujeito se converte em agente, sentindo como próprio o projeto em que se envolve; a metaparticipação verifica-se quando os sujeitos pedem, exigem ou geram novos espaços e mecanismos de participação (Trilla & Novella, 2001: 145-151). As quatro classes não são mutuamente exclusivas, podendo ocorrer em simultâneo ou alternadamente; nenhum dos tipos definido é considerado negativo ou desadequado. Os autores referem ainda que embora a conceptualização proposta coloque a ênfase na participação infantil, em linhas gerais, é aplicável a outros sectores da população.

Consideramos a tipologia de Trilla e Novella (2001) bastante adequada à avaliação das intervenções com o público idoso, justificando-se talvez a inclusão de um outro tipo: a não participação (que pode incluir a não participação observante e a não participação antagonista). Neste tipo, embora o indivíduo esteja no mesmo local e momento em que se desenrola a atividade não é executante, nem tampouco espectador, não quer ou não pode envolver-se na atividade, ou eventualmente antagoniza o desenrolar da atividade. Se este tipo pode ser encontrado com outras faixas etárias, como as crianças, pode por mais razões ser encontrado na intervenção com o público idoso dependente ou com as pessoas portadoras de deficiência cognitiva ou psicológica.

4. Metodologia

No 3.º ano da LASC os estudantes realizam uma unidade curricular que inclui o estágio: PIIP III. Esta unidade curricular exige a construção e discussão de um projeto de animação num momento anterior ao da sua realização no contexto do estágio e implica ainda a elaboração de um relatório final, bem como a respetiva apresentação oral. O universo do presente estudo corresponde ao conjunto de estudantes que realizaram o PIIP III no decurso do ano letivo de 2013/14 (45 estudantes).

Para este estudo, definiu-se uma amostra de conveniência a partir dos seguintes critérios: 1) estudantes que realizaram intervenção com a população idosa (15 dos 45); 2) trabalhos apresentados que incorporavam alguma forma de participação dos idosos (10 dos 15).

Para a amostra de 10 estudantes selecionados (denominados I1 a I10) fez-se uma análise preliminar do conteúdo dos discursos produzidos em determinadas secções do relatório de estágio. Consideraram-se apenas as secções em que os estudantes de-

finem o quadro teórico subjacente e em que explicitam os objetivos e estratégias das atividades que compõem o projeto de animação.

Realizou-se ainda uma entrevista semiestruturada a duas estudantes que estagiaram em contextos distintos entre si, tendo desenvolvido atividades intergeracionais com crianças: E1 = I7, estágio numa academia sénior; e E2 = I9, estágio num serviço de apoio domiciliário. O critério para seleção destas estudantes foi terem mobilizado os idosos como recursos humanos para a realização de algumas atividades do respetivo projeto. A entrevista teve como objectivo clarificar a perceção que possuem sobre os idosos, sobre a participação destes e as estratégias promotoras de participação que empregaram. Das respostas transcritas, fez-se também uma análise preliminar de conteúdo.

5. Participação dos idosos e estratégias promotoras de participação

Procedeu-se à análise dos relatórios e entrevistas considerando quatro eixos orientadores: i) fundamentação teórica; ii) estratégias que visam a participação dos idosos enquanto público-alvo; iii) estratégias que visam a participação dos idosos como recursos humanos para atividades dirigidas a outros públicos, e iv) outras estratégias de promoção de participação.

Quanto à fundamentação do discurso relativamente à participação e implicação da ASC na participação (eixo de análise i), de entre os 10 estudantes analisados há vários (**I1**, **I2, I6, I7**) que fundamentam a sua atuação no estágio em documentos normativos, por exemplo da ONU, ou na literatura sobre a ASC nos quais se atribui importância à participação dos idosos e ao papel que a ASC deve ter no fomentar dessa participação. São mobilizadas ideias como: a ASC deve trabalhar para uma cidadania ativa em que a população local é autora e interveniente do projeto (**I1**:29); a ASC visa que os idosos preservem a sua capacidade de interação, acedam à participação na vida comunitária e à possibilidade de realização pessoal (**I2**:1); o animador deve respeitar a adesão livre e espontânea para que todos possam participar no processo como sujeitos que detêm o direito de optar, de construir coletivamente os projetos e ações desenvolvidas (**I4**:39); a Animação na Terceira Idade: é uma modalidade de intervenção socioeducativa cuja finalidade é aumentar a qualidade de vida das pessoas mediante a sua implicação ativa, participativa e grupal na realização de projetos e atividades do seu interesse (**I6**:36); a animação deve unir as pessoas em torno dos projetos promotores de diálogos intergeracionais, mediante os quais os jovens possam aprender com os idosos, os idosos com os jovens e as crianças aprendam, de uma forma viva, o sentido da vida em comunidade (**I7**:21 citando Lopes, 2008: 377); a ASC tem a preocupação de proporcionar oportunidades aos idosos de continuarem a ter projetos e objetivos de vida (**I10**:1); a intervenção tem como objetivo, alcançar o estado mais elevado possível de autonomia (**I5**:41); uma das funções chave da ASC é gerar processos de participação, criando espaços para a comunicação dos grupos (**I8:**1

citando Osorio, 2004: 255).

Ainda no eixo de análise i, no que concerne à fundamentação do discurso relativamente ao envelhecimento ativo e sua relação com a ASC: **I1** considera que "são os idosos os protagonistas das ações na criação do projeto e que vão procurar ideias, soluções, recursos e capacidades para dar respostas às necessidades locais" (p.7); **I2** identifica-se com Trilla (2004: 26) defendendo que o animador sociocultural deve promover junto do idoso "uma atitude de participação ativa no processo do seu próprio desenvolvimento quer social quer cultural" (p.28); **I3** afirma que, ao longo da sua intervenção, tentou "que os idosos se valorizassem mais, como recordar algumas atividades que faziam anteriormente e que também ainda têm a capacidade de ensinar" (p.23); para **I6**, em concordância com Jacob (2013), a animação de idosos é um estímulo permanente da vida mental, física e afetiva da pessoa idosa (p.6); **I9** considera que "é essencial preparar o envelhecimento, promover novos interesses e novas atividades, estimular e treinar a vitalidade física e mental e ocupar, utilmente, os extensos tempos livres" (p.54); e **I8** pretende "ajudar os idosos a tomarem consciência da importância da sua participação valiosa para a sociedade em que vivem" (p.3).

No que se refere aos eixos de análise ii, iii e iv, sintetizam-se no Quadro 1 algumas das estratégias promotoras de participação dos idosos que os estudantes identificam nos seus relatórios ou durante as entrevistas.

Pode verificar-se que, de entre os 10 casos em análise, 8 estudantes identificaram estratégias de promoção da participação. Retomando os tipos de participação conceptualizados por Trilla & Novella (2001), vemos que as estratégias S1, S4 e S5 se enquadram na promoção da **participação simples**. As estratégias S6, S7 e S8 já se associam mais à **participação consultiva**, conquanto os exemplos apresentados para S7 e S8 permitam identificar ambas as dimensões: participação simples e consultiva. As estratégias S1 a S8 têm em comum considerarem os idosos como público-alvo.

Quadro 1 *Exemplos de estratégias promotoras de participação dos idosos referidas nos relatórios e entrevistas*

Estratégia	Estudantes	Exemplos	Vertente de ASC/intervenção do animador sociocultural
S1: Explicar o objetivo da atividade e da participação	I9	"Todas as vezes convidei sempre as senhoras com tempo e expliquei-lhes qual era o intuito da visita delas à escola" (I9-E2)	

S2: Conhecer cada pessoa	I2, I9	"Temos o dever de conhecer cada pessoa para depois conseguir motivar a participar em qualquer que seja a atividade" (I2:35) "É importante que se note esta individualidade, pois o trabalho que se desenvolve com uma pessoa não é igual ao que se desenvolve com outra." (I9:45)	Trabalho individualizado (requer diagnóstico e sensibilidade)
S3: Estabelecer um contacto periódico	I9	"O trabalho com esta utente prender-se-á num contacto periódico, no sentido de estabelecer com esta uma relação de confiança, criando um hábito à minha presença, de forma a que possam vir a ser desenvolvidas atividades (...) distraindo-a das suas limitações e capacitando-a das suas potencialidades" (I9:26)	ASC em contexto domiciliário
S4: Escolher atividades que despertem o interesse	I9, I3	"Levar-lhe atividades que despertassem o seu interesse. (...) e tinham que ser atividades que não lhe causassem frustração (...) e que ela sentisse que era capaz" (I9-E2); "Esta atividade surge devido a ser um gosto pessoal da utente e na medida em que o facto de ser a própria a ensinar-me [croché] torna a atividade mais rica (...) [No fim ela mostrou] a sua felicidade e o seu sentimento de valorização" (I3:19)	
S5: Ouvir o público durante as atividades	I10, I5	"Será pedido aos utentes que participem tanto na leitura como nas respostas às advinhas, rimas e anedotas. A ideia será obter a participação livre de todos os utentes" (I10:17)	

Quadro 1 *Exemplos de estratégias promotoras de participação dos idosos referidas nos relatórios e entrevistas (cont.)*

Estratégia	Estudantes	Exemplos	Vertente de ASC/intervenção do animador sociocultural
S6: Ouvir o público na definição das atividades	I1, I2, I9, I7	"O estilo de animador mais adequado é o democrático, pois o projeto é elaborado para e com o público-alvo" (**I1**:32); "As atividades foram todas realizadas para o público e muitas foram sugeridas por eles" (**I2**:30); "As atividades também foram sendo construídas um pouco com elas" (**I9**-E2)	Animador democrático
S7: Promover a expressão de opiniões	I2	"É projetado um filme escolhido pelos residentes e de seguida é feito um comentário (...) a discussão após o filme que era um dos momentos principais da sessão foi aumentado (...) continuando muitas vezes após o fim da sessão noutros espaços" (**I2:**12-13)	
S8: Realizar atividades intergeracionais	I9	"Eles perguntavam-me a idade das senhoras e eu já não sabia, mas o resto da turma respondia" (**I9**-E2); " [Gravações com as idosas e com as crianças] para as crianças conhecerem as idosas do domicílio e para as idosas conhecerem as crianças, porque no fundo as idosas escreveram uma carta às crianças para comunicar com elas de algum modo, para se darem a conhecer um bocadinho, para dizerem o seu nome, a sua idade, aliás, elas também disseram um bocadinho aquilo que queriam" (**I9**-E2)	Integração social do idoso

S9: Usar os idosos como recursos humanos para atividades com outros públicos	I7, I9, I6, I2, I5	"Os idosos ensinaram aos jovens técnicas que aprenderam ao longo das aulas" (**I7**: 15); "Elaboração de uma carta das utentes do SAD para os alunos; Confeção de um salame de chocolate por uma utente do apoio domiciliário e uma do lar para os alunos (...) visitas realizadas à escola acompanhadas por idosas do lar" (**I9**:12); "senhora ia (...) ler um livro aos alunos" (**I9**-E2); "os utentes participaram na construção e adaptação dos jogos e posteriormente os jogos foram testados com os mesmos" (**I6**:13); "participação de 8 seniores do Centro de dia na preparação e elaboração dos cartões que serviram para uma dinâmica. (...) [em que] houve a participação de 47 seniores" (**I5**:23)	Valorização dos papéis do idoso

Notas: I4 e I8 não identificam estratégias promotoras de participação. A designação das estratégias por S1-S9 não implica considerar que há um progresso ou valor maior para um número mais elevado; visa apenas facilitar a discussão.

As estratégias S2 e S3 podem ser entendidas como subjacentes a qualquer outra estratégia, visam combater a não participação, mas também adquirir conhecimento para uma ulterior promoção de participação.

Por outro lado, o exemplo referido por **I9**, para S3, evidencia o respeito pela vontade da pessoa idosa, portanto a escuta efetiva dos seus desejos, ou seja, dos canais de comunicação privilegiados por esta pessoa.

Todavia, 5 estudantes utilizaram, também, estratégias de promoção da participação dos idosos como recursos humanos em atividades dinamizadas para outras pessoas. O exemplo apresentado por **I3** (em S4), revela **participação projetiva** da idosa com a finalidade de ensinar a animadora; os exemplos referidos por **I6** e **I5** (em S9) e **I2** (semelhante a **I6**) consideram que os idosos foram usados como recursos humanos para outras atividades a realizar com idosos, embora se possa talvez considerar que ainda se trata de **participação simples**. Já os exemplos encontrados em **I7** e **I9** denotam muito mais a dimensão de **participação projetiva**, com as idosas a envolverem-se ativamente e a proporem algumas das atividades que realizaram com as crianças.

Analisa-se, de seguida, as *vozes* das duas estudantes entrevistadas. Quando questionada sobre o entendimento que tem acerca da intervenção de um animador com a população idosa, **I7** respondeu: "o animador é muito o dinamizar (...). A ASC é muito importante para os idosos não estarem sós, para aprenderem coisas novas" (E1). **I9** considera que o "grande objetivo é retardar as perdas dos idosos. (...) Trabalhamos

muito isso (as perdas/demências dos idosos), quer ao nível físico, quer ao nível mental. (...) E o facto de saírem, de verem outras pessoas, de fazerem coisas diferentes, faz com que os problemas que têm (...) não evoluam tão rapidamente" (E2).

No que diz respeito à sua perceção sobre a participação dos idosos (participação como público-alvo e como recursos humanos) no âmbito dos projetos de intervenção desenvolvidos, **I7** considera que no âmbito do projeto intergeracional que desenvolveu na Academia Sénior valorizou as habilidades manuais dos idosos: "Pegámos mais nas práticas: nas artes criativas, no desenho a pastel, nas expressões – eles próprios a ensinarem às crianças várias técnicas que foram aprendendo ao longo das aulas. (...) Os idosos eram o meu público porque nós, em conjunto, escolhemos a atividade melhor para eles ensinarem às crianças. (...) Foi eles estarem no papel de alunos, a aprender; naquele dia, eles eram professores, a ensinar aos alunos (crianças)" (E1). Já **I9**, no âmbito do projeto intergeracional que desenvolveu com os idosos do serviço de apoio domiciliário, do Lar e com crianças de uma escola do 1CEB (alunos do 3.º ano), afirma: "apesar de a maioria [das atividades que nós fazemos] parecer apenas lúdica e de ser apenas para entreter, existe sempre um objetivo por detrás (...) faz com que as pessoas estejam mais despertas e tenham ali as suas capacidades mais ativas e sejam estimuladas, o que faz com que as perdas vão sendo mais devagarinho" (E2). E acrescenta: "Foram introduzidas estas senhoras do Lar para que pudesse haver um contacto físico, que se vissem...porque, muitas vezes, (...) as crianças também têm uma ideia errada, criam um estereótipo à volta do que se ouve na nossa sociedade" (E2). A propósito da participação dos idosos como recursos humanos, a **I9** explica: "numa primeira visita foi apenas uma senhora e essa senhora ia com o objetivo de ler um livro aos alunos e a preparação foi fazer essa explicação à senhora, dar-lhe o livro previamente para ela ler e explicar-lhe o que ia acontecer" (E2).

Procurou-se conhecer e compreender que constrangimentos sentiram as estudantes entrevistadas na implementação dos seus projetos de intervenção. **I7** indicou os seguintes: "a falta de disponibilidade e não ter conseguido mais tempo de aulas"; para além disso, "muitos deles viam-me como uma *miúda*!" (E1). Por seu lado, a **I9** elencou outros constrangimentos: "Aqui - na instituição - só agora é que está ser criado o meu espaço" (constrangimento institucional); "nós temos muitos idosos e a maioria não dança" - constrangimento ao nível dos idosos como público-alvo; "pensei que fosse possível levá-las até à escola e pensei que iria ter um maior grupo de idosas. Se não fossem estas senhoras poderiam ir outras e entretanto deparei-me com esta impossibilidade" - constrangimento ao nível dos idosos como recursos humanos (E2).

Ao se retomar as classes de participação de Trilla e Novella (2001), verifica-se que as estudantes entrevistadas (**I7** e **I9**) promoveram, de vários modos, as participações **simples, consultiva** e **projetiva** do público com que intervieram: os idosos tomaram parte no projeto como espectadores e executantes; noutras situações, os idosos foram escutados mas a definição da atividade foi da responsabilidade das estagiárias. No

caso de **I9**, o sujeito idoso converteu-se em agente, sentindo como próprio o projeto em que se envolveu - **participação projetiva.**

6. Comentários finais e questões emergentes

O presente trabalho permite sustentar o interesse e a generalização ao público idoso da taxonomia de níveis de participação de Trilla e Novella (2001).

A participação dos idosos numa dimensão mais elevada de participação está muito dependente de um conjunto de constrangimentos inerentes aos próprios idosos: limitações físicas, dificuldades cognitivas, alterações psicológicas e anímicas, sensações de incapacidade ou inutilidade. Estes fatores podem contribuir para uma redução da vontade de viver, uma redução da capacidade de sair das rotinas, uma ansiedade relati-vamente a qualquer atividade que desafia a sua, por vezes diminuta, zona de conforto.

Por tudo isto, embora conscientes de que a ASC tem como principal finalidade trabalhar na integração de todos os públicos na sociedade, o trabalho do animador sociocultural com o público idoso, sobretudo em situação de dependência, pode ser essencialmente o de dar aquele impulso para a concretização de qualquer atividade, que por vezes não encontra força para se iniciar por vontade própria do sujeito (Teodoro & Zérillo, 2012:106). Nestas circunstâncias, "animar" retoma o sentido primevo de impulsionar o entusiasmo ao comunicar a sua vitalidade, de avivar, acender, produzir uma centelha de luz, e "participar" pode significar envolver-se de corpo e alma em qualquer atividade em que anteriormente não se envolvia. Para muitos idosos, a participação simples que analisámos atrás pode ser sinónimo de uma mudança profunda de atitude do indivíduo – o que afinal é um dos objetivos da animação sociocultural.

Referências bibliográficas

Bernet, J. T.,1988, Animación sociocultural, educación y educación non formal, *Educar*, 13, 17-41.

Dreuil, D., 2010, Le vécu d'attente en institution gérontologique, in Ancet, P. (dir), *Le corps vécu chez la personne âgée et la personne handicapée*, Paris, Dunod, pp. 63-79.

Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2012, Base de Dados Portugal Contemporâneo. [Base de dados PORDATA online], Rosa, Maria João Valente (coord.), Retirado de http://www.pordata.pt/

Jacob, L., 2013, *Animação de idosos*, Almeirim, Mais leitura.

Hervy, B., 2001, L'animation sociale auprès des personnes âgées, *Gérontologie et Société*, 96, 11-30.

Huot, A. & Robert, F., 2001, Des pratiques à la démarche d'animation en institution pour personnes âgées: point de vue d'un psychologue clinicien et d'une animatrice socioculturelle, *Gérontologie et Société*, 96, 95-109.

Lahaye, A., 2010, Le corps vieillissant et sa perception par les soignants, in Ancet P. (dir), *Le corps vécu chez la personne âgée et la personne handicapée*, Paris, Dunod, pp. 47-61.

Lopes, M., 2008, *Animação Sociocultural em Portugal*, (2.ª ed.), Amarante, Intervenção.

Ministério da Saúde, 2004, Programa nacional para a saúde das pessoas idosas. Lisboa, Ministério da Saúde.

OMS, 2001, *Men, ageing and health. Achieving health across the Span*, Geneva, World Health Organization.

OMS, 2002, *Active ageing, a policy framework. A contribution of the WHO to the second United Nations world assembly on ageing*, Madrid, World Health Organization.

Osorio, A.R., 2004, Animação Sociocultural na Terceira Idade, in Trilla, J. (coord.) *Animação Sociocultural. Teorias, Programas e Âmbitos*, Lisboa, Instituto Piaget, pp. 251-263.

Osorio, A.R.,2008, A Animação Sociocultural na Terceira Idade, in Pereira, J., Vieites, M. & Lopes, M. (coord.) *A Animação Sociocultural e os Desafios do Século XXI,* Amarante, Intervenção, pp.207-219.

Sequeira, C., 2010, *Cuidar de idosos com dependência física e mental*, Lisboa, Lidel.

Sebag-Lanoë, R., 2001, *Vivre, vieillir et le dire*, Paris, Desclée de Brouwer.

Simões, A., 2012, A formação em Animação Sociocultural em Portugal e o seu contributo para a intervenção com a população sénior: uma análise, in Costa, C. (coord.) *Animação Sociocultural. Envelhecimento Ativo e Solidariedade entre Gerações,* Alcochete, Alfarroba, pp.51-73.

Sousa, J. C., 2011, Formação em animação sociocultural: Contributos de projectos de investigação e intervenção em animação socioeducativa, *Nuances: Estudos sobre a Educação*, 19 (18), 52-67.

Teodoro, A., Simões, A. & Gama, A., 2013, A intervenção dos futuros animadores socioculturais com o cidadão idoso: Contributos para uma reflexão, *Proceedings do I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação / III Encontro de Sociologia da Educação - O Não-Formal e o Informal em Educação: Centralidades e Periferias*, Braga, Portugal, 25-27 de Março de 2013, (no prelo)

Teodoro, A. & Zérillo, F., 2012, A ciência: pilar sociocultural para uma cidadania informada do público sénior, in: Costa, C. (coord.) *Animação Sociocultural: Envelhecimento Ativo e Solidariedade entre Gerações*), Alcochete, Alfarroba, pp. 96-116.

Trincaz, J. & Puijalon B., 2010, Vieillir en terre hostile, in Carbonelle, S. (coord), *Penser les vieillesses*, Paris, Editions Seli Arslan, pp. 21-36.

Trilla, J. & Novella, A., 2001, Educación y participación social de la infancia, *Revista iberoamericana de Educación/Eduacação*, 26 (Mai-Ago), 137-164.

Trilla, J. B. (2004) Conceito, Exame e Universo da Animação Sociocultural, in Trilla, J. (coord.) *Animação Sociocultural. Teorias, Programas e Âmbitos,* Lisboa, Instituto Piaget, pp. 19-44.

AUCA, PROJECTES EDUCATIUS: la gestion de proyectos socioculturales desde la iniciativa empresarial

Ximo Valero
(Técnico Superior ASC). Auca, Projectes Educatius / EOAJ-ABAST. NODO RIA ESPAÑA-PV

AUCA, PROJECTES EDUCATIUS promueve una visión de empresa en la que no sólo en la prestación de sus servicios transmite valores de dinamización, de participación, de desarrollo comunitario, de compromiso con el entorno, sino que también los vive como método de trabajo irrenunciable. Los vive, por tanto, como base sobre la que edificar el diseño y la planificación de sus actividades sociales, medioambientales, educativas, culturales o formativas, los vive de forma permanente en el trabajo con los diferentes equipos profesionales, sin duda su principal activo, y los vive en el trato diario con clientes, usuarios y destinarios. AUCA, PROJECTES EDUCATIUS cree que no hay otra manera de gestionar una entidad en el ámbito de la animación sociocultural que no sea desde un planteamiento sustentado en una CULTURA DE EMPRESA PARTICIPATIVA y DEMOCRATICA.

La calidad como premisa de trabajo innegociable

AUCA, PROJECTES EDUCATIUS es una empresa de actividades educativas y servicios socioculturales fundada en 2003 y que actualmente cuenta con sedes operativas en las provincias de Alicante y Valencia. Durante estos más de 10 años de prestación de servicios, los profesionales de los diferentes equipos de trabajo han gestionado múltiples intervenciones socioeducativas enmarcadas en distintos ámbitos de actuación (social, cultural, educativo, formativo,...) y que han sido dirigidas a todos los sectores de la población (jóvenes, adultos, niños, 3ª edad, mujer, población inmigrante, colectivos con necesidades educativas especiales,...) con un común denominador: cada vez que se ha planteado la realización de un taller extraescolar, una visita guiada, un curso de formación, un programa de absentismo escolar, la dinamización de un equipamiento sociocultural o cualquier actividad, por pequeña y en apariencia intranscendente que sea, siempre se ha hecho tratando de alcanzar unos niveles óptimos de CALIDAD, valor irrenunciable desde cualquier óptica planteable. Siendo conscientes de las dificultades económicas por las que atravesamos y siendo igualmente conscientes que los "recortes" en cultura, en formación, en educación, en ocio participativo,... ahogan presupuestos públicos y privados y agotan recursos, es el momento de creer no sólo en que los programas basados en la intervención socioeducativa son

posibles, sino que son necesarios. Y si son necesarios deben estar basados en la CALIDAD de su gestión (calidad técnica, calidad pedagógica, calidad administrativa, calidad humana,...) porque no lo olvidemos... estos programas inciden directamente en las personas, tratan de generar cambios cualitativos en los grupos y comunidades en los que se desarrollan buscando el diseño de una sociedad más justa, más libre, más coherente, más comprometida. Apostar por la CALIDAD y contribuir a ese diseño de sociedad debe ser la obligación de los profesionales que trabajamos en el marco de la pedagogía del ocio pero no es menos cierto que también es nuestro privilegio.

Del asociacionismo a la empresa: compartiendo valores hacia la construccion de un ocio productivo y participativo

Si hay un elemento que durante todo este devenir temporal ha fundamentado los principios conceptuales y vivenciales de AUCA, PROJECTES EDUCATIUS ha sido el hecho de que su equipo de gestión proviene de movimientos de participación social y fundamentalmente del asociacionismo juvenil vinculado a la educación en el tiempo libre. Por ello, el bagaje capital como empresa se cimienta en los aprendizajes obtenidos en esta etapa de voluntariado, en la formación específica posterior, y en los valores que hay detrás de este estilo altruista de encarar una actividad significativa con capacidad para repercutir socioculturalmente en un territorio determinado : *el compromiso, el sentido de la responsabilidad, la coherencia, la capacidad de trabajar en grupo, el entusiasmo, el respeto a la diversidad, la empatía, el talante positivo y emprendedor* y tantos otros. Este estilo y estos valores de génesis asociativa se han exportado tanto a la planificación de proyectos como al modelo de gestión propio de una empresa y por extensión a los fines últimos planteados como entidad prestadora de servicios en el ámbito de la animación sociocultural:

- *Atender a la formación integral de los participantes a través de la interdisciplinariedad inherente al desarrollo de los programas educativos.*
- *Potenciar las relaciones sociales de grupos e individuos pertenecientes a una misma zona de influencia o territorio.*
- *Dotar a los usuarios de recursos que les permitan ocupar de forma constructiva y provechosa su tiempo de ocio.*

AUCA, PROJECTES EDUCATIUS defiende un patrón y una finalidad educativa destinada al desarrollo personal, social y comunitario y a alcanzar niveles óptimos en relación con la calidad de vida y la sociedad de bienestar, entendiendo la educación en el tiempo libre como tiempo de OCIO, es decir la vivencia activa y creativa del tiempo libre. Es sabido que ocio y tiempo libre son expresiones referidas, en general, a los espacios de tiempo que el individuo ocupa de acuerdo con sus gustos personales y donde puede realizar una serie de actividades libremente, sin presiones del exterior.

Un adecuado empleo de este tiempo permite una profundización en el conocimiento de la propia personalidad, un mayor grado de relación con los demás, un acicate para nuestro espíritu de iniciativa y, en consecuencia, la manifestación de nuestra capacidad creadora. La disposición del tiempo libre es una necesidad vital que la sociedad ha ido asimilando paulatinamente y cuyo desarrollo requiere del aprendizaje que toda actividad bien orientada conlleva. El tiempo de ocio tiene que ser por tanto un tiempo para el desarrollo personal y colectivo y fundamentalmente, un espacio para comunicarse con el entorno. El ocio es un derecho de todo ciudadano, pero además, es una necesidad vivenciarlo de forma placentera y eligiendo libremente una ocupación. Mediante el ocio la persona desarrolla su personalidad, afianza sus habilidades y obtiene una experiencia subjetiva personal. Por tanto, desde AUCA, PROJECTES EDUCATIUS se apuesta por una educación para el ocio no concebida como materia, ni siquiera como un eje transversal, sino como un conjunto de motivaciones y directrices que favorezcan la imaginación y la libre creatividad.

Animacion sociocultural y democracia cultural: fundamentos metodológicos

El documento *Génesis, Metodología y Planificación de proyectos de Animación Sociocultural* (2003) diseñado por el Departamento Programas de la entidad fue una autentica base procedimental y conceptual que marcó el rumbo de los programas educativos, culturales y/o formativos, dando un estilo propio a las actividades socioeducativas amparadas en los principios elementales de la **animación sociocultural**, entendida como el *proceso de acción grupal, por el cual se convierte a los individuos, mediante la participación, en agentes de su propio desarrollo sociocultural (Cardos, C. 10 años creando espacios para educar. Pág. 16. 2013)* y de la **democracia cultural** planteada como *la participación de los grupos sociales, en la creación, administración, gestión y transmisión de la cultura, para que con libertad, responsabilidad y autonomía puedan promover procesos participativos (De Miguel Badesa, S. Génesis y sentido actual de la Animación Sociocultural. 1999).* Esta reflexión, que supuso la elaboración de un marco de referencia para la organización técnico – pedagógica de la empresa, llevó a definir los fundamentos metodológicos que debían estar presentes en cada intervención socioeducativa concebidos más desde un planteamiento emocional, de firme convencimiento y posicionamiento ideológico y vivencial, que desde una perspectiva efectivamente procedimental:

- *Educación en el tiempo libre y educación para el tiempo libre*. Como ya hemos visto, entendemos que el tiempo libre es el espacio natural de actuación de los programas de animación sociocultural donde se desarrolla cualquier intervención programada y sistémica. Un tiempo libre activo, creativo, liberador, útil, compartido, formativo y formador de la personalidad. Un tiempo libre para el que hay que educar con el fin último de que destinatarios y usuarios puedan diseñar y construir, libre y coherentemente su propio modelo de tiempo libre enriquecedor.

- *El desarrollo comunitario* que, por definición, representa la superación de una realidad humana actual, llevándola a niveles superiores de perfeccionamiento y calidad de vida. Entendemos que el rasgo que caracteriza al desarrollo comunitario es su condición de ser fin y medio a la vez. Es *fin* ya que representa el término ideal al que una comunidad pretende llegar. Y es *medio* por cuanto la propia expresión, *desarrollo comunitario,* exige la puesta en práctica de un conjunto de estrategias para el logro de aquella finalidad. Además, la metodología comunitaria gira alrededor de dos conceptos fundamentales vinculados a los planteamientos propios de la animación sociocultural: participación y organización.

- *La Democracia Cultural*. Tal y como ya se ha planteado, los proyectos diseñados desde la empresa buscan contribuir a un proceso de dinamización que estimule la creación personal y grupal, que ofrezca a cada persona la posibilidad de ampliar su protagonismo en su propio desarrollo personal, social y cultural y en el de su comunidad. Tomando conciencia a través de las relaciones personales, para expresar y producir bienes socioculturales.

- *La Participación*, que es medio y tal vez fin último, y que nada de lo anterior se conseguiría sin su protagonismo. No sólo se busca propiciar espacios de participación, se busca educar para la participación. Los proyectos diseñados y realizados por AUCA, PROJECTES EDUCATIUS procuran crear espacios de participación. Pero no de cualquier tipo de participación sino de una *participación social*, que implica, como indica la psicóloga *Victoria Tena* (*10 años creando espacios para educar. Pág. 115. 2013*) la transmisión y el fomento de una serie de valores universales como la solidaridad, la cooperación, la importancia del trabajo en equipo, la cohesión, la justicia, la integración,...

- *El Diseño de Programas.* Abordar el desarrollo conceptual de la planificación en el ámbito de la intervención socioeducativa supone más de una complejidad inicial dados los múltiples y variados enfoques y perspectivas que tradicionalmente se presentan. Como defienden los pedagogos *Jorge Fernandez y Mónica Cabanes (10 años creando espacios para educar. Pág. 87. 2013)* "planificar es la ESENCIA, el eje principal, el arkhe, la herramienta" y siguiendo a ambos teóricos puede entenderse desde dos perspectivas, o bien como elemento de control en todo el proceso programático o de transformación como resultado de la intervención. En cualquier caso, es interesante destacar el papel primordial de la planificación de proyectos para entender y responder a las diferentes cuestiones que deben ser gestionadas para intervenir en el ámbito de la pedagogía social. Partiendo de la evidencia de

que la animación sociocultural abarca tres ámbitos de actuación (educación - en valores y en el tiempo libre -, social y cultural) dos son los elementos desde los cuales AUCA, PROJECTES EDUCATIUS atiende el inicio del proceso de planificación:

- Los centros de interés de los participantes. Tanto individuales como colectivos. En la medida en que esto lo conseguimos resultará más fácil llegar a las personas y conseguir los objetivos delimitados. Son, por tanto, un medio para la consecución de un fin.
- La influencia del ambiente y del entorno. No basta con adecuar la intervención a las personas, hay que tener en cuenta dónde se realiza, en qué espacios, con qué recursos, en qué fecha, cual es el marco sociocultural. Sin hacerlo así no se podrá garantizar el éxito de la intervención.

Ámbitos, áreas de actuación y servicios

AUCA, PROJECTES EDUCATIUS organiza desde las oficinas de Alicante y Valencia y abarcando la totalidad del territorio de la Comunidad Valenciana, la prestación de sus servicios y su catálogo de actividades atendiendo a cinco áreas de actuación delimitadas:

- **AUCA EDUCACIÓN Y DEPORTE**. Actividades de conciliación programadas para contribuir al desarrollo integral de los participantes. Estas propuestas educativas se fundamentan en el intercambio de experiencias entre iguales y en los principios de la pedagogía del ocio y la educación en valores (educación para la paz, para la interculturalidad, para el respeto a las diferencias, para la salud, para la integración, para la igualdad de género,...)

  - Actividades educativas en centros de enseñanza
  - Escuelas de vacaciones
  - Campamentos
  - Summer English School
  - Programas de ocio juvenil
  - Gestión y dinamización de espacios y equipamientos socioeducativos
  - Campus deportivos
  - [...]

- **AUCA FORMACION**. En colaboración con la escuela de animadores juveniles **EOAJ-ABAST**, la empresa imparte cursos oficiales de *formación básica*, *formación permanente*, *técnicas educativas* y *formador animadores* acreditados por GENERALITAT JOVE – IVAJ.

- Monitor tiempo libre infantil y juvenil (FB)
- Animador juvenil (FB)
- Formador animadores (FA)
- Introducción a la lengua de signos (FP)
- Colectivos con necesidades educativas especiales (FP)
- Educación ambiental (FP)
- Intervención individual y grupal (FP)
- Gestión de conflictos e interculturalidad en contextos de exclusión social (FP)
- Educación emocional (FP)
- Asociacionismo, voluntariado y participación ciudadana (FP)
- Teatro y expresión dramática (TE)
- [...]

Además de los cursos que cuentan con una certificación oficial por parte del gobierno autonómico valenciano, AUCA, PROJECTES EDUCATIUS imparte formación relacionada con la búsqueda de empleo (*cómo realizar un CV, principios de marketing personal, trabajo, estudio y voluntariado en la Unión Europea, prevención riesgos laborales,...*), con el desarrollo personal y coaching (*trabajo en equipo, liderazgo positivo, gestión del talento, dirección equipos de trabajo,...*) y con las nuevas tecnologías (*presentaciones eficaces, creación páginas Web, fotografía digital, acceso seguro a redes sociales,...*)

- **AUCA GESTIÓN CULTURAL**. Desde 2009 la entidad es empresa de Servicios Turísticos Complementarios, certificada por la Conselleria de Turismo de la Generalitat Valenciana y es, igualmente, miembro de Turismo Valencia.

  - Visitas guiadas
  - Servicios de guía – acompañante
  - Escapadas culturales
  - Gestión de programas para exposiciones en museos, centros culturales y otros equipamientos socioculturales
  - Gestión de eventos culturales
  - Actividades de animación turística y lúdico – educativas en equipamientos de ocio (hoteles, resorts, residencias,...)
  - [...]

- **AUCA SOCIAL**. Partiendo de los principios propios del desarrollo comunitario (estudio de la realidad, programación de actividades, acción social conducida de forma coherente y racional y evaluación/retroalimentación de lo realizado) AUCA, PROJECTES EDUCATIUS diseña programas socioeducativos relacionados con los siguientes ámbitos de actuación:

- Infancia y Juventud (prevención del absentismo escolar, habilidades sociales y de comunicación, educación sexual y hábitos de vida saludable, programas de apoyo familiar y resolución de conflictos, apoyo psicopedagógico, manejo de emociones,...)
- Tercera Edad (autoestima, encuentros intergeneracionales, risoterapia, musicoterapia, ...)
- Discapacidad y Colectivos con Necesidades Educativas Especiales (programas de apoyo educativo, programas de apoyo a las familias, formación profesional e itinerarios de inserción,...)

- **AUCA MEDIOAMBIENTAL**. Con el triple objetivo de sensibilizar acerca de la responsabilidad conjunta de respetar y cuidar el medio natural, de transmitir conocimientos y actitudes sobre el medioambiente y de promover la participación activa en la prevención y solución de la problemática ambiental, AUCA, PROJECTES EDUCATIUS oferta los siguientes servicios:

  - Campañas de sensibilización ambiental
  - Rutas medioambientales
  - Actividades de granja – escuela y aula de naturaleza
  - Programas de concienciación medioambiental en centros de enseñanza
  - Gestión de encuentros, plenarios, seminarios, mesas redondas y charlas – coloquio sobre temática medioambiental

Animacion sociocultural y empresa: un ejercicio de responsabilidad

La participación social la entendemos como "*el proceso encaminado a la toma de conciencia como colectividad, potenciación de capacidades colectivas para afrontar problemas e implicación de la comunidad en su propio desarrollo*".

Desde esta concepción la empresa privada tiene mucho que decir y qué hacer. AUCA, PROJECTES EDDUCATIUS como empresa dedicada a la gestión integral de actividades educativas y servicios socioculturales en el ámbito del ocio y el tiempo libre tiene un sus manos el acceso e interacción directa con colectivos de ilimitada potencialidad educativa: la infancia, la adolescencia, la juventud, la 3ª edad, los colectivos con necesidades educativas especiales, la población inmigrante, los profesionales de la pedagogía, de la educación social, de la educación infantil, de la intervención social... Es desde ahí, desde programas dirigidos a estos sectores, siendo conscientes de su transcendencia educativa, formativa, cultural y desde el convencimiento de que la implantación y puesta en marcha de proyectos socioculturales colaboran en la edificación de una sociedad más justa, más responsable, más crítica consigo misma,... es donde la empresa privada debe protagonizar cambios significativos. La transmisión

de valores universales mediante intervenciones basadas en la pedagogía del ocio deben ser el objetivo principal a conseguir por las empresas que trabajan desde la premisa de convertir el tiempo libre en tiempo de ocio, un tiempo de utilidad social; valores tales como la solidaridad, la cooperación, la justicia, la libertad, la crítica social y política, coherente y responsable, el compromiso, el ejercicio de responsabilidad que supone asumir funciones y tareas educativas, el diálogo, el consenso como medio innegociable de toma de decisiones,... son la base para una posterior participación social y ciudadana.

Evidentemente, el asociacionismo es el principal espacio de participación social que encontramos en nuestra sociedad pero no es el único. Podemos desarrollar actividades con fines participativos desde otros espacios y la empresa privada, que no debe ser sólo un medio y una opción válida para la transmisión de valores sino que también puede convertirse en un espacio de participación democrática en sí misma, debería contribuir a ello más allá de lo que pudiera indicar una cuenta de pérdidas y ganancias o un balance contable.

AUCA, PROJECTES EDUCATIUS promueve esta nueva visión de empresa.

Bibliografía seleccionada

Ander – Egg, E (1999) *Diagnóstico Social. Concepto y Metodología.* AGUILAR (Argentina).

Ander – Egg, E (1999) *El léxico del animador.* AGUILAR (Argentina).

Ander – Egg, E (2000) *Diseño de un proyecto de intervención social.* AGUILAR (Argentina).

Besnard, Pierre (1980) *L'animation socioculturelle.*

Calvo, Ana (2002) *La animación sociocultural. Una estrategia educativa para la participación.*

Comas Arnau, Domingo (2011) *¿Por qué son necesarias las políticas de juventud?* Revista de Estudios de Juventud, nº94. Las políticas públicas de juventud. INJUVE.

De Miguel Badesa, S (1995). *Perfil del animador sociocultural*. ED. NARCEA (Madrid).

Francia, A y Mata, J (2001) *Dinámica y técnicas de grupos*. CCS (Madrid).

Gervilla, E (1991) *El animador/1. Perfil y opciones*. CCS (Madrid).

Gonzalez, A.M, Fuentes, M.L., de La Morena & Barajas, C. (1995) *Psicología del desarrollo: teoría y práctica*. ED. ALJIBE (Málaga).

Hoffman, L, Paris, S & Hall, E. (1996) *Psicología del desarrollo hoy. VOL I – II.* ED. MCGRAW HILL (Madrid).

Martin, T, Hernando, A, Quiroz, C y Serrata, L (2002) *Planificación y diseño de proyectos en animación sociocultural*. ED. SANZ y TORRES.

Merino Fernandez, Jose V. (2003) *Programas de animación sociocultural. Tres instrumentos para su diseño y evaluación*. ED. NARCEA, SA.

Perez Serrano, G (1993) *Elaboración de proyectos sociales. Casos prácticos*. ED. NARCEA (Madrid).

Papalia, D.E., Wendkos Olds, Sally (1996) *Desarrollo humano*. ED. MCGRAW HILL (México).

Touraine, Alain (2005) *Un nuevo paradigma. Para comprender el mundo de hoy*. PAIDOS (Barcelona).

Sanchez, Antonio (1997) *La animación hoy.*

Valero, Ximo y Varios (2013) *10 años creando espacios para educar.* AUCA, PROJECTES EDUCATIUS (Valencia)

Ventosa, Victor J. (2002) Fuentes de la animación sociocultural en Europa. Ed. CCS (Madrid)

Viche González, Mario (2008) *La animación sociocultural entre los retos de la sobremodernidad.* Revista "Prácticas de Animacâo". Año 2-Nº 1.

Viche González, Mario (2008) *La animación cibercultural, instrumento del cambio social*. http: quadernsanimacio.net, nº 7. ISNN 1698-4044.

Material didáctico consultado

Claustro Profesores Eoaj-Abast (2007, 2009, 2011) bajo la coordinación de Ximo Valero. *Material didáctico del curso monitor/a tiempo libre infantil y juvenil*. VALENCIA.

Claustro Profesores Eoaj-Abast (2007, 2009, 2012) bajo la coordinación de Ximo Valero. *Material didáctico curso animador/a juvenil*. VALENCIA.

Superar o luto: as atividades socioculturais na intervenção com as pessoas idosas institucionalizadas

Jenny Gil Sousa
NIDE – ESECS/IPLeiria
CECS – Universidade do Minho

Introdução

A velhice é uma etapa da vida marcada por múltiplas perdas simbólicas e/ou concretas que, embora se apresentem inelutáveis e façam parte integrante do ciclo da vida, são, para o sujeito que as vivencia, experiências penosas que obrigam a novas formas de existir. Não alheias ao condicionamento social, a cultura e as mundividências culturais afetam, de forma decisiva, o modo como a adaptação à perda decorre na quotidianidade das instituições de acolhimento para pessoas idosas. Neste âmbito, tem especial importância a Animação Sociocultural ao favorecer estratégias de *coping* que moderam a influência do *stress* no indivíduo e que afetam, profundamente, a capacidade de resiliência do sujeito, reduzindo o impacto negativo das perdas.

Os resultados discutidos ao longo deste texto resultam de uma investigação, elaborada no âmbito dos Estudos Culturais, que assume um carácter qualitativo de contornos etnográficos, e analisa 15 "mini-histórias" de vida de indivíduos com mais de 75 anos de idade, residentes em estruturas residenciais, e que sofreram uma perda emocional profunda por morte do cônjuge, já na idade adulta avançada

Num momento em que a institucionalização permanente em estruturas de acolhimento é uma das respostas sociais mais utilizadas pelos indivíduos idosos e suas famílias, as atividades culturais, enquadradas desde a perspetiva da Animação Sociocultural, salientam-se enquanto contextos privilegiados de relações simbólicas, permitindo o contacto com a realidade e a abertura à interação social e a espaços de ligação emocional, favorecendo, assim, a superação da perda e a mobilização de respostas adaptativas na (re)composição do quotidiano do sujeito idoso enlutado.

1. A Velhice na contemporaneidade

Na sociedade contemporânea, os sujeitos vêm-se inscritos em grupos de idade que condicionam fortemente a forma de viver. Na verdade, e tal como explica Gusmão, as "obrigações e responsabilidades mudam com a passagem do tempo e fazem com que cada indivíduo tenha de identificar a sua posição e a dos demais, estabelecendo o tipo de relações que com eles pode ter" (2001: 120).

Assim, se a idade e o escalão etário forem tomados como critério único de pertença e de estruturação das condições sociais, as pessoas idosas deparam-se com "a falta de papéis produtivos ou carregados de sentido" (Mauritti, 2004: 341). Isto origina um dos maiores paradoxos contemporâneos: a pessoa idosa de hoje, que vive numa sociedade que faz a apologia do individualismo vê, na verdade, a sua unidade cultural e identitária ser resumida a um grupo, a um coletivo homogéneo, a uma existência com caraterísticas de generalidade.

Não se pretende aqui diminuir a importância da idade enquanto aspeto fundamental do viver humano, mas sim enquadrá-la na sua verdadeira dimensão; é uma condição pessoal, que proporciona informação sobre o sujeito, mas que deve ser considerada objetivamente, como qualquer outra variável; de modo análogo, a idade não é, nem pode ser, um aspeto determinante das possibilidades da pessoa (Moragas, 1998; Simões, 1982). É, por isso, que a velhice não pode ser explicada, nem entendida, como o espelho de uma simples cronologia, mas sim, como resultado da interação do ser humano com um conjunto vasto de elementos (Lima, 2010; Paúl, 2006; Pimentel, 2005; Squire, 2004).

No estudo do envelhecimento e da velhice é preciso ter em linha de conta, antes de mais, que os aspetos culturais e sociais são tão importantes como os processos biológicos e psicológicos. Desta feita, o envelhecimento não é mensurado pelo número de anos nem pelo coletivo de pessoas que atingem uma maior longevidade; é, na realidade, um acontecimento de metamorfose de atitudes e de mentalidades, consequência das relações que se desenvolvem entre grupos etários e as suas condições de vida (Requejo, 2007: 15).

Assim, a velhice, resultado do processo de envelhecimento, é, na verdade, muito menos biológica e bem mais simbólica, com amplas implicações políticas. Se já atrás se chamou a atenção para a importância de não aceitar a teoria da variável idade como única determinante organizadora do percurso de vida, é porque existem muitas outras variáveis de grandeza superior, tal como se pode ver nos textos modernos, nomeadamente, de Estudos Culturais e de Animação Sociocultural.

Nos estudos culturais e na animação sociocultural, o envelhecimento é percecionado enquanto processo individual e social, onde as questões de significado social e cultural assumem enorme importância. Ancorando no interacionismo simbólico, na fenomenologia e na etnometodologia, dá-se especial relevo à construção das realidades sociais e das relações existentes, bem como às atitudes face ao envelhecimento e aos acontecimentos da vida, como a perda dos mais próximos, nomeadamente do cônjuge. É sobre este assunto, em particular, que vai incidir o presente trabalho.

Segundo Silva (2005), as perdas que se fazem sentir na velhice exigem, da parte da pessoa idosa, a aceitação de um novo *self* e uma redefinição da autoidentidade no sentido de encontrar um equilíbrio satisfatório que permita o seu bem-estar. As experiências vividas são de crucial importância, bem como, os relacionamentos

afetivo-emocionais bem-sucedidos, uma vez que o sentimento que se possui de uma existência própria nos sentimentos e nos pensamentos de outra pessoa são fundamentais para validar a própria identidade, e para assegurar uma certa perceção de continuidade.

Contudo, este aspeto é especialmente difícil quando as perdas dizem respeito à morte dos mais próximos, o que implica a transformação e o empobrecimento do universo de relações, dos contatos e das referências: "constitui, pois, um outro desafio do envelhecimento, ter de aceitar a perda [daqueles] que fizeram parte da história de vida" (*op. cit.*: 145). Aceitar e adaptar-se à perda está amplamente imbricado com a identidade pessoal, uma vez que fazer o luto implica (re)organização, realização de novos investimentos emocionais, em suma, a reelaboração de uma nova identidade.

2. Perda e luto na velhice: breves considerações

Na ótica de Montório e Fernandez (1998), não há dúvida que as perdas são fatores importantes de *stress*, existindo na velhice dois tipos de eventos causadores de *stress*: os acontecimentos de vida e as situações crónicas stressantes.

Segundo os autores, os acontecimentos de vida stressantes são aqueles que ocorrem com maior probabilidade na idade avançada, e dizem respeito à perda de papéis sociais e de *status* concretamente relacionados com a entrada na reforma, com os problemas de saúde, mas também, e principalmente, com a morte de pessoas próximas, nomeadamente o cônjuge ou parceiro.

Com efeito, o adeus ao cônjuge, a perda da pessoa que se escolheu, amar fere profundamente o cônjuge sobrevivente e "dá uma coloração trágica ao fim da vida" (Levet, 1998: 37). Sendo o indivíduo um ser social – povoado de sentimentos –, é um ser de relação que encontra no casamento o amparo e a segurança (Rebelo, 2009) para viver nesta "modernidade líquida" de "misteriosa fragilidade dos vínculos humanos" (Bauman, 2001: 9). Destarte, as perdas relacionais são vividas como agressões, e a morte do objeto amado origina uma outra visão do mundo e de si mesmo; perde-se a figura de apoio e de segurança, o que obriga a uma reconstrução do mundo e da vida, agora com contornos indiscutivelmente diferentes (Rebelo, 2009; Worden, 1998).

O desaparecimento de uma pessoa a quem se está profunda e emocionalmente ligado amputa a existência, uma vez que quebra os laços por quem se nutria um profundo amor. Assim, há dor e luto quando há a perda de alguém querido, uma vez que não se sente pesar por um ser humano qualquer, mas apenas por alguns indivíduos em particular (Bowlby, 1990). Em rigor, na perda sobressai a vinculação, as ligações afetivas.

No que respeita ao segundo tipo de eventos causadores de *stress*, Montório e Fernandez (1998) fazem referência a situações crónicas stressantes que se instalam e persistem ao longo do tempo. Estas situações podem ser consequências de alterações biológicas, psicológicas ou sociais, e originam no indivíduo um sentimento de insegurança em relação às condições e ao meio ambiente que o envolve: um exemplo claro desta

situação é a institucionalização numa estrutura residencial de apoio a pessoas idosas.

Segundo Machado Pais (2006), ao entrar para a estrutura residencial, para aquela que será, em princípio, a última morada antes da morte, a pessoa idosa é invadida por uma desmesurada sensação de perda. Na realidade, a institucionalização é um dos maiores fatores de *stress* na vida das pessoas idosas (Afonso, 2012; Moragas, 1998), pois implica a separação dos familiares, dos vizinhos e conhecidos, a rutura com as atividades comunitárias e consigo próprio, "os rituais de internamento constituem marcos angustiantes de perda. Neste momento, o idoso despoja-se da quase totalidade dos seus papéis" (Santos e Encarnação, 1998: 248).

Assim, a viuvez e a institucionalização destacam-se como sendo dois dos principais fatores de *stress* intenso na vida das pessoas idosas (Afonso, 2012; Lima e Gail, 2011) porque provocam o rompimento de vínculos que proporcionavam segurança e bem-estar. Este rompimento provoca uma variedade de processos psicológicos, denominado luto. Sendo o luto um período que precisa imperiosamente de ser vivido, como definir este conceito? O que é o luto?

O luto é o processo que decorre entre a perda e a reabilitação para a vida e que exige um período de demora, o denominado tempo do luto. É um processo penoso, onde o enlutado deve libertar-se dos laços de vinculação que mantinha com a figura ou objetos de ligação, até perceber que os vínculos que lhe davam prazer só podem acontecer na presença da pessoa amada (Rebelo, 2013, 2009, 2007, 2005). Este período, embora doloroso, tem imperiosamente de ser vivido "para que os belos momentos [...] partilhados com [a pessoa amada] se convertam em doces e suaves memórias" (Rebelo, 2009: 77).

O desaparecimento de alguém a quem se está profunda e emocionalmente ligado é uma dor dilacerante e uma amputação da existência. A dor, que ameaça o sentimento de identidade, é uma experiência universal mas, concomitantemente, completamente singular: a forma como cada indivíduo suporta e lida com a sua dor e a significação que lhe dá são únicas.

O poder simbólico que envolve o luto coloca-o numa rede de significação onde se entrecruza a realidade com a dimensão representativa. Assim, morte e luto, apesar de serem experiências universais, são apreendidos numa teia complexa de valores culturais, existindo uma relação indissociável entre cultura, morte e luto (Papalia, Olds e Feldman, 2006).

Em rigor, pode-se afirmar que o luto é um assunto cultural e a cultura é uma componente chave na forma como os indivíduos vivem o seu pesar (Parkes, 1998; Twycross, 2003). Envolvido numa teia de relações sociais e culturais, o luto é, assim, um processo de reação a uma perda com significado profundo, que pode prolongar-se no tempo e com intensidades diferentes (Combinato e Queiroz, 2006).

Neste processo de reabilitação para a vida, as estratégias de *coping* são fundamentais. As estratégias de *coping* moderam a influência do *stress* no indivíduo e influenciam, profundamente, a capacidade de resiliência do sujeito: "no caso dos idosos, pa-

rece observar-se uma tendência para se ativarem estratégias de *coping* capazes de reduzir o impacto potencialmente negativo de mudanças e perdas na velhice" (Afonso, 2012: 164).

Na realidade, para que estas estratégias originem estruturas mais resilientes, numa análise sistémica, deverão alicerçar-se no apego, na segurança, na partilha, na co-responsabilização e no reencontro, ou seja, na vinculação (Cyrulnik, 2003). Todavia, as estratégias de *coping* não são lineares e a resiliência pode manifestar-se e desenvolver-se de variadas formas, dependendo do universo cultural dos indivíduos (Parkes, 1998; Twycross, 2003; Santos e Encarnação, 1998).

Neste quadro, os estudos elaborados no âmbito das estratégias de *coping* e resiliência na velhice apontam para a importância dos "contextos e variáveis situacionais, disposicionais e culturais para se analisar o potencial adaptativo das caraterísticas e processos que contribuem para o bem-estar na velhice" (Afonso, 2012). Assim, interessa-nos neste trabalho analisar a relação que emerge, em contextos institucionais, entre a superação do luto e a animação sociocultural.

Em suma, conscientes de que é um fenómeno complexo, palco de contradições múltiplas e profundas, entendemos a velhice enquanto mais uma etapa do desenvolvimento humano. Através das condições da sua experiência na atualidade, tentamos neste relato promover a reflexão, a partir do pensamento contemporâneo, sobre a velhice, a morte e a reabilitação para a vida, onde a temporalidade emerge com particular importância.

3. O estudo: metodologia

Os resultados discutidos ao longo deste texto resultam de uma investigação, elaborada a partir do quadro teórico dos Estudos Culturais, onde tentamos compreender como é que as atividades culturais, promovidas pela animação sociocultural, favorecem a reconstrução identitária da pessoa idosa institucionalizada na superação de perdas emocionais profundas. Esta problemática, que toca de forma bastante profunda as dimensões simbólicas da *práxis* quotidiana dos indivíduos que vivem em estruturas residenciais, reflete-se, em especial, na identidade dos sujeitos.

Assim, neste estudo deu-se especial relevância aos significados profundos dos comportamentos que se constroem no contexto das interações entre os sujeitos, mediados por esquemas culturais e representações sociais diversas.

Por esta razão, e por pretendermos um estudo empírico dos referidos significados, conduzimos uma pesquisa que se insere no paradigma geral de investigação qualitativa, com fortes contornos etnográficos, enriquecido pelas perspetivas humanístico-interpretativa, fenomenológica e simbólica.

Neste sentido, foram usadas as técnicas clássicas de análise documental, bem como a observação direta e o inquérito por questionário. Contudo, foram as "mini-histórias" de vida (O'Neill, 2009), realizadas a quinze pessoas idosas residentes em quatro estrutu-

ras residenciais de apoio a pessoas idosas da região de Leiria, que constituíram o método principal de recolha de dados e de produção do acervo fundamental da informação.

A escolha destas quatro estruturas residenciais – duas da periferia da cidade de Leiria e duas do centro da mesma cidade – prende-se, essencialmente, com a busca da representatividade social dos sujeitos a estudar. Assim, procurámos instituições que, pelas suas características – quer no que respeita às condições físicas e humanas, quer devido à própria política da instituição – acolhessem indivíduos representativos da diversidade das culturas e das condições socioeconómicas locais.

O estudo teve como principal objetivo compreender como é que as atividades culturais, enquanto contextos privilegiados de experiências de animação sociocultural, podem auxiliar na reconstrução identitária da pessoa idosa institucionalizada após uma perda emocional significativa, especialmente a morte do cônjuge. Assim, a "perda do cônjuge na velhice" foi o critério de escolha dos nossos sujeitos, tendo sido convidadas a participar todas as pessoas idosas que perderam o cônjuge após os 65 anos e que se enquadrassem num dos dois critérios: cuja perda já tivesse ocorrido na instituição; ou, cuja perda tivesse sido a causa da institucionalização.

Um aspeto fundamental para poderem ser participantes do estudo prendia-se com a capacidade de entendimento e comunicação verbal. Atendendo a estes critérios, dos 209 sujeitos residentes nas quatro instituições, foram selecionados 15 que passaram a constituir a amostra da nossa investigação.

4. A adaptação à perda

A literatura (Simões, 2006, 2002; Afonso, 2012; Moragas, 1998) diz-nos que a maioria das pessoas idosas não se encontra deprimida, apesar das perdas que caraterizam esta fase de desenvolvimento, uma vez que, "frente às possíveis perdas, o indivíduo, ao envelhecer parece usar estratégias de *coping* para lidar com situações e capacidades de reserva e resistência que o protegem, ajudando-o a atenuar e até a desenvolver-se com as implicações dos acontecimentos negativos" (Afonso, 2012: 163).

Não obstante, este aspeto ganha contornos diferentes quando nos referimos às pessoas idosas institucionalizadas. Com efeito, não raras vezes, o ambiente institucional inibe substancialmente a autonomia da pessoa idosa, levando-a a desligar-se do mundo e da realidade, assim como da sua história e da sua identidade.

Na realidade, a pessoa idosa institucionalizada vai-se vendo, aos poucos, cada vez mais sujeita a ditames com caraterísticas compulsivas que têm como resultado uma cada vez maior perda de autonomia, de ideais e de ser si-próprio (Pimentel, 2005; Pais, 2006; Santos e Encarnação, 1998).

Na maioria das vezes, a institucionalização, com os seus capitais simbólicos de influência local, obriga a uma reordenação institucional do quotidiano, do modo de vida, em última instância, do modo de ser. São condicionalismos estruturais que transformam o espaço residencial e que, através de poderes invisíveis, determinam o

comportamento de uns consoante aquilo que é esperado por outros (Bourdieu, 1989). E subtilmente, dá-se a desestruturação identitária.

Se a par da violação da vida privada e da perda da individualidade, as pessoas idosas institucionalizadas perderem as vinculações afetivas com pessoas significativas, estas transformam-se em "corpos sem mistério, [sem] interior [...] [em] carcaça de hominídeos" (Ferreira, 1990: 37). Vivem com outros, em espaços recheados de pessoas mas sentem-se sozinhos, vazios por dentro. Em rigor, vivem em morte social.

Este ambiente castrador é especialmente pernicioso se a institucionalização tiver tido como causa a morte do cônjuge. Tal como já foi referido anteriormente (Paúl, 2006, Vaz, 2001; Levet, 1998; Moragas, 1998), a perda do companheiro de vida fere abissalmente o cônjuge sobrevivente e quando este ingressa numa estrutura residencial está num estado emotivo de tal forma frágil que carece, acima de tudo, de um ambiente familiar e facilitador de estratégias de superação do pesar, onde possa desenvolver e experimentar um conjunto de respostas adaptativas, descobrindo e realizando as suas próprias possibilidades (Born, 2002). Todavia, se encontrar um ambiente hostil e altamente regulador, sem liberdade nem autonomia, a pessoa idosa confronta-se com enormes dificuldades em elaborar a sua perda, que, entretanto, ganha outras dimensões ao unir-se a um conjunto de outras perdas.

Como podem, então, as estruturas residenciais contribuir para a superação dos lutos da pessoa idosa, ou seja, facilitar a adaptação à(s) perda(s)?

5. A cultura e a animação sociocultural como estratégias de resiliência

Sendo o processo de luto uma resposta caraterística à quebra do vínculo com uma figura e/ou espaço de ligação, abordar a temática do luto implica falar de sentimentos e de ligações afetivas.

Estamos conscientes de que a elaboração da perda é um processo individual, mas amplamente influenciado por um conjunto de fatores sociais e culturais que afetam a forma como cada sujeito realiza o seu processo de luto; assim, pretendemos neste artigo discutir a importância da animação sociocultural nos processos de superação da perda do cônjuge na idade adulta avançada em contextos institucionais.

Segundo os sujeitos participantes no estudo, neste tipo de instituições, a animação sociocultural facilita a capacitação dos indivíduos e a mobilização das competências pessoais para o seu bem-estar e qualidade de vida, se assentar na cultura sentida e vivida pelos residentes, que é também, a pressentida e a imaginada (Ventosa, 2013; 2011; Caride, 2004; Perez e Sarrate, 2012).

Sendo assim, a cultura é o terreno fértil para a animação sociocultural, onde tomam forma os projetos reflexivos, críticos e autocríticos (Peres, 2007), numa íntima relação entre educação e cultura.

Neste sentido, as atividades de animação sociocultural parecem ser essenciais na promoção de verdadeiras experiências de resgate da identidade do sujeito institucio-

nalizado. Neste ponto, percebemos a partir das narrativas dos sujeitos deste estudo, que as pessoas idosas que residem em instituições que possuem nos seus quadros um técnico de animação encontraram neste tipo de atividades um maior suporte na superação da sua perda, do que os entrevistados que residem em estruturas residenciais sem animador sociocultural.

Este aspeto parece estar relacionado com o facto do técnico de animação proporcionar espaços e atividades que dão origem a relacionamentos interpessoais mais significativos, que ajudam a fomentar redes de socialização ancoradoras da descoberta do significado da vida pessoal e social de cada um (Fernandes, 2006), promovendo experiências significativas que funcionam como um importante equilibrador de desajustamentos pessoais e sociais (Cuenca, 2004).

Na realidade, conforme pode ler-se nas narrativas dos sujeitos entrevistados, este tipo de atividades estimula a expressão de sentimentos e emoções e favorece o autodomínio, o controlo e a capacidade de decisão, aspeto essencial em contexto de intitucionalização (Fernandes, 2006).

O trabalho do animador sociocultural é particularmente importante no caso dos sujeitos que não possuem, de antemão, um conjunto de aptidões cognitivas, sociais e culturais que lhes permitam, por sua própria iniciativa, desenvolver este tipo de estratégias. Assim, o técnico de animação parece ter um papel fundamental na estruturação deste tipo de atividades e no favorecimento da apropriação dos instrumentos necessários para que os sujeitos possam protagonizar, através das atividades de animação sociocultural, verdadeiras experiências de reconstrução identitária: "*ela* [a animadora] *diz que sou mal empregada para estar parada!* [risos]. *Então está sempre a trazer-me coisas para eu fazer. E eu percebo que sou precisa, senão quem vai fazer essas coisas? Se não for eu… sim, sou precisa cá na casa*" (Ent. 7).

Esta reconstrução identitária, se por lado está imbricada com a forma como a pessoa idosa se perceciona na dinâmica institucional da qual agora faz parte, por outro, ancora fortemente no papel que sente possuir na rede familiar.

Neste quadro, a realização de atividades culturais e de animação parece operar como agente impulsionador das relações familiares. Ou porque muitas das atividades são, inclusivamente, realizadas em conjunto: "*ele* [o filho] *compra-me uns livros e eu leio-os!* […] *E, à hora do almoço, vamos discutindo as coisas que li… e outras coisas também!* [risos]" (Ent.11); ou, porque é a própria atividade que motiva a aproximação: "*olhe, foi tão engraçado* [risos] *pediram aos meus filhos e netos para trazerem uma máquina* [fotográfica]… *e depois andámos a tirar fotografias! A nós e aos outros! Foi um fartote de riso! Depois puseram as fotografias naqueles quadros* [moldura digital] *e, então, passo que tempos a olhar para aquilo!* [risos]" (Ent. 12), favorecendo o fortalecimento dos laços familiares.

Com efeito, as atividades culturais e de animação são contextos privilegiados de relações simbólicas (Cuenca, 2009) e, como tal, salientam-se enquanto instrumentos

relevantes no fortalecimento das relações entre as pessoas idosas institucionalizadas e os seus familiares.

Para além disso, e segundo os sujeitos entrevistados, aqueles que participam em atividades culturais e de animação, transformando-as em momentos de reconstrução identitária, revelam estar mais disponíveis para encetarem relações e para, num espaço de criação cultural, cruzarem as suas vivências pessoais com as vivências do outro e da(s) comunidade(s) onde estão inseridos (Cuenca, 2012).

Efetivamente, a animação favorece a participação cultural ativa dos indivíduos, atribuindo novos significados ao ser parte e participante (Perez e Sarrate, 2012), aspeto especialmente importante quando se (re)elaboram identidades.

Na verdade, a realização de atividades culturais e de animação possibilita a reinvenção do sujeito, promovendo respostas positivas e criativas de convivência com os outros e consigo mesmo, favorecendo, destarte, melhores relações. Com efeito, e tal como nos diz a literatura da especialidade, no âmago da animação sociocultural está a dimensão relacional, a participação social e a convivência saudável (Ventosa, 2013, 2011; Cuenca, 2012; Caride, 2004).

Assim, segundo os participantes deste estudo, a metodologia da animação sociocultural emerge nestes contextos como um importante equilibrador de desajustamentos relacionais e enquanto estratégia fundamental de manutenção de papéis sociais, nomeadamente, de ligações à comunidade envolvente, impedindo o sentimento de rutura social e de corte das relações comunitárias (Santos e Encarnação, 1998).

Neste sentido, as atividades culturais e de animação, ao permitirem uma abertura à esfera social, promovem os contactos interpessoais e possibilitam o reencontro e a redescoberta da pessoa idosa com a sua temporalidade (Baptista, 2013, Peres, 2007), ou seja, consigo própria: "*acho que é preciso mexer, não se isolar! Arranjar uma atividade com significado e também pensar que é preciso a esta hora irmos para ali e depois para acolá! Algo que faça as pessoas andar, mexer e ter algo para cumprir! Na nossa vida faz sempre falta algo que nos obrigue a mexer, a ter uma razão para viver, mesmo quando as capacidades são diferentes!*" (Ent. 9).

Por isso, e tal como podemos ver nos discursos dos indivíduos entrevistados, ao não participarem neste tipo de atividades, os sujeitos alimentam sentimentos de solidão, de pessimismo, de exclusão e de marginalização social (Quintas e Castaño, 1998), encetando uma relação nociva com a vida e com o tempo, passando este a ser encarado como vazio existencial: "*desde que o meu marido morreu nunca mais fiz nada! Estou quase sempre no meu quarto! Só falo com as empregadas... estou só à espera que ela* [a morte] *venha e que me leve para ao pé dele!*" (Ent. 4).

Em jeito de síntese, se a morte leva as pessoas que são a base emocional da pessoa idosa e a institucionalização afasta o suporte afetivo habitual, originando profundas alterações na identidade, é essencial que os indivíduos residentes nestes contextos institucionais tenham a possibilidade de criar novos suportes afetivos e emocionais,

de se (re)encontrarem em novos relacionamentos, de se adaptarem às perdas e de se (re)construírem no seu quotidiano.

Neste processo, emerge a animação, enquanto realidade na qual se forjam as vivências e as experiências dotadas de significado para os indivíduos, estruturando-se numa cultura geradora e (re)construtora da identidade.

A animação sociocultural, especialmente em contextos de institucionalização de pessoas idosas, é uma estratégia de suma importância que defende a qualidade de vida e o bem-estar, o direito à emancipação cultural, social e pessoal dos indivíduos em busca da sua identidade. Identifica as práticas culturais nas quais se configuram e desenvolvem as experiências significativas e procura estratégias e atividades que vão ao encontro das necessidades individuais e coletivas, reconstruindo as histórias pessoais, institucionais e/ou comunitárias de quem as protagoniza.

Referências Bibliográficas

Afonso, M. (2012). "Stress, Coping e Resiliência em pessoas idosas", *in* Paúl, Constança e Ribeiro, Óscar. (Coord.), *Manual de Gerontologia: aspetos biocomportamentais, psicológicos e sociais do envelhecimento*. Lisboa: Lidel, pp. 163-175.

Baptista, M. M. (2013). "Ócio, Temporalidade e Existência – uma leitura à luz da fenomenologia e hermenêutica heideggereanas", *in Atas do III Congresso Internacional em Estudos Culturais – Ócio, Lazer e Tempo Livre nas Culturas Contemporâneas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 1-10.

Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.. Tradução de: Plínio Dentzien.

Born, T. (2002). "Cuidado ao idoso em instituição", *in* Netto, Matheus (Org.), *A velhice e o Envelhecimento em Visão Globalizada*. São Paulo: Editora Atheneu, pp. 403-414.

Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel. Tradução de: Fernando Tomaz.

Bowlby, J. (1990). *Formação e Rompimento dos Laços Afetivos*. Coleção Psicologia e Pedagogia. São Paulo: Martins Fontes. Tradução de: Álvaro Cabral.

Caride, J. (2004). "Paradigmas teóricos na animação sociocultural", *in* Trilla, Jaume (Coord.), *Animação Sociocultural: Teorias, Programas e Âmbitos*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget. Tradução de: Ana Rabaça.

Combinato, D. & Queiroz, M. (2006). Morte: uma visão psicossocial. *Estudos de Psicologia*. 11(2), pp. 206-216.

Cuenca, M. (2004). "Ócio e animação sociocultural: presente e futuro" *in* Trilla, Jaume (Coord.), *Animação sociocultural – Teorias, programas e âmbitos*. Colecção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 335-349.

Cuenca, M. (2009). "Âmbitos da animação turística a partir do horizonte do ócio experiencial" *in* Peres, Américo Nunes e Lopes, Marcelino Sousa (Coord.), *Animação Turística*. Chaves: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia, pp. 118-132.

Cuenca, M. (2012). "Pautas de melhoria e desenvolvimento do ócio comunitário", *in*

Cebolo, Cátia, Pereira, José Dantas e Lopes, Marcelino Sousa (Coord.), *Animação Sociocultural – Intervenção e Educação Comunitária: Democracia, Cidadania e Participação*. Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, pp. 319-332.

Cyrulnik, B. (2003). *Resiliência: Essa inaudita capacidade de condição humana*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget. Tradução de: Ana Rabaça.

Fernandes, L. (2006). "Psicoterapias no idoso", *in* Firmino, Horário (Ed.), *Psicogeriatria*. Coimbra: Psiquiatria Clínica, pp. 133-154.

Ferreira, V. (1990). *Em nome da Terra*. Lisboa: Bertrand.

Gusmão, N. (2001). "A maturidade e a velhice: um olhar antropológico", *in* Neri, Anita (Org.), *Desenvolvimento e Envelhecimento: Perspetivas biológicas, psicológicas e sociológicas*. Coleção Vivaidade. São Paulo: Papirus Editora, pp. 113-139.

Levet, M. (1998). *Viver depois dos 60 anos*. Coleção Biblioteca Básica de Ciência e Cultura. Lisboa: Instituto Piaget. Tradução de: Maria de Leiria.

Lima, M. (2010). *Envelhecimento(s).* Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Lima, M. & Gail, A. (2011). *Posso ser? Dinâmicas grupais em torno da personalidade e do envelhecimento*. Coimbra: Minerva.

Mauritti, R. (2004). Padrões de vida na velhice. *Análise Social*. 39(171), pp. 339-363.

Montorio, I. & Fernández, M. (1998). Successful aging. But, why don't the elderly get more depressed? *Psychology in Spain*. 2(1), pp. 27-42. Consultado a 20 de março de 2013. Disponível em http://www.psychologyinspain.com/content/reprints/1998/4.pdf

Moragas, M. R. (1998). *Gerontología Social: Envejecimiento y calidad de vida*. Barcelona: Herder.

Pais, M. J. (2006). *Nos rastos da solidão: Deambulações sociológicas*. Porto: Ambar.

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2006[8ªedição]). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed. Tradução de: Daniel Bueno.

Parkes, C. M. (1998). *Luto - Estudos sobre a Perda na Vida Adulta*. São Paulo: Summus Editorial. Tradução: Maria Helena Franco Bromberg.

Paúl, C. (2006). "Psicologia do envelhecimento", *in* Firmino, Horário (Ed.), *Psicogeriatria*. Coimbra: Psiquiatria Clínica, pp. 43-65.

Peres, A. (2007A). "A importância da Animação dos Tempos Livres na sociedade contemporânea", *in* Pereira, José Dantas Lima, Vieites, Manuel Francisco e Lopes, Marcelino Sousa (Coord.), *Animação, Artes e Terapias*. Ponte de Lima: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, pp. 85-98.

Perez, G. & Sarrate, M. (2012). "Epistemologia da Animação Sociocultural e conceitos afins", *in* Pereira, José e Lopes, Marcelino (Coord.), *As fronteiras da Animação Sociocultural*. Amarante: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, pp. 105-119.

Pimentel, L. (2005). *O lugar do Idoso na Família*. Coimbra: Quarteto Editora.

Quintas, S. F. & Castaño, M. A. S. (1998[3ªedição]). *Animación sociocultural – Nuevos enfoques*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Rebelo, J. E. (2005). Importância da entreajuda no apoio a pais em luto. *Análise Psicológica*. 4(23), pp. 373-380.

Rebelo, J. E. (2007a[3ª edição]). *Desatar o nó do luto: Silêncios, Receios e Tabus*. Lisboa: Casa das Letras.

Rebelo, J. E. (2009). *Amor, Luto e Solidão*. Lisboa: Casa das Letras.

Rebelo, J.E. (2013). *Defilhar: Como viver a perda de um filho*. Lisboa: Casa das Letras.

Requejo, A. (2007). "Os idosos na sociedade actual", *in* Requejo, Agustín Requejo Osório e Pinto, Fernando Cabral (Coord.), *As pessoas idosas: Contexto social e intervenção educativa*. Colecção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Paiget, pp. 11-46.

Santos, F. & Encarnação, F. (1998). *Modernidade e gestão da velhice*. Faro: Centro Regional da Segurança Social do Algarve.

Silva, M. E. (2005). "Saúde mental e idade avançada", *in* Paúl, Constança e Fonseca, António (Coord.), *Envelhecer em Portugal*. Lisboa: Climepsi Editores, pp. 137-156.

Simões, A. (1982). Aspetos da Gerontologia: no Ano Internacional da Terceira Idade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 16, pp. 39-96.

Simões, A. (2002). Um novo olhar sobre os idosos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 36(1-3), pp. 559-569.

Simões, A. (2006). *A nova velhice – Um novo público a educar.* Colecção Idade do Saber. Porto: Ambar.

Squire, A. (2004). *Saúde e bem-estar para pessoas idosas – Fundamentos básicos para a prática*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda. Tradução de: Hugo Godinho e Joana Barros.

Twycross, R. (2003 [2ªedição]). *Cuidados Paliativos*. Lisboa: CLIMEPSI EDITORES. Tradução de José Nunes de Almeida.

Vaz, M. (2001). O quotidiano do idoso – esperança ou desesperanças. *Intervenção Social.* 23/24, pp. 193- 216

Ventosa, V. (2011). "A Animação Sociocultural e a Educação para o Tempo Livre" in Pereira, José e Lopes, Marcelino (Coord.), As fronteiras da Animação Sociocultural. Amarante: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, pp. 160-166

Ventosa, V. (2013). "Metodologia e recursos musicais para animar o ócio na terceira idade" *in* Pereira, José Lopes, Marcelino e Rodrigues, Tânia (Coord.), *Animação Sociocultural Gerontologia e Geriatria: A Intervenção Social, Cultural e Educativa na Terceira Idade*. Chaves: Intervenção, pp. 139-155.

Worden, J. (1998[2ªedição]). *Terapia do Luto*. Porto Alegre: Artes Médicas. Tradução de: Max Brener e Maria Rita Hofmeister.

O ballet clássico e as práticas de animação sociocultural

Jéssica da Silva Botossi
Orientadora: Juliana Pedreschi Rodrigues
Universidade de São Paulo

Este texto faz parte de uma pesquisa de conclusão de curso de graduação que analisa as possibilidades educativas que o ballet clássico pode oferecer a crianças e jovens. A experiência que será compartilhada neste trabalho aborda uma ação vivenciada no *Programa Fábricas de Cultura* do Governo do Estado de São Paulo que, em parceria com o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) que fomentam o lazer nas regiões periféricas da cidade de São Paulo. Assim sendo, o objetivo deste trabalho é exemplificar como a animação sociocultural pode fazer do ballet clássico uma prática de envolvimento comunitário e, ainda, mostrar que a participação nessa atividade não se restringe apenas aos praticantes, mas que também pode estabelecer vínculos com as famílias dos participantes. Para o desenvolvimento desse estudo o ateliê observado foi o da área de dança, especificamente o de Ballet Clássico. Esta escolha ocorreu, pois a autora é Educadora Cultural de ballet, da Fábrica de Cultura de Vila Curuçá, conhecida por ser a primeira Fábrica de Cultura a ser implantada em São Paulo, em 19 de março de 2011.

O Programa Fábricas de Cultura[1] é uma ação pública de difusão cultural do Governo do Estado de São Paulo em Parceria com o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), que fomenta o lazer nas periferias de São Paulo. O Programa desenvolve diferentes estratégias de animação sociocultural para os diferentes públicos: crianças, jovens, adultos e terceira idade, contemplando os diversos interesses culturais do lazer. Atividades como: a dança, a música, o teatro, o acesso aos multimeios, artes plásticas, atividades corporais e circenses, ateliês de xadrez, biblioteca e ateliê de bordado e costura, compõem a programação mensal das Fábricas em diferentes regiões da cidade de São Paulo.

Para realização deste trabalho, foi utilizada a combinação de diferentes métodos e técnicas de pesquisa. A pesquisa documental foi utilizada para contextualizar o lazer e o Programa Fábrica de Cultura, além de pesquisa bibliográfica. Para viabilizar o estudo de campo, foi utilizada a técnica da observação participante durante o ano de 2013, observação que envolveu o ateliê de ballet Clássico que tinha o número aproximado de 40 aprendizes. Segundo Lakatos e Marconi (1987, p. 66) a pesquisa bibliográfica trata-se do levantamento, seleção e documentação sobre o assunto que está sendo pesquisado em livros, revistas, jornais, boletins, monografia, teses, dis-

1. Disponível em: http://www.fabricasdecultura.org.br/index.php

sertações, material cartográfico, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo o material já escrito sobre o mesmo.

Já, para Queiroz (2007), a observação participante é uma técnica muito utilizada por pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa e consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação. A rotina de investigação que a autora teve durante o ano de 2013 se deu através de observação dos aprendizes em sala, possíveis consequências dos estudos do ateliê fora da fábrica e considerou a aceitação dos aprendizes perante os temas transversais propostos e a reverberação do processo de criação entre os pais dos participantes.

Sobre as Fábricas de Cultura

De acordo com a proposta educativa do Programa, os ateliês não têm a pretensão de formar artistas, e sim de oferecer uma iniciação artística que mostre outros caminhos da arte, alem de proporcionar competências básicas para um cidadão trabalhar em grupo, respeitar o próximo, dar importância aos estudos, valorizar a família, estimular a autonomia, entre outros fatores. Assim os ateliês passam a ser mais do que estímulo artístico e exercem, também, indiretamente, uma função educacional.

Para as crianças e jovens que tem o desejo de aprofundar os conhecimentos dentro de uma linguagem artística são ofertados os projetos: Trilhas de Produção, Espetáculo e o Musicando. As Trilhas de Produção ocorrem quando um ateliê possui um numero elevado de re-matrículas, indicando que existe o interesse daquele grupo em se aprofundar tecnicamente e artisticamente. Já o projeto Espetáculo é uma oportunidade para jovens com idade acima de 13 anos participarem da produção e execução de um espetáculo que permeará diversas linguagens artísticas, o que ampliará a sua experiência na arte. Já o Musicando é a experiência prática que os aprendizes de cordas, metais, percussão e canto coral vivenciam com o intuito de compreenderem o funcionamento e estrutura de uma orquestra sinfônica.

A apropriação da comunidade em relação a esse espaço de lazer ocorre em alguns eventos pontuais que organicamente trazem a comunidade para o equipamento de lazer, são eles: as Feiras Culturais, Saraus e Formatura Cultural. As Feiras Culturais tem como ideal realizar uma troca artística, que podem ser realizadas de diversas formas. Um aprendiz de violino, por exemplo, pode ir até os aprendizes de circo que lhe ensinarão um malabares, ou o aprendiz de canto que oferece uma canção aos de teatro. Um ponto importante também, é que, a feira, é um momento em que os aprendizes saem das Fábricas de Cultura para oferecer essa troca para a comunidade, visto que esse evento ocorre nas ruas, praças ou pátios de escolas das proximidades da Fábrica.

Por sua vez os Saraus têm como proposta trazer a comunidade para dentro da Fábrica, incentivando não só os aprendizes locais, mas também grupos artísticos autônomos da região. Além disso, o programa traz aos saraus algumas atrações convidadas, como o Maestro João Carlos Martins, Coro da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo, orquestras de cidades da região, entre outros renomados artistas.

Por ocasião da Formatura Cultural os aprendizes fazem uma mostra do que realizaram, ao longo de um ano, nos ateliês. Esse momento é muito importante para gestores, educadores e aprendizes, pois é quando os aprendizes tem a oportunidade de apresentar aos seus convidados o lado artístico que estão desenvolvendo e que até então era desconhecido por todos.

Desde a implantação da Fábrica de Cultura de Vila Curuçá, a demanda da comunidade foi elevada, fazendo com que todos os cursos tivessem sua capacidade de atendimento máximo preenchido. Em um primeiro momento, muitos se aproximavam do prédio da Fábrica de Cultura pois tinham curiosidade de saber o que era aquele prédio imenso de seis andares, todo branco no meio de seu bairro. Muitos achavam que era um hospital, escola formal ou qualquer outro órgão da administração pública.

Mas, a partir de sua inauguração, a comunidade percebeu que se tratava de um equipamento de lazer que disponibilizava inúmeras possibilidades de contato com as manifestações artísticas, e não demorou para que a comunidade se apropriasse deste equipamento.

Por ser a primeira Fábrica de Cultura implantada em São Paulo, tudo estava em fase de descoberta, inclusive existia certa expectativa se os cursos ofertados seriam aceitos pela comunidade. Sobre esses cursos, vale destacar, que o desejo da comunidade em ateliês que não eram comuns naquela região da cidade, como, por exemplo, o ballet clássico, oficinas de circo e aulas de violino e canto coral foram bem recebidos.

Figura 1 *Prédio Fábrica de Cultura Curuça*

Fonte: Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo

Ao se pensar em cultura de periferia, de regiões distantes dos grandes centros urbanos, é recorrente nos espaços culturais a oferta de cursos de grafitti, DJ e street dance como os possíveis cursos mais desejados pelos jovens. Mas, logo no primeiro semestre de funcionamento da Fábrica de Cultura de Vila Curuçá, a realidade mostrou que aquela população estava disposta a conhecer linguagens artísticas que até então eram distantes daquela região.

Com o passar dos semestres observou-se que dentro das linguagens artísticas do programa, a Fábrica de Cultura de Vila Curuçá, tinha uma procura muito grande para a área da dança e atividades corporais. Assim as modalidades oferecidas nesta área foram variadas. Turmas de Ballet, Jazz, Contemporâneo, Dança de Salão e Capoeira foram oferecidas e muito bem aceitas pela comunidade.

A vivência no Ateliê de Ballet

A modalidade escolhida para este estudo e observação foi o Ballet Clássico, um dos ateliês mais procurados desde a implantação do equipamento de lazer, onde possuem aprendizes com intuito de se transformarem em "princesas", pois esta é a referência que elas possuem dessa modalidade de dança.

Quando as aulas iniciam, começa o desafio de transformar o ballet que possui uma referência elitista para um ballet possível, que não fique afastado da realidade das crianças que o praticam, pois, de maneira geral, muitas delas nunca saíram de seus bairros e possuem uma realidade de educação, transporte, saúde e moradia precárias.

Um dos caminhos encontrados para realizar essa aproximação foi à redefinição do tema norteador do semestre que, ao invés de utilizar a referência tradicional das "princesas e príncipes do Ballet". Desta forma iniciou-se a busca por temas que as praticantes estavam estudando ou iriam estudar na escola formal. Partiu-se do princípio que a dança é uma forma de expressão e podemos nos comunicar e comunicar o que quisermos observando os temas encontrados nos livros didáticos de história, geografia, matemática e literatura.

Nesse sentido Isabel Marques (2003, p. 37) ressalta que o trabalho com temas "transversais não devem sobrepor aos conteúdos específicos dessa área de conhecimento, mas sim ampliar sua prática e as reflexões de modo a abranger os aspectos sociais, afetivos, culturais e políticos da dança em sociedade". Após a pesquisa da temática com base nos conteúdos curriculares estudados pelas aprendizes, o tema que abordava a Revolução Industrial, mostrou-se interessante para o desenvolvimento do projeto. Entretanto, as aprendizes ainda não se sentiam seguras e nem tinham conhecimento aprofundado e propriedade para conversar sobre o tema. Após a escolha do tema, buscou-se novas referências que pudessem auxiliar no desenvolvimento de cada uma das fases históricas que a temática envolvia.

Uma ajuda muito importante foi oferecida pelas educadoras da biblioteca da Fábrica, que incrementaram os conteúdos de pesquisa com informações complementa-

res. Além da biblioteca, os próprios livros didáticos da escola das crianças auxiliaram na pesquisa. Assim, durante todo o ano de 2013, o tema foi aprofundado através de diferentes estratégias, como a leitura, a contação de histórias e a análise de filmes.

A cada conteúdo inserido na pesquisa, uma roda de conversa era realizada com o objetivo de discutir o que mais havia chamado atenção das crianças participantes e, se aquele conteúdo seria importante para incluirmos no roteiro de espetáculo. Com isso, aos poucos, os elementos que fariam parte do espetáculo surgiam.

Os aprendizes faziam rodas de leituras sobre os temas que relatavam o processo de transformação da forma de trabalho da sociedade: iniciando no artesanato, passando pela manufatura e maquinofatura, até chegar ao período pós-Revolução Industrial. Após cada leitura discutia-se sobre o que elas mais tinham contribuído e pedia para que os aprendizes trouxessem mais referencias sobre os temas. A maior parte do material recebido era composto por livros da escola e pesquisas feitas na internet. Em seguida, o resumo do que era essencial para contar aquela história era elaborado e, por fim, tudo se transformava em movimento e, finalmente, em dança.

Essa transformação era realizada da seguinte forma: os aprendizes eram separados em grupos e através de movimentos eles expressavam o trecho escolhido sobre a revolução industrial. No início não foi simples fazer com os aprendizes compreendessem que não se tratava de um teatro, pois era comum utilizarem muitas falas nas coreografias que montavam, entretanto, com a repetição deste processo, aos poucos, foram percebendo que não era preciso se expressar com as falas, mas sim com gestos, com a dança, que já fala por si só.

Quando todo o grupo compreendeu isso, o processo de criação do espetáculo se tornou muito criativo e instigante. Finalmente a obra elaborada, através da mediação da educadora, foi composta pelas seguintes passagens históricas: artesanato, manufatura, maquinofatura e período pós- Revolução Industrial.

O artesanato foi retratado através de uma dança de fitas de tecido, pois umas das meninas tinha aprendido na escola que o tear foi um instrumento muito utilizado no período do artesanato. Através dessa informação, o tear convencional transformou-se em um *pau de fitas*[2] e assim toda a coreografia foi elaborada enfatizando o trabalho de trançar as fitas.

2. Segundo Câmara Cascudo (1972) a dança do Pau-de-fitas ou dança das fitas é uma dança folclórica coreografada originária da Europa. No Brasil teve grande popularidade durante as festas de Reis, do Divino, do Natal, do Ano-bom dentre outras formas em diferentes estados do País.

Figura 2 *Cena do espetáculo*

Fonte: Arquivo pessoal de Jéssica da Silva Botossi

Já a coreografia que retratava a etapa da Manufatura possuiu um destaque de movimentação das mãos. Em seguida, as bailarinas realizaram uma cena com relógios, expressando a relação que as pessoas tinham com o tempo, pois tudo estava sendo mais acelerado que o normal, afinal tempo começa a ser visto como dinheiro.

Em seguida a criação coreográfica foi inspirada no filme Tempos Modernos, com movimentação repetitiva, a presença do Chefe monitorando o trabalho, e foi a parte cômica do filme que norteou este trecho coreográfico. A maquinofatura envolveu 40 bailarinas em cena, que representava os trabalhadores nas fábricas, realizando serviços mais específicos. Essa coreografia possuiu muitos desenhos geométricos, enfatizando as linhas de produção existentes numa fábrica tradicional.

Por fim, a cena do período pós- Revolução Industrial expressou a era da informação e a substituição do homem pela maquina. Nesta coreografia, foram utilizados vários aparelhos tecnológicos.

A presença da família durante o processo de criação do espetáculo

Outro desafio que apareceu, ao trabalhar a dança com um tema inusitado, foi que, naquele momento, os aprendizes já tinham se apropriado da pesquisa, entretanto, precisávamos fazer com que suas famílias, também tomassem conhecimento dos estudos sobre a revolução industrial, para que houvesse uma comunicação e envolvimento entre as crianças dançando e os seus pais no público. Para que isso ocorresse, algumas ações paralelas de pesquisa com os pais foram realizadas. Logo na

primeira reunião com os pais, observamos que nenhum deles tinha conhecimento do tema do espetáculo e, por isso, fez-se necessário estender a pesquisa para dentro de casa de cada um.

Nesse momento um combinado foi feito com as crianças que, a cada etapa do tema estudado, elas deveriam conversar com os pais sobre o que foi aprendido em aula. Em outros momentos filipetas de - "você sabia?" - que trazia um informativo muito breve sobre a era do artesanato; ou sobre manufatura, ou sobre a maquinofatura e a era pós- Revolução Industrial era levada para casa. Essas ações foram, aos poucos, ampliando o conhecimento dos pais, que nas últimas reuniões, já demonstravam alguns conhecimentos sobre a Revolução Industrial, fato que auxiliava no debate sobre o tema nas reuniões.

Esses debates fomentavam o processo de criação do espetáculo, fazendo com que até mesmo os pais colaborassem com as discussões do tema, criação dos figurinos que os filhos poderiam utilizar, ou, então, na elaboração de adereços necessários para retratar uma determinada cena.

De acordo com Lopes (2008), uma das características fundamentais da Animação Sociocultural é o seu caráter participativo (...) "ao falar-se de participação no campo da Animação Sociocultural, está-se a fazer referência à ideia de participação social ou comunitária, isto é, a uma participação que envolve o sentido grupal ou o sentido coletivo de comunidade". Na perspectiva do autor, desde o inicio do processo de criação da proposta de espetáculo, essa experiência teve como objetivo principal a promoção do ensino e da aprendizagem da dança, com base no conhecimento dos aprendizes, e o estimulo a participação comunitária. Todos os esforços foram dirigidos nesse sentido, para que educadores, bibliotecárias e família tivessem que trabalhar em conjunto para que o espetáculo fizesse sentido e fosse significativo para todos.

Considerações finais

Esse relato envolvendo aprendizes de ballet e seus pais, apresentou um exemplo de intervenção profissional no campo da animação sociocultural, compreendida como "método activo e vivo tem como princípio fundamental animar as aprendizagens através de fóruns de discussão, tornar os espaços vivos, transformando os livros armazenados em prateleiras, em histórias vivas com muitas vidas cheias de expressividade" (LOPES, 2007). Tal experiência que ocorreu em um espaço de educação não formal demonstrou o quanto é possível, através da dança, estimular o estudo e a pesquisa fora do ambiente da escola formal, possibilitar vivências de produção artística e, ao mesmo tempo, promover a participação comunitária.

É relevante ressaltar que independente da atividade oferecida a uma comunidade, não podemos ocultar e valorizar a cultura local já existente. Entende-se que as intervenções socioculturais oferecem uma abertura para que surjam outras possibilidades de manifestações artísticas relacionadas as manifestações já existentes nos bairros.

A apresentação do Ballet Clássico para uma comunidade de uma região considerada periférica na cidade de São Paulo, que não tinha acesso a esta modalidade da dança, mostrou-se bastante significativa e contrária à perspectiva de que o erudito não é aceito, compreendido e não dialoga com as camadas populares e mais pobres da cidade.

Percebe-se que o interesse e desejo dos participantes em se aprofundar na dança os tornam ainda mais assíduos nas aulas de ballet e, consequentemente na escola formal. Percebe-se, também, que durante a vivência relatada nesta pesquisa, que muitos aprendizes sentiram a necessidade de aprofundar seus estudos nas aulas de história para que pudessem colaborar com a montagem do espetáculo de ballet, o mesmo foi observado nas disciplinas de artes, matemática e ciências. Conforme Lopes (2007) "essa consequência exemplifica a animação de infância que caracteriza como um contexto onde prolifera a Animação Socioeducativa, cujo objetivo principal, é complementar as tradicionais funções da escola através de atividades que caracterizam a educação não formal, com programas de caráter lúdico e formativo".

Por fim, entende-se que, dependendo do estímulo que o educador fornece aos aprendizes eles se identificam com essa expressão artística e passam a notar a relevância de irem à escola formal por esta oferecer possibilidades de conhecerem ainda mais sobre o Ballet Clássico.

Referências bibliográficas

Cascudo, Luís Câmara (1972). *Dicionário do Folclore Brasileiro*. Rio de Janeiro, Ediouro.

Fábrica de Cultura (2011), [http://www.fabricasdecultura.org.br/], (Site acessado no dia 01 de junho de 2014).

Lakatos, Eva Maria; Marconi, Marina de Andrade (1996). *Técnica de Pesquisa*. São Paulo, Atlas. pp. 66

Lopes, Marcelino de Sousa (2007). *A animação sociocultural em Portugal*. Animador Sociocultural: Revista Iberoamericana vol.1, n.1, pp. 1-16.

Lopes, Marcelino de Sousa (2008). *Lazer/ócio, teatro e animação sociocultural*. Revista Licere, Belo Horizonte, v.11, n.1 pp. 1-17.

Marques, Isabel A. (2003). *Ensino da dança Hoje: Textos e contextos*. São Paulo, Cortez.

Queiroz DT, Vall J, Souza AMA, Vieira NFC (2007), [http://www.facenf.uerj.br/v15n2/v15n2a19.pdf], (site acessado no dia 3 de junho de 2014).

Secretaria de Cultura do estado de São Paulo (2011), [http://www.cultura.sp.gov.br/StaticFiles/FabricasDeCultura/fotos.html], (Site acessado no dia 3 de junho de 2014).

Valladares, Licia. *Os dez mandamentos da Observação Participante*. Rev. bras. Ci. Soc. [online]. 2007, vol.22, n.63, pp. 153-155.

Contextos e oportunidades de aprendizagem e o desenvolvimento das identidades musicais das crianças

Sandrina Milhano
Cesnova/Esecs/Instituto Politécnico de Pleiria

Este artigo pretende refletir sobre os contextos e as oportunidades de participação e aprendizagem musical disponíveis para as crianças em idade escolar, nomeadamente no 1.º CEB e a sua importância no desenvolvimento das suas identidades musicais. O estudo que se apresenta assenta numa perspetiva sociocultural da educação musical na qual desenvolvimento das identidades musicais das crianças é entendido com tendo origem nas suas predisposições biológicas para a musicalidade, sendo moldadas pelos outros, pelos grupos, situações e instituições sociais, educativas e culturais que encontram ao longo do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, através de um design que permitiu realizar comparações longitudinais, inter e intra seções, investigaram-se os contextos e as oportunidades de participação e aprendizagem musical de crianças da região de Leiria e os seus efeitos no desenvolvimento das suas identidades musicais. Foram realizados questionários a crianças dos 3.º e 4.º anos de escolaridade e realizadas entrevistas semi-estruturadas em pequenos grupos.

Os resultados sugerem que a participação das crianças em atividades musicais, formais e informais, dentro e fora da escola, alteraram positivamente os seus comportamentos, experiências, atitudes e perceções em relação à música no período em análise. Identificaram-se alguns dos possíveis determinantes que podem contribuir para a compreensão de questões associadas ao desenvolvimento individual das identidades musicais das crianças, entre os quais, a participação nas atividades de enriquecimento curricular de música.

Introdução

As oportunidades e as motivações para a participação em atividades musicais são fatores reconhecidos na investigação sobre desenvolvimento musical (Hargreaves, 1996). O estudo que se apresenta assenta numa perspetiva sociocultural da educação musical na qual desenvolvimento das identidades musicais das crianças é entendido com tendo origem nas suas predisposições biológicas para a musicalidade, sendo moldadas pelos outros, pelos grupos, situações e instituições sociais, educativas e culturais que encontram ao longo do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Neste sentido, os contextos de participação e aprendizagem musical que proporcionamos às crianças podem influenciar os modos como escutam, produzem, valorizam e utilizam a música no seu dia-a-dia, assim como influir nas suas rotinas, motivações e níveis de envolvimento numa variedade de atividades musicais. Estes aspetos podem, neste contexto, assumir um importante relevo na formulação das perceções das crianças, nas opiniões e atitudes que constroem e reconstroem sobre a música e, de igual forma, no modo como conceptualizam os seus próprios desempenhos, realizações e aprendizagens nas atividades musicais que realizam. Assim, consideramos que as interações complexas e multifacetadas existentes entre a música, o indivíduo, as experiências, as situações, e as pessoas com quem as crianças interagem podem influenciar as atividades musicais que escolhem realizar e ter influência no seu desenvolvimento, não só musical, mas também no desenvolvimento das suas identidades (Milhano, 2012).

Por outro lado, como referido por Hendry, Kloep & Wood, (2002), o desenvolvimento de uma atitude comprometida e empenhada de participação musical ao longo da vida parece envolver uma série de mudanças contínuas, enfatizando-se designadamente a natureza transitória e social da construção do '*self*'. A 'gestão' dessas mudanças e o seu processo de desenvolvimento acompanha a emergência das identidades musicais das crianças e abrange, geralmente, nas franjas mais novas, o âmbito etário correspondente às crianças que frequentam o final do 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB). Segundo Hallam, Cross e Thaut (2011) é necessário "(...) developing spheres of influence and levels of engagement with music, ranging from the micro contexts of home and school up to the macro contexts of dominant beliefs in society" (p. 175).

Nesta medida, consideramos que o período correspondente ao final do 1.º CEB, pode constituir-se para muitas crianças, um período decisivo nas suas vidas, não apenas nos modos como pode moldar as suas atitudes, as suas escolhas e as suas identidades em direção a um eventual envolvimento musical ao longo das suas vidas, mas também na criação do seu 'eu' e no modo como se representam aos outros (Milhano, 2012). Como refere Pitts (2008), 'today musical opportunities and motivations can determine and influence on children's self-perceptions of tomorrow. Children' identities and self-concept's can determine today's musical opportunities and motivations.

Julgamos que estes processos apelam à necessidade de se caracterizarem e compreenderem melhor os contextos e as oportunidades de participação e aprendizagem musical disponíveis para as crianças, atendendo designadamente às especificidades das práticas musicais existentes em contextos educativos e socioculturais cada vez mais diversificados. Assim, importa distinguir, por um lado, os contextos educativos formais (cada vez mais) *in*existentes nas escolas do ensino genérico; os contextos formais proporcionados pelas escolas especializadas de música e, também, os contextos não formais presentes, quer em casa, quer na comunidade.

Contextos de aprendizagem musical

Apesar de podermos considerar que nos últimos anos se tem assistido a um crescente processo de consciencialização social de que a música, enquanto arte, é importante para as nossas vidas, persistem ainda constrangimentos que condicionam as escolhas das crianças na participação e aprendizagem musical nos vários contextos de educação musical. Por outro lado, observamos que as características das oportunidades de participação e aprendizagem musical disponíveis em determinados contextos, não são dissociáveis das conceções acerca do que significa, em cada um deles, ensinar e aprender música. Na literatura, estas conceções residem associadas a um complexo conjunto de fatores, nomeadamente históricos, filosóficos, mitológicos, políticos, linguísticos, culturais, geográficos e económicos que, em cada momento e no âmbito desta abordagem mais abrangente da educação musical, têm implicações no processo de ensino e aprendizagem da música (Milhano, 2011b).

O modelo intitulado '*globe model of opportunities in music education*' desenvolvido pelo grupo de trabalho 'Music Development Task Group' (Qualifications and Curriculum Authority, 2002) responsável pela política educativa nas escolas inglesas, constituiu uma referência essencial deste estudo. Neste modelo é proposta uma visão sobre o conjunto de oportunidades disponíveis às crianças nos vários contextos sociais e culturais de educação musical e a vários níveis institucionais, no âmbito desta perspetiva abrangente a que nos referimos anteriormente. O modelo estrutura-se em vários quadrantes que incluem as dimensões formal e informal da aprendizagem musical, e as dimensões dentro e fora da escola, tal como explicado também em North, Hargreaves, (2008, 338- 340).

A dimensão formal refere-se às oportunidades de aprendizagem musical que conduzem à certificação e acreditação de qualificações, ao invés da dimensão informal. A provisão musical na escola, nomeadamente aquela que advém da implementação dos curricula dos quais constituem exemplos os trabalhos de Faria & Milhano (2014) e Boto & Milhano 2014) abrangidos por esta dimensão formal, assim como a oferta que é proporcionada também fora da escola, designadamente nos conservatórios e escolas especializadas de música que implicam, analogamente, a realização de exames com vista à certificação das aprendizagens.

Por outro lado, a realização de concertos e festas com apresentações musicais por vezes existentes dentro da escola constituem alguns exemplos de atividades que podem ser consideradas no âmbito da dimensão informal da aprendizagem musical dentro da escola. As atividades musicais informais desenvolvidas fora da escola podem envolver, por exemplo, as atividades realizadas na comunidade tais como ouvir música, assistir a espectáculos musicais, cantar, tocar e criar música com a família e amigos, atividades nas quais os agentes artísticos e mediadores socioculturais culturais assumem maior destaque.

Pelo atrás exposto, torna-se mais clara a perceção de que as dinâmicas sociais da vida familiar e as mudanças culturais podem atuar sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem musical e influenciar as identidades musicais das crianças. Neste sentido, como refere Corte-Real (2008), é crescente o interesse no estudo sobre as sinergias existentes entre a música na escola, em casa, e os vários contextos culturais considerando as complexas conexões que se estabelecem entre as atividades musicais experienciadas quer dentro quer fora da escola, em contextos formais e informais.

Metodologia

O estudo que se apresenta pretendeu refletir sobre os contextos e as oportunidades de participação e aprendizagem musical disponíveis para as crianças em idade escolar, nomeadamente no 1.º CEB e a sua importância no desenvolvimento das suas identidades musicais. Em consonância com a revisão da literatura, procurou-se conhecer e compreender as atividades musicais desenvolvidas pelas crianças nos vários contextos de aprendizagem musical atrás expostos assim como as suas perceções e atitudes em relação em relação a estas e à música.

Os dados foram recolhidos através da aplicação de um questionário e da realização de entrevistas semi-estruturadas efetuadas em pequenos grupos, ambos com crianças dos 3.º e 4.º anos de escolaridade da região de Leiria. Os dados foram recolhidos em duas fases (ano 1 e ano 2), permitindo a realização de comparações longitudinais, e comparações entre os vários grupos.

O número total de questionários obtidos nos dois anos em que decorreu o processo de recolha de dado foi de 406, todos eles respondidos por crianças que frequentavam as atividades de enriquecimento curricular de música, dos quais 46% eram raparigas e 43.6% do total de participantes frequentavam o 3.º ano de escolaridade.

A construção do questionário foi submetida à apreciação, quer de especialistas do domínio da educação musical, quer de professores do 1.º CEB e à realização prévia de um estudo piloto. Algumas questões foram ajustadas de modo a serem melhor compreendidas pelas crianças e foram efetuadas mudanças na apresentação visual das questões, nomeadamente colocando tabelas de modo a permitir diferentes modos de resposta (Milhano, 2012).

As duas entrevistas realizadas ocorreram, em cada fase, com a participação de pequenos grupos de crianças umas frequentando as atividades curriculares de música e outras não, constituídos cada um por 3 crianças do 3.º ano e 3 crianças do 4.º ano de escolaridade, de modo a permitir uma maior compreensão das ideias e as descrições das crianças sobre as atividades musicais que desenvolvem, dentro e fora da escola, assim como das suas perceções e atitudes em relação a essas mesmas atividades e à música. Como explica Tubbs (1984, p.8) um pequeno grupo pode caraterizar-se como 'a collection of individuals who influence one another, derive some satisfaction from

maintaining membership in the group, interact for some purpose, assume specialized roles, are dependent on one another, and communicate face to face'.

O entrevistador decidiu a sequência de questões a colocar e que refletiram aquelas utilizadas no questionário, de modo a ajustar, em cada momento, a sua compreensão e a sua relevância. Esta estratégia permitiu que questões e circunstâncias importantes para as crianças emergissem naturalmente durante o decorrer das entrevistas assim como os exemplos e demonstrações musicais práticas.

De acordo com o contexto educativo português (Milhano, 2011) e a análise dos dados obtidos através da aplicação dos questionários e das entrevistas, os resultados apresentam-se organizados em cinco grupos: background musical das crianças; as atividades musicais realizadas pelas crianças dentro da escola; as atividades musicais realizadas pelas crianças no âmbito das atividades de enriquecimento curricular de música; as perceções e atitudes das crianças em relação à música; e, as perceções das crianças face ao seu desenvolvimento musical.

Apresentação e análise dos dados

a) *Background musical das crianças***.** Os dados obtidos através da aplicação dos questionários e das entrevistas permitiram perceber que os pais, a família, os amigos e as atividades oferidas pela comunidade parecem influenciar o desenvolvimento das identidades musicais das crianças na medida em que lhes proporcionam oportunidades para participarem em experiências de aprendizagem musical fora da escola (Milhano, 2012). Através da aplicação dos questionários, foi possível perceber que cerca de 70% das crianças, de ambos os anos de escolaridade, reportaram ter assistido a pelo menos um concerto, mantendo-se esta percentagem constante nas duas fases de recolha de dados. Para além da referência a grupos musicais portugueses do universo musical pop e rock, as crianças mencionaram ter assistido com frequência a concertos efetuados por Bandas Filarmónicas das suas comunidades locais. Este dado reforça o papel social e cultural que as Bandas Filarmónicas e os dinamizadores culturais locais assumem enquanto agentes promotores da participação das comunidades em práticas culturais.

Cerca de 60% das crianças reportou não ter elementos na sua família associados à prática instrumental. Nos restantes casos, os irmãos foram referidos como tocando um instrumento musical, geralmente a flauta de bisel e, por vezes também os pais. Um outro dado recolhido refere-se à existência de instrumentos musicais nas suas casas, aspeto em relação ao qual se encontraram diferenças aquando da comparação longitudinal dos dados. No segundo ano, verificou um decréscimo de 20% na percentagem de crianças que reportou ter instrumentos musicais em casa, passando de cerca de 70% no ano 1 para 50% no ano 2. Os instrumentos musicais referidos foram essencialmente flautas de bisel, guitarras, pianos e sintetizadores.

A influência dos amigos e colegas na participação musical parece ser superior nas crianças do 4.º ano de escolaridade, e mais evidente na segunda fase de recolha de dados.

Por exemplo, as crianças, com destaque para as raparigas, reportaram terem colegas ou amigos que tocavam flauta de bisel, aparecendo de seguida o clarinete e a guitarra.

A atividade de escuta musical em casa revelou-se a mais constante ao longo das duas fases do estudo, reforçando outros estudos, designadamente os desenvolvidos por Boal Palheiros (2003) com crianças de anos de escolaridade mais avançados e com maior incidência nas crianças do 4.º ano de escolaridade.

b) *Atividades musicais realizadas pelas crianças fora da escola.* De acordo com os dados recolhidos através dos questionários, cerca de 80% das crianças, com um maior destaque para que frequentavam os 3.º anos de escolaridade, reportou não ter participado em atividades musicais fora da escola, tais como cantar ou tocar. Apenas uma minoria referiu frequentar atividades que lhes permitiram aprender a tocar um instrumento musical fora da escola, nomeadamente instrumentos como a guitarra e o piano. As comparações longitudinais destes dados permitiram percecionar um aumento de 7% entre as duas fases do estudo e, essencialmente, nas crianças do 4.º ano de escolaridade.

Um outro dado interessante refere-se às diferenças evidenciadas entre géneros a respeito do grau de satisfação manifestado pelas crianças participantes nestas atividades. As raparigas evidenciaram estar geralmente mais satisfeitas que os rapazes, indo ao encontro de estudos desenvolvidos neste âmbito, entre os quais por Crowther & Durkin (1982) e Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld (1993).

Independentemente de terem reportado participarem em atividades musicais fora da escola, cerca de 91% do total de crianças de ambos os anos de escolaridade mas com um ligeiro destaque para as raparigas, reportou gostar muito da ideia de aprender a tocar um instrumento musical. De entre os instrumentos musicais referidos como os seus preferidos, destacam-se em todos os grupos e géneros, respetivamente a guitarra (incluindo as referências às violas, guitarras elétricas e acústicas, etc.), seguida da bateria e do piano.

c) *Atividades musicais realizadas pelas crianças dentro da escola.* Os dados recolhidos através da aplicação dos questionários revelam que 60% das crianças reportou não ter participado em atividades musicais na escola nesse ano letivo com os seus professores. Verificou-se que estes resultados se acentuam no 4.º ano de escolaridade assim como a frequência da realização das atividades que, quando existentes, incidiam essencialmente em cantar canções. Estes dados podem eventualmente ser explicados, por um lado, à luz das difundidas dificuldades e dos constrangimentos sentidos pelos professores de 1.º CEB na implementação do currículo de música para o 1.º CEB (Milhano, 2011) em relação aos quais não nos alongaremos aqui, e possivelmente pela implementação das atividades de enriquecimento curricular de música neste ciclo de escolaridade.

Os resultados obtidos através da análise das entrevistas suportam os atrás expostos, tendo havido no entanto, um destaque para o papel desempenhado pelos estudantes estagiários no proporcionar de algumas experiências de aprendizagem musical às crianças (Milhano, 2012).

d) *Atividades musicais realizadas pelas crianças no âmbito das atividades de enriquecimento curricular de música*. Como atrás referido, todas as crianças participantes no questionário frequentavam estas atividades. Não foram encontradas muitas diferenças entre as atividades enumeradas pelas crianças de ambos os anos de escolaridade na medida e em ambos os grupos, incluíam cantar canções. Esta atividade revelou ser a preferida da maioria, mas simultaneamente a menos preferida por uma minoria constituída por crianças do 3.º ano de escolaridade, essencialmente do género masculino. Apenas uma ligeira diferença foi encontrada na segunda fase do estudo que engloba a referência mais concentrada no 4.º ano no que respeita à realização de atividades de leitura e escrita musicais, estas pouco apreciadas pelas crianças de ambos os géneros. As atividades desenvolvidas com menor frequência dizem respeito à escuta e à prática instrumental, esta última apontada também como uma das preferidas pelas crianças indo ao encontro da sugestão de North and Hargreaves (2008). No caso de referência prática instrumental, alguns dos instrumentos musicais reportados pelas crianças como tendo sido utilizados nestas atividades incluem os instrumentos musicais Orff e, por vezes, a flauta de bisel.

Cerca de 85% das crianças de ambos os anos de escolaridade e género, reportaram gostar muito de continuar a participar nestas atividades, tendo esta maioria crescido na comparação longitudinal dos dados, com maior expressão nas crianças do 4.º ano. Os resultados obtidos revelaram ser um pouco mais expressivos do que aqueles apresentados por Lamont, Hargreaves, Marshall & Tarrant (2003) num estudo efetuado com crianças de anos de escolaridade mais avançados e contrariando a tendência por eles encontrada de um declínio progressivo de acordo com a idade.

As entrevistas permitiram, neste domínio, explorar e compreender alguns dos motivos para que algumas das crianças tivessem optado por não frequentar as atividades de enriquecimento curricular de música, atividades estas de frequência facultativa. Alguns dos motivos apresentados resultam das comparações que efetuam entre estas atividades e aquelas que frequentam fora da escola, nomeadamente no que respeita às possibilidades existentes para a prática instrumental que valorizavam mais. A discussão destes dados tem porventura relação com as caraterísticas dos professores dinamizadores destas atividades, discussão já apresentada anteriormente em Milhano (2012b).

d) *Perceções e atitudes das crianças em relação à música.* Os dados recolhidos através dos questionários revelam atitudes muito positivas face à música, atitudes crescentes,

quer ao longo das duas fases do estudo, quer no 4.º ano de escolaridade, dado que aproximadamente 80% reportou como sendo importante ou muito importante para elas. As atitudes das crianças face à sua participação nas atividades de enriquecimento curricular da música são globalmente otimistas e acompanham as tendências atrás enunciadas também para as questões de género.

Os dados suportam a ideia de que a participação das crianças nestas atividades de enriquecimento curricular de música, influenciaram positivamente as suas atitudes face à música e face à escola ao longo do seu percurso no 1. º CEB, indo ao encontro de outros estudos, entre os quais aquele desenvolvido por Lamont (2002).

As principais razões apontadas pelas crianças para a sua participação nas atividades curriculares de música, quer nos questionários quer nas entrevistas, relacionam-se com o prazer e o divertimento que revelam sentir, assim como a ideia de se tornarem músicos.

e) *Perceções das crianças face ao seu desenvolvimento musical.* A análise dos dados revela a existência de mudanças positivas ao longo das duas fases de recolha no que se refere às perceções das crianças sobre o seu desenvolvimento musical nas atividades nas quais participaram. Revelaram também a compreensão de que 'ser bom' numa atividade, não implica necessariamente 'ser bom' noutra. Neste sentido, consideramos que as crianças foram capazes de formular opiniões sobre os seus vários desempenhos nas atividades musicais. 'Ser bom' em música (70%) revelou ser mais importante do que ser capaz de tocar um instrumento musical (55%) com uma diferença de cerca de 15% entre ambos os resultados. No entanto, ser capaz de tocar um instrumento musical tornou-se mais importante ao longo do tempo, particularmente para as raparigas que, para além de considerarem terem desempenhos musicais superiores aos dos rapazes, se consideram igualmente mais musicais.

Por fim, as oportunidades de aprendizagem musical foram percecionadas por cerca de 75% crianças como sendo muito importantes para o seu futuro, com maior destaque para os 4.º anos de escolaridade.

Síntese

Os resultados acima apresentados sugerem implicações abrangentes que porventura extravasam a reflexão aqui sumariamente apresentada sobre os contextos e as oportunidades de participação e aprendizagem musical disponíveis para as crianças em idade escolar, nomeadamente no 1.º ciclo do ensino básico.

No entanto, de acordo com os resultados apresentados, sugeriu-se que a participação das crianças em atividades musicais, formais e informais, dentro e fora da escola, alteraram positivamente as suas atitudes e perceções em relação à música em geral, e à música na escola. Identificaram-se alguns dos possíveis determinantes que parecem contribuir para a compreensão de questões associadas ao desenvolvimento individual das identidades musicais das crianças participantes no estudo, entre os quais se desta-

caram no âmbito deste texto, o background musical e a participação nas atividades de enriquecimento curricular de música.

Sugerimos que a família, os amigos, os colegas assim como os agentes artísticos e os mediadores socioculturais existentes nas comunidades desempenham um papel fundamental na construção de atitudes positivas face à motivação das crianças para a participação em atividades musicais. Sugerimos também que para as crianças participantes neste estudo, a participação nas atividades de enriquecimento musical constitui, para muitas, oportunidades significativas de participação musical. Esta participação, apesar de estar aparentemente delimitada a um contexto específico e particular de educação musical, parece ser geradora de uma atitude muito positiva face à música e ao seu valor na vida destas crianças. Assiste-se à manifestação da vontade de aprenderem mais e de participarem de uma forma mais vasta numa série de práticas musicais que, de acordo com o estudo, nem sempre estão disponíveis, designamente no âmbito das práticas educativas existentes nas escolas. Consideramos que estes resultados são também importantes dado que ganha cada vez mais relevo a sugestão de que uma participação musical efetiva nas idades mais jovens parece influenciar a participação musical futura, e por conseguinte, pode constituir como um condicionante ao envolvimento musical de uma forma contínua e salutar ao longo da vida.

Como referido em Milhano (2012), parece evidente a necessidade de se criar, desenvolver e apoiar um conjunto vasto e diversificado de oportunidades de participação e aprendizagem musical que permitam às crianças a possibilidade de desenvolverem as suas capacidades musicais e nutrir, de uma forma contínua, as suas ideias, as suas atitudes, o seu empenho e as suas percepções sobre a música e a importância que referem ter nas suas vidas (Milhano, 2011)

Bibliografia

Boal Palheiros, G. (2003). Educação musical em diferentes contextos. *Revista de Educação Musical,* 117, pp.5-18.

Boto, D., Milhano, S. (2014). Ideias de uma turma de 3.º ano do 1.º Ciclo sobre os estilos musicais rock e pop. In *Atas da Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação*. Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London, Routledge, p. 28.

Hallam, S., Cross, I. & Thaut, M. (2011). *The Oxford Handbook of Music Psychology.* New York: Oxford University Press.

Corte-Real, M. (2008). Music, synergies and interculturality: "Mussi at School" project. *Intercultural Education*, 19(1), pp. 79-81.

Crowther, R. D. and Durkin, K. (1982). Sex-and-age-related differences in the musical behaviours, interests and attitudes towards music of 232 secondary school students. *Educational Studies,* 20, pp. 13-18.

Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D.,and Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self-and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, pp. 830-847.

Faria, S., Milhano, S. (2014). Ao som de dois estilos musicais: rock e clássico. In *Atas da Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação*. Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Hargreaves, D. J. (1996). *The developmental Psychology of Music.* Cambridge, Cambridge University Press.

Hendry, L. B., Kloep, M. & Wood, S. (2002). Young people's use of unprotected time and contexts: challenges, resources and risk. In Colozzi, I and Giovannini, G (eds.). *Unprotected*

Time of Young People in the E.U. Brussels: Alma Mater Foundation, University of Bologna and Philip Morris Institute, p. 32.

Lamont, A. (2002). Musical Identities and the School Environment. In In R.A.R. MacDonald, D.

J. Hargreaves, D. E. Miell (eds.), *Musical identities* Oxford, Oxford University Press, pp. 41-59.

Lamont, A. M., Hargreaves, D.J., Marshall, N. and Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20(3), pp. 1-13.

Milhano, S. (2011). Reshaping identities musically: a cross-sequential research with children. In Ascott, R. & Girão, L.M. (eds.), *CR12 Presence in the Mindfield: Art, Identity and the Technology of Transformation.* Universidade de Aveiro, p181-186.

Milhano, S. (2012). Primary School Children's Opportunities and Motivations in Music: A Research In Different Contexts of Music Education. EDULEARN12 International Association for Technology, Education and Development. Barcelona, Spain.

Milhano, S. (2012). Music teachers and their pupils: musical activities, self-perceptions, and attitudes to music. EDULEARN12 International Association for Technology, Education and Development. Barcelona, Spain.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas - Ensino Básico – 1.º Ciclo.* Mem Martins: Departamento de Educação.

North, A., Hargreaves, D. J. (2008). *The Social and Applied Psychology of Music.* Oxford, Oxford University Press, pp. 338- 340.

Pitts, S. (2008). Extra-curricular music in UK schools: Investigating the aims, experiences and impact of adolescent musical participation. *International Journal of Education & the Arts, 9* (10),

p. 29. Acedido a 27 Fevereiro de 2009 em http://www.ijea.org/v9n10/.

Qualifications and Curriculum Authority (2002). *Developing new models for music education.* Paper presented to the National Music Education Forum. 17.6.02.

Tubbs, S. L. (1984). *A systems approach to small group interaction.* New York, Ramdom House.

O papel do animador sociocultural no SESC

Andréa de Araujo Nogueira
Historiadora/USP, Gerente do Centro de Pesquisa e Formação do SESC

O artigo se propõe a refletir sobre a formação específica e continuada do profissional que atua na área da animação sociocultural, tendo como objeto de estudo a experiência da instituição Sesc São Paulo e a constituição de seu Centro de Pesquisa e Formação. Estrutura-se a partir das relações necessárias do animador para sua atuação plural no campo da cultura e sociedade, dimensionada desde os anos 70 aos 90 do século XX no auto-didatismo e no método dedutivo para a constituição de referências, conhecimentos e saberes teóricos e práticos basilares a este profissional, enredados ao contexto econômico, político e social do país.

Palavras chave: cultura, animação cultural, ação cultural

A Cultura

A sociabilidade é uma característica inerente à natureza humana, seu desenvolvimento e aplicação só é possível mediante sua aprendizagem e exercício em contextos sociais propícios, menciona o prof. Victor Ventosa,(s/data). Uma sociabilidade voltada ao desenvolvimento da cidadania na perspectiva do desenvolvimento humano.

Essa é a relação que o Sesc, nos 68 anos de existência cultiva, ao integrar indivíduos e grupos de diferentes idades e estratos sociais ao universo artístico cultural, entendida a palavra cultura em seu sentido amplo, que não se esgota em sua enunciação, pois seus significados se ampliam cotidianamente, em forma de uma aventura para o descobrimento e o conhecimento, em forma de um caminho para a troca e o aprendizado progressivo.

Estar em contato com o universo da cultura é uma maneira de despertar e manter-se aberto para a curiosidade, almejando um "algo mais" que nos preencha, que nos leve a "fazer sentido" existencialmente.

O contato com a cultura é uma forma de descobrir no "outro", um "outro eu", que estava ali sem se perceber. É criar um impulso renovado de fruição, que pode ser satisfeito por uma vontade de conhecer o que não se conhecia antes.

É, ainda, um trabalho efetivamente humano, no sentido de que somos seres comunitários e interdependentes, que precisamos estar em relação constante para seguir com o processo civilizatório, aprimorando-o e, consequentemente, nos aprimorando. E, atuar na área cultural nos remete ao discurso do então Ministro da Cultura do Brasil, Gilberto Gil, anunciava em seu discurso de posse em 2003:

A Cultura [funciona] como usina de símbolos de um povo. Cultura como conjunto de signos de cada comunidade e de toda a nação. Cultura como o sentido de nossos atos, a soma de nossos gestos, o senso de nossos jeitos.

Um conceito de cultura, que reflete a instância política de uma intervenção, de sociabilidade. Mas que provoca um desassossego em sua fugacidade. Como então, ao refletir o horizonte da animação sociocultural podemos trazê-lo para a contemporaneidade? Como equacionar o tempo em meio à globalização, questões sociais e o desenvolvimento?

Para compreender os sentidos da ação cultural no Sesc, se faz necessário refletir em que medida o papel do animador cultural foi sendo constituído e estruturado em meio aos processos de mediação da instituição, em seus mais variados conteúdos e formas, em consonância a sua capacidade de atendimento, infraestrutura e, principalmente, anseios e necessidades da população. Um processo histórico que permeia muito além da questão semântica, uma atualização diante da problemática sociocultural contingencial.

Inicialmente, na década de 40 emergiam mudanças significativas que alteraram o cenário das nações atingidas direta ou indiretamente pela Segunda Guerra Mundial, marcada pela substituição das importações, definindo incremento da industrialização e do fluxo migratório às cidades que se transformavam,[1] e que introduzia no mercado de trabalho grande contingente populacional, sem qualificação profissional e quase sempre de baixa escolaridade. Tal cenário acentuava a necessidade de estabelecer meios adequados para o atendimento às carências desses novos segmentos da população no campo da saúde, da educação e da formação profissional. Este período, de estruturação da instituição do Serviço Social do Comércio, criada por seu empresariado, ficou conhecido de modo mais abrangente por sua ação assistencialista, com ações na área de medicina social e recreação, ações voltadas essencialmente para a família comerciária e, posteriormente no serviço social de grupo.

Enquanto os anos 60 as atividades estavam articuladas às obras da comunidade, com o trabalho das Unidades Móveis de Orientação Social que atendiam as cidades no Estado, a vocação multidisciplinar do Sesc, aliada a presença teórica do sociólogo francês Joffre Dumazedier (1915-2002) ecoaram na realização de seminários internos e externos nas décadas de 70 e 80, consolidando as áreas do lazer e da educação, enquanto prática social no Estado de São Paulo, e campo de pesquisa teórica.

A livre escolha e seus desafios, as diferenças entre os conceitos de lazer e ócio, as relações nas e para as cidades, consolidaram o trabalho dos orientadores sociais denominados posteriormente de animadores. Seu papel era o de contribuir para o

---

1. Em 1940 o município de São Paulo contava com 1.326.261 habitantes e, passa em 1950, a ter 2.198.096. Conf. http://smdu.prefeitura.sp.gov.br/historico_demografico/tabelas/pop_brasil.php, consulta realizada em 6/7/2014.

desenvolvimento pessoal e social, em sintonia com os novos estilos de vida e as atividades recreativas, constituindo os temas que permeavam os debates em meio às novas lógicas sociais. Essas proposições lançaram as bases da política do lazer no país. Mobilização consolidada na Constituição Brasileira de 1988, que traz o lazer enquanto direito básico do cidadão brasileiro.

O Sesc se engajava nas cidades, para usar uma expressão da época, com o propósito de refletir sobre o reconhecimento e a mobilização dos profissionais que atuavam com o lazer, por meio da discussão acerca dos conceitos a ele relacionados. A palavra lazer começou então a pertencer ao vocabulário de profissionais da área do social e da imprensa.

A instituição, por meio de parcerias e ações constituiu um lastro de conhecimentos que abalizava o diálogo entre as aspirações da cidade e as práticas políticas efetivas. E isso tudo, em meio aos graves problemas políticos-sociais e econômicos da sociedade do período de ditadura brasileira (1964-1984). Da democratização do acesso à cultura aos anos 2000, anunciando o século XXI, as propostas em torno de um caldeamento de culturas, como o Projeto Balaio Brasil tomavam corpo oferecendo 150 atrações nas linguagens teatrais, dança, música, artes visuais e literatura de 24 estados brasileiros.

A animação sociocultural passa a ser entendida como instrumento para a própria expressão para a intervenção institucional, mantida por profissionais de formação multidisciplinar, e esta sua grande riqueza, em centros culturais de atividades múltiplas ou específicas. A figura do profissional envolvido nesses objetivos políticos é a do "sujeito agente" com propósito ativador, provocador ou catalisador.

Em meio às recentes mudanças econômicas e a relativa generalização das novas tecnologias midiáticas, que possibilitou não só a milhares de pessoas o acesso a diferentes bens de consumo, mas a produção e a circulação de uma infinidade de práticas e produções culturais - temas tratados nos dois últimos Encontros Internacionais realizados pela instituição[2], uma sensível forma de ação se desenha na atualidade. Na esteira das manifestações culturais na periferia das grandes cidades, passando dos saraus literários, as salas de cinema improvisadas e aos bailes, que se relacionam a uma sociedade cada vez mais complexa e criativa, *as políticas culturais não devem dar nada para a população; elas precisam [..].trabalhar juntos com o que já acontece em cada lugar, possibilitando uma melhor circulação de informações e contribuindo para a ampliações de horizontes de maneiras de fazer arte,que foram criadas muitas vezes aos trancos e barrancos (ou dentro dos barracos),* segundo Hermano Viana (2013) .

A esse novo cenário as organizações do campo da cultura respondem ora com perplexidade, ora com criatividade e inovação, ora preocupada em não perder os eixos

2. Encontro Internacional Públicos da Cultura, realizado em 2013. E, em setembro de 2014 o Encontro Internacional Cultura e Tecnologias Digitais: os novos desafios da gestão cultural, tratou as transformações da produção, circulação e práticas culturais em razão das novas tecnologias. (conf. centrodepesquisaeformacao.sescsp.org.br/atividade/encontro-internacional-cultura-e-tecnologias-digitais).

tradicionais, tão caros a sua história e ao contexto que se insere, buscou equilibrar e sintonizar os ambientes internos e externos da forma mais adequada.

É uma maneira de começarmos a pensar nas peculiaridades das ações culturais baseadas na presença física, e nas particularidades dos espaços que as abrigam. Como então desenvolvemos estas perspectivas?

A compreensão das motivações das práticas culturais e a percepção de que públicos são esses que acolhemos diariamente, compõem a base para a formulação de políticas institucionais adequadas às demandas da sociedade contemporânea.[3]

Com este propósito, o Sesc São Paulo, juntamente com o Departamento Nacional e a Fundação Perseu Abramo investigaram hábitos e práticas culturais da população brasileira com o objetivo de conhecer essas demandas e os obstáculos ao consumo cultural na sociedade. Em novembro de 2013, foram apresentados os dados de forma inicial no Encontro Públicos da Cultura, realizado em São Paulo, anteriormente mencionada:

O estudo[4] ouviu 2.400 pessoas a partir dos 16 anos em 139 municípios de 25 estados brasileiros, com média de idade de 39 anos, sendo 30% cursaram até o Ensino Fundamental. Dentre as respostas obtidas no questionário, seguem apenas duas abordagens que nos provocam.

Aos finais de semana a assistência a TV está primeiro lugar das ações culturais mais aprazíveis, com 19%. Essa breve e resumida informação pode nos conduzir ao significado que a televisão, e de modo especial a TV aberta ainda possui, enquanto meio de comunicação mais acessível e compartilhado na casa de forma coletiva, para a informação e recreação.

Entre as atividades culturais que realizam aos finais de semana, o cinema ainda se revela a mais frequentada, com 9% dos interessados, seguido por peças de teatro com 4%, exposições 2% e leitura 0,3%. E, quando perguntado entre as atividades que nunca fez ou nunca frequentou na vida, 71% responderam que nunca foram numa exposição de pintura, escultura ou outras artes, 57% nunca haviam ido ao teatro e 55% nunca foram a um show de música numa casa de espetáculo.

Neste cenário de grandes questões para a formação cultural, no qual o Estado de São Paulo, com 41 milhões de habitantes, em 645 municípios se insere, como tratar as intersecções entre mediação e educação que se constitua para além da disponibilização meramente inalcançável de uma cultura voltada "para todos ", ser efetivamente constituída "por todos"?

---

3. Sobre o papel das pesquisas e seu histórico, conferir o texto de Ghezzi, Daniela Ribas e Catelli, Rosana Elisa. *Indicadores Quantitativos, Pesquisas sobre Hábitos Culturais, e Políticas Públicas de Cultura.* Texto apresentado no IV Seminário Internacional – Políticas Culturais 16 a 18 de outubro/2013. In: <http:www.sescsp.org.br/centrodepesquisaeformacao>.

4. <http://www.sesc.com.br/portal/site/publicosdecultura/pesquisa>. Acesso em 07/06/2014.

Esta entre muitas outras, são questões que movem a essência do trabalho desenvolvido no Sesc, no incentivo à interação social e no acesso do universo cultural, ao oferecer condições para o aumento do repertório de informação cultural das pessoas em sua relação consigo próprio e com a dimensão espacial que ocupa, tanto de seu entorno, quanto do espaço urbano. Sendo assim, a instituição abriga em sua programação uma diversidade de manifestações que expressam o dinamismo das formas de ser e conviver humanas.

A instituição conta com 33 centros socioculturais em atividade e dos 12 em construção ou em projeto que alcança na rede de comprometimento dos profissionais, a qualidade e o crescimento da instituição. Equilíbrio que se enreda na consciência do papel do animador enquanto agente educador para a cidadania, que possui entre outras intenções um rumo a seguir: a busca da autonomia dos indivíduos. Isso não corresponde à exacerbação do individualismo, pois se trata de uma autonomia consciente de seu estar-no-mundo, de suas interfaces com outras consciências. Esse ponto de vista vislumbra, alinhados, não apenas educação e cultura, mas essas em consonância com a cidadania.

Ao Sesc São Paulo, coube compreender o panorama no qual sua atuação deveria ocorrer, diagnosticando as demandas existentes num dos estados que, simbólica e materialmente, propulsionava e ainda propulsiona o país. Tais demandas metamorfosearam-se desde meados do século XX, não bastando apenas o aprofundamento na compreensão dos valores abordados até aqui. Foi necessária também uma atenção habilitada a reconhecer, num contexto cambiante, a importância crescente de valores fundamentais, entre os quais estão: acolhimento, diversidade e sustentabilidade.

Valores presentes nas ações realizadas pelo Sesc para seu público por meio dos programas socioeducativos centrais: Saúde / Assistência / Educação / Cultura / Lazer e no cotidiano de seus funcionários, para que o trabalho seja partilhado e construído coletivamente.

Voltamos ao ponto de onde partimos: a relação entre educação e cultura[5]. Quando são compreendidas em sentido estendido, o modelo unidirecional de transmissão de informações perde força em prol da construção coletiva do conhecimento, onde se aprende porque se ensina. Cabem às instituições socioeducativas criar oportunidades para a ocorrência de tais processos, conscientes da espontaneidade desses.

---

5. Aqui, a experiência do educador Paulo Freire (1921-1997) não pode ser ignorada: "Pareceu-nos, então que o caminho seria levarmos o analfabeto, através de reduções, ao conceito antropológico de cultura. O papel ativo do homem em sua e com sua realidade. (...) A cultura como acrescentamento que o homem faz ao mundo que ele não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. De seu esforço criador e recriador. O homem, afinal, no mundo e com o mundo, como sujeito e não como objeto [...] descobrir-se-ia criticamente agora, como fazedor desse mundo da cultura." *Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo*. Revista de Cultura da Universidade do Recife. Nº 4; Abril-Junho, 1963.

Tendo como pressuposto estes programas são desenvolvidas áreas diversas como saúde, alimentação – o trabalho do Mesa Brasil; atividade física, como o Sesc Verão, Dia do Desafio – turismo social, sustentabilidade e cultura digital, com perfis de público distintos, da educação para a infância (0 a 12 anos) e de modo especial o Sesc Curumim destinado a crianças entre 7 a 12 anos, que permanece há 27 anos de atividades ininterruptas, ou ações com público idoso, na efetiva inclusão e valorização social por meio de ações que estimulem a socialização, o desenvolvimento de novas habilidades, a reflexão sobre o envelhecimento e a integração às demais gerações.

A instituição possui ainda um canal de televisão, o SESC TV, as Edições SESC e o Selo SESC de gravações musicais. E, Centros que enraízam o seu fazer: de Produção Audiovisual; Centro de Educação Ambiental; Centro de Pesquisas Teatrais e o Centro de Pesquisa e Formação, entre os caminhos da ação cultural desenvolvida pela instituição, que recebe semanalmente cerca de 500 mil pessoas.

Os caminhos dessa trilha são amplos em um conjunto de circuitos designados da ação cultural que em sua composição permite o acesso físico, econômico e cognitivo das atividades, pertencendo ao animador sociocultural, não apenas atuar na ponta, na atividade fim, ou na chamada "transmissão" de saberes, mas na mediação entre as obras e os públicos, possibilitando a ampliação das condições de acolhimento.

Muito se discutiu acerca das estratégias para democratizar a cultura e a educação em países como o Brasil, nos quais historicamente impera a desigualdade de oportunidades. Para responder a essa distorção, enfatizou-se em dado momento um discurso segundo o qual a disponibilização de equipamentos seria suficiente para despertar o interesse e o desejo pela fruição desses equipamentos.

Entretanto, estudiosos trouxeram novos elementos para o debate, sublinhando os obstáculos simbólicos que afastam contingentes importantes do compartilhamento de práticas culturais diante de tantos anos de obliteração ou isolamento cultural. Na intenção de romper com esta barreira que para além do acesso, se constitui na negação do desejo, a instituição sublinhou o acolhimento como valor para o Sesc. Acolhimento que pressupõe a ideia de acesso, mas não se limita a ela. Isso significa primeiramente que não podem ser ignorados impeditivos de ordem socioeconômica, geográfica e estrutural – incluímos aqui os preços praticados, a localização das unidades operacionais, a capacidade física dos espaços e a adequação técnica dos acessos.

Mas o acolhimento não se materializa nas portas abertas - há obstáculos invisíveis e potentes. Desse modo, a esfera do simbólico tornou-se uma instância a ser equacionada para que segmentos da sociedade pudessem se apropriar dos espaços, ações, reflexões e serviços que compõem o cotidiano da instituição. Esforços de comunicação com públicos diversos foram exercitados em vários níveis: na divulgação das ações, na linguagem usada para mediar formatos e conteúdos, nas ambientações que atenuam

signos de exclusão, nas lógicas curatoriais que mesclam variados graus de exigência e concentração – e, principalmente, na disposição permanente para a escuta.

Evidentemente, isso não se dá ainda de modo homogêneo em todas as regiões nas quais o Sesc São Paulo atua, nem nos diferentes campos de ação institucional, ele se faz na prática diária das equipes, na medida em que os perfis sociais alteram-se velozmente, exigindo novas abordagens. Como se trata de um valor que paira acima das particularidades de cada iniciativa, não se configura como algo facultativo, que poderia ou não se manifestar: incorporou-se ao código genético, tornando-se sua expressão genuína.

Materiais educativos elaborados por especialistas da instituição ou convidados têm importância crescente; referimo-nos tanto aos materiais gráficos, cenográficos e digitais destinados aos públicos, como ou os produzidos especialmente para escolares, professores e pessoas com deficiências.

Finalmente, o próprio contexto espacial no qual a arte se aproxima do público deve aprimorar sua vocação mediadora. Isso ocorre por meio de um equilíbrio entre espaços e acolhimentos adequados, que conseguem atenuar signos de distinção social que poderiam afastar grupos sociais desta ou daquela linguagem artística.

Nesse sentido, as Unidades e os espaços que se abrem para a cidade tornam-se *lócus* culturais, permeáveis à construção identitária e simbólica dos visitantes. Essa condição é especialmente importante no caso de instituições polivalentes como o Sesc que conta atualmente com 6 mil e 400 profissionais que trabalham nos 33 pelos centros culturais e desportivos e na administração central. Cerca de 120 são animadores culturais e 117 animadores socioculturais, estes funcionários têm função direta na definição e consolidação das linhas básicas de atuação da instituição, bem como na busca por estratégias de inovação. Na especialidade de cada um de seus cargos e funções, as capacidades e competências de cada um dos funcionários que diferencia o trabalho na instituição, o seu fim. Segundo Danilo Santos de Miranda, Diretor Regional do Sesc em São Paulo (2013) *o que oferecemos no Sesc são experiências de vida voltadas à melhoria do bem-estar dos trabalhadores. E isso faz toda a diferença.*

Em agosto de 2012 foi criado o Centro de Pesquisa e Formação com a proposta de manter um espaço que articule produção de conhecimento, formação e difusão, propiciando trânsitos e trocas entre o saber fazer da instituição, de refletir os saberes, os dados, as informações e pesquisas existentes, e as temáticas permanentes, transversais e emergentes envolvendo o campo da educação e da cultura, contribuindo para a qualificação e a formação dos gestores culturais e igualmente ser um espaço para as experiências da animação sociocultural.

A constituição de experiências e saberes do Sesc deu origem ao Centro de Pesquisa e Formação, que se estrutura nos três núcleos, Pesquisa, Formação e Divulgação integrados:

- Núcleo de Pesquisas: Dedica-se à análise de indicadores e dados, elaboração de diagnósticos e estudos em torno das ações culturais e dos públicos, abordando temas clássicos e contemporâneos.

- Núcleo de Formação: Por meio de encontros, palestras, oficinas e cursos livres, incluindo o Curso Sesc de Gestão Cultural, com 480 horas de duração. Para além de um trabalho sistemático, ampliamos as discussões aos Grupos de estudo, enquanto espaços colaborativos de reflexão e de troca de ideias, aprofundando os conhecimentos teóricos e metodológicos de temas relacionados ao campo da cultura, em desenvolvimento, Lazer, Tempo Livre e Ócio na Contemporaneidade.

- Núcleo de Difusão: Para além de uma biblioteca física com 11.000 volumes no campo das humanidades, especializada em Gestão Cultural, temos a biblioteca *on line*, que disponibiliza por meio do site sescsp.org.br/centrodepesquisaeformacao, trabalhos nacionais e internacionais de colaboradores que ministram atividades no Centro de Pesquisa e Formação, propiciando subsídios para a formação de gestores e pesquisadores.

Curso Sesc de Gestão Cultural

A ideia de um curso voltado à contínua qualificação dos profissionais do campo da cultura, que atuam em instituições públicas, privadas e do terceiro setor, por meio do equilíbrio entre o ensino teórico e a prática era um desejo que desde 2013 tomou contorno.

Os conteúdos das aulas abordam políticas culturais, gestão pública da cultura, economia criativa, legislação e direito cultural, planejamento, avaliação, educação e mediação, organização de instituições culturais e identidade e diversidade culturais, entre outros temas conduzem a matriz de conteúdos, que foi pensada de maneira a permitir a confluência entre 3 eixos: aportes teóricos; metodologias e ferramentas; e vivências e experimentações. São eixos que cobrem as principais necessidades de qualificação no campo da gestão cultural, aprofundando conhecimentos e expandindo a experiência prática, tendo como apoio das aulas, a inclusão de seu conteúdo na plataforma AVA (ambiente virtual de aprendizagem) de livre acesso aos alunos.

Por parte do corpo docente, participam gestores, pesquisadores e professores de universidades e organizações brasileiras e internacionais do campo da cultura, tratando dos conteúdos de forma alinhavada aos processos de avaliação dos alunos e que dialogam com sua prática na área cultural.

Além dessas características, é importante sublinhar que a vocação do Sesc que se espelha em suas propostas, como a de criação de um Centro que traduz a dimensão educativa de seu profissional, é a abordagem do mundo para além de suas divisões

em disciplinas. A ênfase reside nas conexões entre as várias áreas: os vários discursos, sejam eles artísticos ou não, são apresentados em sua perpétua abertura para o mundo. O objetivo nesse caso é escapar da especialização causada pela segmentação dos saberes e sua consequente desconsideração da complexidade do real.

Não é por acaso que o Sesc tem como um de seus referenciais teóricos o pensamento de Edgar Morin. Um dos principais intelectuais da contemporaneidade, Morin notabilizou-se por sua crítica à compartimentalização dos saberes, argumentando que só formas complexas de pensar podem dar conta da realidade atual.

Dentre as sugestões de Morin, está a aproximação entre os campos do conhecimento e a mútua contaminação entre eles – algo que é feito cotidianamente nos espaços do Sesc. O resultado é o oferecimento ao público de uma trama de experiências que se somam, se esclarecem e se contradizem também.

É de tramas desse tipo, sempre complexas, que é feita a cultura. Uma trama complexa que poderia, com o exemplo de muitos outros colegas que aqui estão presentes, formar seu bloco cultural. O Sesc se coloca na posição de contribuir e aprender, sempre.

Apenas a cultura entendida em sua complexidade pode, efetivamente, formar seres humanos integrais. E nessas tramas constituímos nosso fazer, um fazer que os animadores, como instância primeira de direção da instituição, retomam diariamente em sua sensível relação aos direitos culturais do homem, tão bem versada por Antonio Candido:

> *(...) a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos passam a ter diferentes níveis da cultura.*
> *A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicável de fruidores.*
> *Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis, é um direito inalienável.*
> Antonio Candido (1988).

Referências Bibliográficas

Candido, Antonio. Direito à literatura. In: *Vários Estudos,* Rio de Janeiro: Duas Cidades/ Ouro sobre Azul, p. 191

Freire, Paulo. Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo. *Revista de Cultura da Universidade do Recife*. Nº 4; Abril-Junho, 1963.

Ventosa, Victor. *Didactica de la Participación. Teoría, metodología y práctica*. (título provisório no prelo). p. 4, s/ data.

Viana, Hermanno. O abacaxi da cultura [Entrevista a Ivan Marsiglia publicada no jornal *Estado de S. Paulo* em 11/02/13] Disponível em: http://alias.estadao.com.br/noticias/geral,o-abacaxi-da-cultura-imp-,995433. Acesso em 6/07/2014.

Gil, Gilberto. Discurso de posse como Ministro da Cultura, em 02/01/2003. http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u44344.shtml . Acesso em 06/07/2014.

Andrea de Araujo Nogueira
Setembro de 2014

À procura de uma identidade vocal: A importância da preparação vocal no processo de formação de um animador

Ana Margarida D´Aires Pinto Basto Carreira
NIDE/ESECS/ Instituto Politécnico de Leiria

Resumo: No decurso de um processo de formação de um animador é importante que o sujeito tome consciência da sua própria voz e das interações criadas/pretendidas pelas suas diferentes produções vocais no relacionamento interpessoal. Este texto procura descrever e refletir sobre o trabalho vocal que é necessário ser desenvolvido como um todo no processo de formação de um animador, trabalhando a relação da voz com o corpo e com o relaxamento. Os dados advindos da observação das experiências realizadas com os estudantes do Curso de Animação Cultural, na Unidade Curricular de Linguagem Musical e Voz, onde estas práticas são implementadas, têm-nos vindo a indicar que os estudantes desenvolvem uma consciência vocal que tem impacto direto na interpretação falada e cantada. Estas evidências remetem-nos para uma melhor comunicação destes profissionais no seu trabalho com diferentes públicos.

Introdução

No decurso de um processo de formação de um animador é importante que o sujeito tome consciência da sua própria voz e das interações criadas/pretendidas pelas suas diferentes produções vocais no relacionamento interpessoal. No âmbito da formação inicial do Curso de Animação Cultural na Unidade de Curricular Linguagem Musical e Voz do 1.º ano, 2.º semestre, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, pretende-se descrever as experiências de sala de aula dando significante relevo às experiências vocais realizadas pelos estudantes e refletir sobre o trabalho vocal realizado. Esta Unidade Curricular pretendeu desenvolver as capacidades de ouvinte, executante, criador e animador, a nível vocal, corporal, bem como a aquisição de uma formação teórica quer ao nível das linguagens e procedimentos musicais, quer ao nível pedagógico e didático. Procurou-se possibilitar aos estudantes um contato com noções básicas sobre a voz, por meio de processo ativos de prática e execução de exercícios de respiração e vocalizos. Circundados a estes exercícios, os estudantes tiveram contato com outras técnicas essenciais para um bom funcionamento do corpo; relaxamento e alongamentos.

No que se refere à voz, facultou-se aos estudantes a aquisição, consolidação e/ou sistematização de competências vocais básicas que lhes permitam desenvolver a sua atividade profissional com qualidade da voz, da expressão oral e resistência vocal às situações físico-psicológicas do trabalho de animador/ comunicador, visando sobretudo a correção de práticas vocais anteriores menos cuidadas e a assimilação de uma técnica base livre de tensões descontroladas.

Para utilizar a voz de forma correta, tanto a voz falada como a voz cantada foram abordadas e desenvolvidas noções básicas sobre higiene vocal, técnicas de relaxamento, alongamentos, exercícios respiratórios, vocalizos, recriação de materiais textuais e musicais, como canções de vários géneros e estilos, poesias, histórias, contos, lendas, fábulas, lengalengas, trava-línguas, adivinhas e recorrendo também à improvisação vocal rítmica e melódica. Neste texto tratarei em pormenor os exercícios e técnicas que foram realizados ao longo das aulas. Assim, o objetivo principal desta proposta é fornecer a todos os animadores, meios adequados para o domínio, desenvolvimento e utilização correta da voz, tanto falada como cantada. Neste sentido, é importante salientar que os estudantes, futuros animadores, conheçam as potencialidades da sua voz, procurando e aperfeiçoando através dos referidos exercícios e práticas a sua identidade vocal.

A Música na Animação Cultural

A junção da música, do canto e da animação são uma perfeita união de motivação no individuo. Provoca a quem ouve, sensações diversas, e a em quem a pratica, além de sensações diversas, um descobrimento de potencialidades por vezes escondidas.

A música sempre acompanhou o homem no seu dia-a-dia, sendo necessária, não só para ilustrar momentos da vida, mas também para exprimir estados de espírito emoções e sentimentos. Na atualidade, a sua prática carece sempre de processos de aprendizagem que se podem desenvolver em contextos educativos, regulados por leis, normas, decretos, despachos, portarias, sendo certificada por um diploma oficial, assumindo um caráter formal (...), mas com um valor sociocultural e socioeducativo digno de realce. (Gomes,2008:254).

Nesta Unidade Curricular existiu a preocupação de ajustar os conteúdos programáticos à aquisição, consolidação e/ou sistematização de competências vocais básicas, por meio da prática/execução, utilização/recriação de materiais textuais e musicais, tendo em conta o repertório escolhido para utilização futura, não esquecendo o valor sociocultural e socioeducativo que um futuro profissional de animação deverá sempre ter em conta.

A música revela aspetos fundamentais na e para a consciencialização do ser humano, no que concerne a questões de conveniência, estruturas e valorização sociais, sendo, por isso mesmo quando bem utilizada, um meio muito eficaz de e da animação, revelando-se uma metodologia e técnica de intervenção, sobretudo no seu formato

cantado. A canção tem sido ao longo dos tempos um paradigma de intervenção e para a intervenção. (Gomes, 2011:231).

No decorrer das aulas houve momentos expositivos e interventivos onde se pretendeu estimular a capacidade de compreensão musical e expressão vocal dos estudantes. A canção foi uma das formas utilizadas durante as aulas e possibilitou aos estudantes a transmissão de sentimentos e emoções. Na opinião de Gomes (2008:254) citando (Ventosa, 1999:299) afirma o seguinte:

> Enquanto que para o profissional da música esta é um fim em si mesma e o seu trabalho se centra nos resultados, para o animador:
>
> A música representa um meio mais de animação e a sua tarefa não se orienta tanto à melhor ou pior qualidade dos resultados quanto aos processos – de motivação, participação, comunicação em suma educação – que o dito meio de expressão é capaz de desencadear no grupo de trabalho.

Esta Unidade Curricular, prepara a forma de expressão, a forma de comunicação e também a motivação, e participação pensando na futura prática de um animador. É importante que este conheça a sua identidade vocal, e procure saber o estilo que lhe é próprio e que possua a maleabilidade suficiente para se adaptar ao ambiente que o rodeia na sua vida profissional e pessoal, sem que deixe de ser ele próprio. Como refere (Gomes, 2011:231);

> *(...) A* música através da expressão cantada, representa para a animação uma fonte inesgotável de prazer e diversão, assim como eficaz instrumento para pôr em marcha posteriores processos socioeducativos, socioculturais e sociopolíticos. Assim, a canção na Animação Sociocultural, integra-se no conjunto de atividades *de musicais que, para lá de favorecerem a expressão, se constituem como momentos sociologicamente relevantes, pelo desenvolvimento pessoal e comunitário, pelas interações sociais que proporcionam, promovendo a educação, proporcionando terapia e esbatendo as questões de género que ainda hoje apoquentam a nossa sociedade, salientando-se, por isso o seu valor sociológico, educativo, terapêutico e emancipatório.*

O Que é a Voz?

A voz é de facto a expressão profunda do ser humano e possui inflexões que exprimem os humores e os afetos que marcam o decorrer de uma vida. A nossa voz tem uma característica própria, dependendo da estrutura da cabeça, pescoço e face, bem como das variações de timbre, da velocidade, da inflexão, da tensão e volume, asso-

ciado ao ritmo melódico de uma frase. A fala ou comunicação verbal construída a partir de códigos linguísticos que interligam membros de uma mesma comunidade representam uma caraterística do ser humano e de nenhum outro animal. O ouvido é o detetor da voz, deteta as vozes de membros de uma mesma família, que geralmente por razões genéticas têm frequências muito semelhantes, mas diferentes entre si. Como referem os autores, Mendes, Guerreiro, Simões & Moreira, (2013: ix)

> A voz humana resulta da atividade motora que é determinada por fatores genéticos, linguísticos, sociais e culturais. A sua produção envolve um processo aerodinâmico e biomecânico complexo que necessita de coordenação neuromuscular minuciosa e atempada de três sistemas anatómicos (respiratório, laríngeo e supralaríngeo). O sistema respiratório, em sincronia com o sistema laríngeo, gera pressões subglóticas necessárias para iniciar e manter o vozeamento. O sistema laríngeo é a fonte sonora do vozeamento e o sistema supralaríngeo modula a energia produzida pela fonte sonora numa produção acústica que é percecionada pelo ouvinte. Estes são utilizados na voz falada e cantada.

Na prática quotidiana de um futuro animador, o uso da voz é fundamental e uma das formas utilizadas para comunicar, urge, por conseguinte utilizá-la adequadamente, quer numa perspetiva de saúde, quer numa perspetiva expressiva e comunicativa. Qualquer sistema de comunicação necessita de uma suporte material que seja captável pelos sentidos daqueles a quem a mensagem é dirigida. A linguagem verbal, expressa através da fala, da voz, tem como suporte o som. (Barbeiro, 2000:15).

A voz é produzida pelo trato vocal, a partir de um som básico gerado na laringe, o chamado "buzz" laríngeo. A laringe localiza-se no pescoço e é um tubo alongado, no interior do qual ficam as pregas vocais. (Behlau e Pontes, 2001:1). As pregas vocais são duas dobras formadas por músculo e mucosa, encontram-se na posição horizontal, paralelas ao solo e estão dentro da laringe. Quando efetuamos a respiração silenciosa, ou seja a ventilação, a inspiração é ativa porque existe recrutamento muscular, enquanto a expiração é passiva. Na inspiração, o diafragma contrai-se pela ação do nervo frénico. (Mendes, Guerreiro, Simões & Moreira, 2013: 3). Assim sendo, no ato da respiração a interferência das pregas vocais deve ser mínima para garantir a entrada de oxigénio e a saída de gás carbónico dos nossos pulmões. (Behlau e Pontes, 2001:1). Já quando produzimos voz, as pregas vocais aproximam-se e vibram entre si. Quanto mais agudo for o som mais rapidamente elas vibram. O combustível energético da fonação é o ar, essencial para produzirmos voz. O ar que respiramos deverá entrar pelas foças nasais, para que possa ser filtrado, aquecido e humidificado, para poder chegar aos pulmões nas melhores condições. Na inspiração para ventilar não é necessário muito volume pulmonar, enquanto para falar ou cantar a produção vocal é muito superior.

Higiene Vocal

A higiene vocal baseia-se em normas básicas que ajudam a proteger a saúde vocal e a acautelar o aparecimento de alterações e doenças. Para isso é necessário saber como usar a voz, que cuidados devem ser tidos em conta para a manter saudável pela vida fora. No decorrer das aulas, foi tido em conta a compreensão de quais são os procedimentos básicos para mantermos a nossa emissão saudável e compreender como a voz é produzida, quais os órgãos envolvidos nesse processo e também uma tomada de consciência dos perigos que podem advir da sua má utilização ou fatores que a possam vir a danificar. Os fatores de risco a ter em conta segundo (Behlau e Pontes, 2001:21) são os seguintes: fumo, álcool, drogas, poluição, uso de ar-condicionado, mudanças bruscas de temperatura, alimentação inadequada, refluxo gastroesofágico, falta de repouso, falta de hidratação, hábitos vocais inadequados, vestuário incorreto, desporto abusivo, alteração hormonal e medicamentos.

Tipos de Relaxamento

Existem vários tipos de relaxamento que podem ser utilizados como fonte de recuperação de energias, de movimento, de concentração, libertando tensões acumuladas. Segundo Prado Diez (1995:19) existem três tipos de relaxamento;

1 - Relaxamento Clássico:

1.1.Relaxamento muscular por tensão/distensão – Jacobson e Wolpe;

- Produza tensão apertando com força um membro do corpo (o punho).
- Distenda-o e deixe-o solto.

Repetir o exercício sucessivamente, no punho, no braço, no ombro, na face, no peito, no ventre, nas pernas e nos pés.

1.2. Relaxamento por concentração mental autogénea - Schultz

- Imagine uma sensação básica (peso),
- Projete-a por indução paulatinamente em cada órgão do corpo;
- Perceba sensitivamente que os seus membros estão muito pesados como chumbo.

Siga depois as indicações do ponto acima referido (1.1.)

2. Relaxamento Criativo

2.1.Relaxamento por repetição monótona

- Escolha um movimento da natureza (ondas) e repete-se com o corpo e ao mesmo tempo emite-se um som semelhante e em consonância com o que foi escolhido.

2.2. Relaxamento por movimentos inusuais

- Escolha uma atividade (caminhar, cavar, correr) e realize-a várias vezes, com força e suavidade, com torção e alongamento.

2.3. Relaxamento por movimento passivo.

- Deitado no solo sem executar qualquer movimento, outros indivíduos movem cada membro do corpo de quem está imóvel, usando movimentos muito lentos.

2.4.Relaxamento por imobilidade

- Mantenha-se imóvel durante algum tempo, imaginando que é uma estátua de um personagem que admira.

3. Relaxamento Imaginativo

3.1. Relaxamento por visualização

- Visualize uma imagem mental de uma cor ou objeto;
- Explore-o em todas as intensidades, matiz e componentes.

3.2. Eco relax imaginativo

- Depois de relaxar fisicamente, imagine um processo da natureza; a nuvem, a chuva, o vento.
- Experimente esse processo natural como se fosse vapor, gota, ar.
- A acrescentar ao tipo relaxamento imaginativo apresento o relaxamento imaginativo musical que consiste no seguinte:
- Deitado no solo, permaneça imóvel e concentre-se numa viagem metal, subordinada a um tema, que vai visualizar mentalmente, ouvindo as orientações de um monitor, que de acordo com a música procede à leitura do texto sugestivo e relacionado com a mesma.

Alongamentos

Os alongamentos não são uma ideia nova; durante séculos fizeram parte dos exercícios físicos que são um aspeto importante do yoga (Evans,1998:6). Os estiramentos ajudam-nos a melhorar o posicionamento do esqueleto e também das articulações, dos músculos e tendões, proporcionando um maior fluxo sanguíneo, vigor e vitalidade ao indivíduo. Segundo (Evans,1998:6) A maioria das pessoas tende a reter padrões de tensão nascidos de preocupações e problemas diários, má posição, falta de exercício. Esses padrões fazem-nos sentir duros e rígidos e interferem diretamente nos nossos movimentos. A inflexibilidade dos nossos corpos pode, por vezes, afetar a flexibilidade mental, podendo tornar-nos perros não só de ações como também de pensamento. Exercícios regulares de alongamentos não só libertam os nossos corpos, facilitando os movimentos, como nos ajudarão a pensar e agir sem tantas restrições.

Durante as aulas foram executados exercícios de aquecimento, de flexibilidade, de estimulação respiratória e circulação, alongamentos do pescoço, faciais, alongamentos e flexão à frente, à retaguarda, alongamentos para relaxar a tensão abdominal, pélvica e das ancas também foram executados pontualmente alongamentos para aliviar as dores de costas e alongamentos passivos de revitalização.

Postura Corporal

A boa postura consiste no alinhamento de todo o corpo, o qual determina o equilíbrio e a distribuição do peso. (Sá,1997:31). Para um posicionamento correto, é fundamental que estas indicações sejam seguidas para que não ocorram tenções musculares em zonas delicadas como a faringe, laringe, maxilares e zona cervical, que não deverão estar com tensões e sobrecargas. É essencial que as tensões musculares sejam transferidas para zonas aptas a recebê-las. A laringe deverá estar posicionada de modo a receber uma boa ventilação.

A voz falada e cantada exige a participação de múltiplas estruturas que quando são usadas produzem no seu interior numeroso movimentos musculares e múltiplas estruturas: lábios, língua, maxilares, pescoço, tronco, abdómen, musculatura geral de apoio entre outros. O processo de ensino-aprendizagem vocal deve estar ligado, desde o princípio, à postura elaborada, através de exercícios específicos. Por meio do conhecimento e das aprendizagens do próprio corpo e das suas tensões, bloqueios e pontos fortes e débeis, mediante as técnicas de relaxamento e as técnicas de controlo consciente do movimento, um animador terá maior facilidade em comunicar e atuar perante os desafios que lhe irão ser colocados na sua vida profissional, visto que por meio dos exercícios poderá chegar a dominar o seu corpo.

O trabalho corporal como meio para a interpretação vocal é um conceito ativo e não estático, por esse motivo requer a execução de exercícios específicos que na aula de Linguagem Musical e Voz são efetuados.

Exercícios respiratórios

Antes de executá-los convém esclarecer que cada exercício abaixo indicado deverá ser realizado 35 vezes cada, podendo efetuá-los em pequenos conjuntos (cinco ou dez) descansando no intervalo, tudo irá depender dos treinos que realizar.

Os exercícios podem ser realizados em pé ou deitado. Deverá inspirar pelo nariz, e à medida que vai sendo executando o exercício o ar irá sair e entrar naturalmente, visto que as consoantes ajudam à expulsão do ar.

1. Kss' kss' kss' kss' kss'
2. Kssa' ksse' kssi' ksso' kssu'
3. Ksst' ksst' ksst' ksst' ksst'
4. Pss' pss' pss' pss' pss'

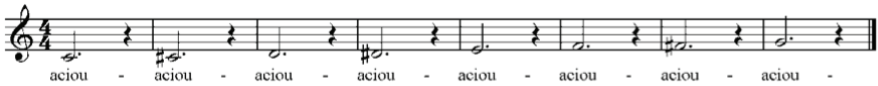
5. Pssa' psse' pssi' psso' pssu'
6. Psst' psst' psst' psst' psst'
7. Xee' xee' xee' xee' xee
8. Xee a' xee e' xee i' xee o' xee u
9. Kss' pss' xee
10. Ksst' psst' xeet

Depois de efetuar os 10 exercícios, deverá descansar e restabelecer-se. Ao iniciar os próximos exercícios, mantenha-se sempre hidratado, bebendo pelo menos dois litros de água ao longo do dia, para não danificar as pregas vocais.

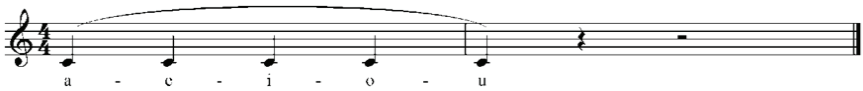
Vocalizos

Quadro 1. *Exercícios de Colocação Vocal*

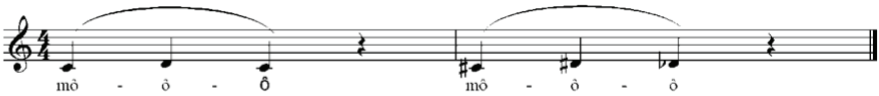
Exercício de posicionamento vocal das vocais *aeiou* numa única figura e nota musical de longa duração e sem oscilar o maxilar, encontrado no palato à frente, um ponto fixo de emissão, posicionando a língua encostada à parte interior dos dentes do maxilar inferior.



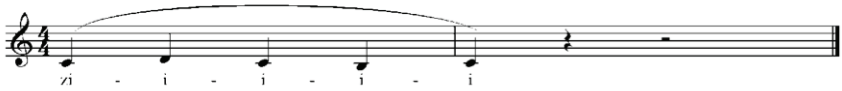
Exercício de posicionamento vocal das vogais *aeiou*, sendo uma vogal para cada nota musical. Neste exercício deverá ter atenção à colocação vocal, para que o som advindo não seja golpeado. Não vocalize com muita intensidade de som.



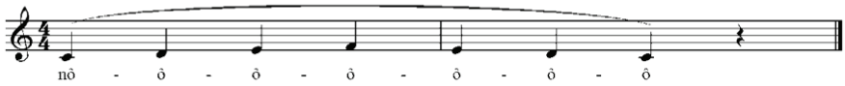
Exercícios de posicionamento vocal, com duas notas de grau conjunto ascendente e descendente, usando a vogal *o* e a consoante *m*.



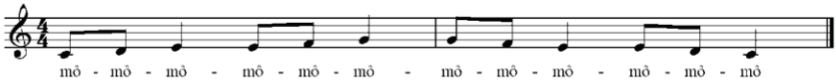
Exercício de posicionamento da vogal *i* com a consoante z, por graus conjuntos, com movimento ascendente e descendente, usando 3 notas diferentes e sem oscilar o maxilar, encontrado um ponto de emissão à frente, um ponto fixo de colocação vocal, posicionando a língua encostada à parte interior dos dentes do maxilar inferior.



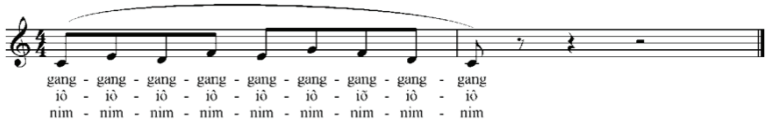
Exercício de posicionamento da vogal *o* com a consoante *n*, por graus conjuntos com movimentos ascendentes e descendentes, usando 4 notas diferentes.



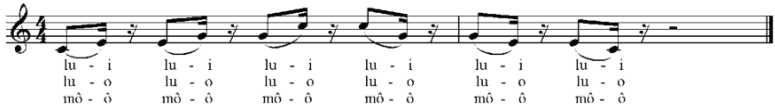
Exercício de posicionamento da vogal o com a consoante m, por graus conjuntos com movimentos ascendentes e descendentes, usando 5 notas, servindo para ativar o diafragma.



Exercício de colocação vocal para treino do movimento interior da língua com gang, movimento intermédio da língua com iô e movimento dos lábios com nim.

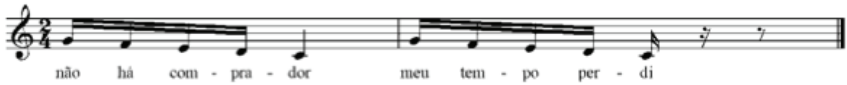


Exercício de colocação vocal para treino do movimento dos lábios com lui e luo e mô, ao mesmo tempo treina o movimento do diafragma e o levantamento do palato.

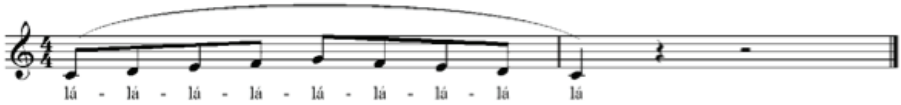


Quadro 2. *Exercícios Específicos de Articulação*

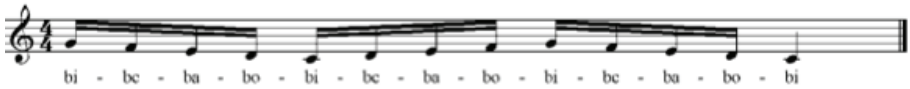
Exercício de articulação da frase *não há comprador, meu tempo perdi.*
Deverá ser executado com rapidez.



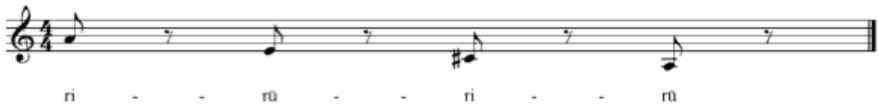
Exercício de articulação ascendente e descendente, utilizando a vogal *a* e a consoante *l*, para treino do movimento da ponta da língua.



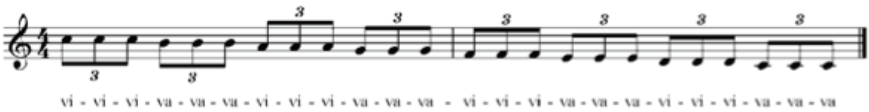
Exercício de articulação descendente, ascendente e descendente, utilizando as vogais *i, e, a, o*, e a consoante *b* para treino da dicção e movimento dos lábios.



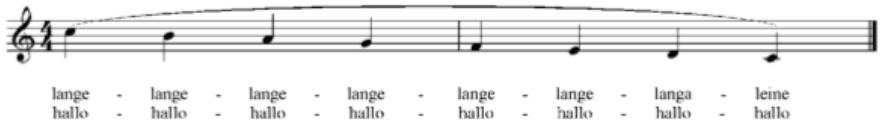
Exercício de articulação descendente, utilizando as vogais *i, ü* e a consoante *r*, para treino do posicionamento do som no palato e treino do movimento da língua na consoante *r*.



Exercício de articulação descendente, utilizando as voga *i* e *a*, e da consoante *v*, para treino da dicção, posicionamento do som no palato e movimento dos lábios.

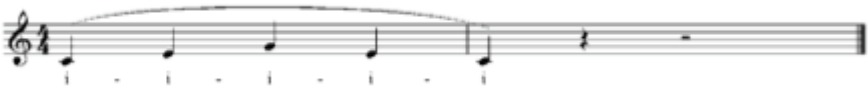


Exercício de articulação descendente, utilizando as palavras *lange* e *leine*, para treino da dicção, posicionamento do som no palato, movimento da língua e do diafragma.

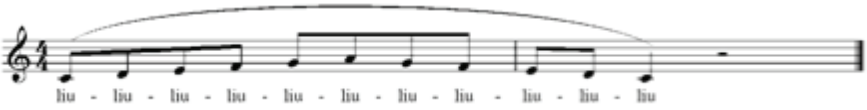


Quadro 4 *Exercícios Específicos de Articulação e Colocação Vocal*

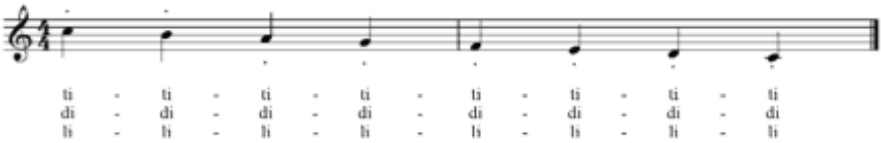
Exercício específico de articulação e colocação vocal com movimento ascendente e descendente usando o intervalo de 3ª Maior com a vogal *i*, para o treino específico da uniformização da vogal em diferentes alturas de som.



Exercício específico de articulação e colocação vocal com movimento ascendente e descendente, com 6 notas, utilizando as vogais *i*, *u*, e a consoante *l*, para o treino da dicção, posicionamento do som no palato e movimento da língua.

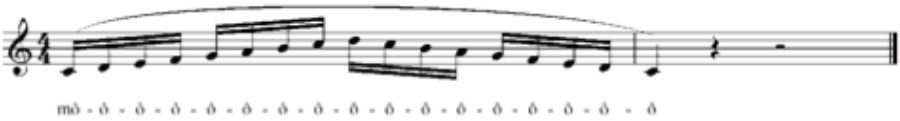


Exercício específico de articulação e colocação vocal em *stacatto* com movimento descendente de oitava, utilizando a vogal i e as consoantes t, d e l, para o treino do movimento do diafragma da língua e posicionamento do som no palato, na máscara e dicção à frente.

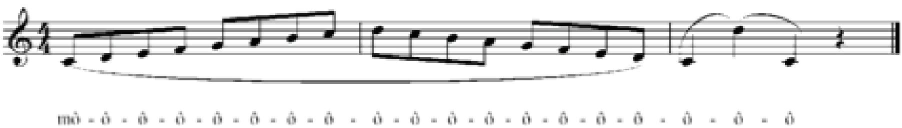


Quadro 5 *Exercícios Específicos de Extensão Vocal*

Exercício de extensão vocal com o âmbito de nove notas musicais, em movimento ascendente e descendente, utilizando a vogal *o* e a consoante *m*, para o controle da respiração, do diafragma, da extensão vocal e da colocação na máscara. Realiza-se em andamento Allegro.



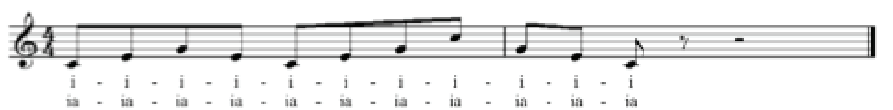
Exercício de extensão vocal com o âmbito de nove notas musicais, em movimento ascendente e descendente, com o último compasso em intervalo de 9.ª Maior, ascendente e descendente, utilizando a vogal *o* e a consoante *m*, para o controle da respiração, do diafragma, da extensão vocal e colocação na máscara. Realiza-se em andamento *Allegro*, excluindo o último compasso que se realiza em *Adagio* aplicando o portamento.



Exercício de extensão vocal com o âmbito de onze notas musicais, em movimento ascendente e descendente, utilizando a vogal *o*, para controlar a respiração, o diafragma, a extensão vocal, o movimento de abertura do palato mole e colocação na máscara.

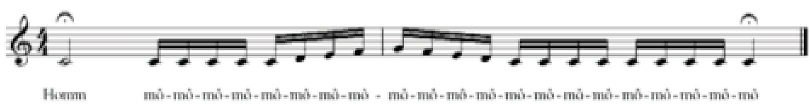
Quadro 6 *Exercícios Específicos de Colocação e Extensão Vocal*

Exercício de colocação e extensão vocal com o âmbito de oito notas musicais, em movimento ondulatório ascendente/descendente, utilizando a vogal *i* e *a*, para o controle da colocação, da respiração, do diafragma e do movimento de abertura do palato mole, não perdendo o ponto de apoio na máscara.



Quadro 7 *Exercícios Específicos para Descontração Muscular da Face*

Exercício para a descontração muscular da face, utilizando a vogal *o* e a consoante *h* (que neste caso o *h* deve ser aspirado), deverá ser executado em (*p*) *piano*, e no final da intervenção vocal.



Nota: Estes exercícios devem ser realizados por meios-tons ascendentes e descendentes, dependendo da amplitude vocal e das caraterísticas de cada voz, masculina ou feminina.

Reflexão e Considerações Finais

Da observação que foi realizada no decorrer da aulas, relativamente à forma de exposição e interação para estimular a compreensão e a expressão vocal dos estudantes, conclui-se que os estudantes se sentiram motivados no que se refere ao trabalho vocal desenvolvido como um todo no processo de formação de um animador.

As técnicas levadas a cabo nas aulas contribuíram para um aperfeiçoamento vocal dos estudantes, visando sobretudo em alguns casos, a correção de más práticas vocais anteriores, e na maior parte dos outros a descoberta de potencialidades vocais desconhecidas, por falta de conhecimentos sobre a prática vocal e experiência nesta área.

É de notar a progressão obtida pelos estudantes que, no final do semestre realizaram um trabalho vocal, onde se verificou o desenvolvimento de uma consciência vocal, com impacto direto na interpretação falada e cantada.

Foi um trabalho gratificante quanto aos resultados obtidos e uma experiência a necessitar continuidade.

Seria necessário existir uma atividade regular no que toca ao trabalho vocal com os estudantes de animação ao longo dos anos de formação, para que o trabalho iniciado tenha continuidade ao longo da formação do estudante e também na consolidação e constante procura da sua identidade vocal.

Agradecimentos

Às professoras de canto; Eugénia Claro, Helena Pina Manique, Joana Silva, Charlotte Lehmann, Maria Kowollik, que facultaram os exercícios de canto. Aos alunos da Unidade Curricular de Linguagem Musical de Voz do Curso de Animação Cultural.

Referências Bibliográficas

Barbeiro, L. (2000). *Com a linguagem: do lado dos sons*. Leiria: Legenda – Edição e Comunicação.

Behlau, M. (2001). *Higiene Vocal: cuidando da voz*. Rio de Janeiro: Revinter.

Evans, M. (1998). *Vida Nova Alongamentos para o Alívio do Stress*. Lisboa: Editorial Estampa.

Gomes, A.D. (2011). A Música Como Meio de Animação Sociocultural. In Pereira, J. e Lopes, M. (coord). *As Fronteiras da Animação Sociocultural*. Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Gomes, A. D. (2008). A Música na Animação Sociocultural. In Pereira, J., Vieites, M. e Lopes, M. (coord). *A Animação Sociocultural e os Desafios do Século XXI*. Ponte de Lima: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Mendes, A., Guerreiro, D., Simões, M. e Moreira, M. (2012). *Fisiologia da Técnica Vocal*. Ramada: Lusociência.
Prado Diez, D. (1995). *Relajación Creativa*. Santiago de Compostela: Master Internacional - Creatividad Aplicada.
Sá, M. (1997). *Segredos da Voz: emissão e saúde*. Mem Martins: Sebenta Editora.
Ventosa Perez, V. J. (1999). Expresión Musical, Educación y Tiempo Libre. Madrid: Editorial CCS.

Práticas musicais e artísticas e a (re) construção de identidades numa comunidade sénior

Sandrina Milhano
Cesnova/esecs/instituto politécnico de pleiria

Este texto procura partilhar perspetivas advindas, quer da prática, quer da investigação, sobre os diversos papéis que a música e as artes podem desempenhar nas vidas das pessoas de uma comunidade sénior. A prática musical e artística é situada no centro da reflexão, sugerindo-se que, através das suas múltiplas formas de expressão, vivência e participação, contribuem para influenciar e contestar as realidades socioculturais particulares e as identidades desta população. Caracterizam-se as especificidades das práticas musicais e artísticas na idade sénior e apresentam-se os resultados de um estudo no qual se identificam as motivações e as perceções dos participantes nestas atividades. Foi aplicado um questionário (N=48), 79,16% do género feminino, 29,16% vivem sozinhos, com idades compreendidas entre os 60 e 70 anos. Os resultados salientam a importância atribuída pelos participantes à existência de oportunidades de aprendizagem e prática musicais contextualizadas e ajustadas às especificidades das suas realidades pessoais, sociais e culturais. Sugere-se uma participação assente em motivações de ordem essencialmente intrínseca associadas ao significado individual da música e das artes; motivações de ordem social, dentro das quais a necessidade de momentos de convívio, de comunicação, de interação em grupo e de ocupação dos tempos livres e, por fim, motivações de ordem cognitiva, envolvendo a importância da aprendizagem ao longo da vida e a necessidade de estimular a memória e a atenção através de desafios mentais estimulantes.

Introdução

Este texto procura partilhar perspetivas advindas, quer da prática, quer da investigação, sobre os diversos papéis que a música e as artes podem desempenhar nas vidas das pessoas de uma comunidade sénior. As ligações existentes entre a prática musical e artística e a construção das identidades são numerosas (Hargreaves, Miell, MacDonald, 2002). Numa primeira abordagem a estes termos, o leitor poderá ter em mente uma série de práticas e experiências de participação e aprendizagem musical e artística diversificadas e, certamente, uma associação entre estas e uma população mais jovem. No entanto, um dos propósitos deste texto é o de argumentar acerca da necessidade de expandir e difundir esta perspectiva de modo a englobar, igualmente, elementos de uma sociedade mais vasta e abrangente.

A abordagem a este assunto implica, entre outros aspectos, uma visão de que a arte deve e pode ser participada por todos, e que alguns dos mitos existentes na nossa sociedade a respeito das capacidades de aprendizagem, participação e envolvimento artístico nas idades mais avançadas, devem ser repensados.

Assim, ao longo deste texto apresentamos um conjunto de argumentos que pretendem demonstrar que a participação contextualizada em **práticas artísticas** numa fase mais avançada da vida, pode constituir-se, para muitos, uma oportunidade e uma motivação importante para o seu envolvimento em novos desafios e espaços de sociabilização. Esta participação pode também contribuir para a criação de novos interesses e redes sociais, aspetos que consideramos serem relevantes para a criação e manutenção de um sentido de pertença e de participação na comunidade e que podem contribuir para **influenciar e contestar algumas das realidades socioculturais particulares desta população.** Consideramos que um dos vários desafios das sociedades actuais, é o de procurar desenvolver actividades e projectos dirigidos para as pessoas seniores, de modo a que estas possam encontrar novos sentidos de significado e de perspectiva nas suas vidas, procurando fortalecer atitudes de decisão e de autonomia Myers (1992) e contribuir para **a (re) construção de identidades (Milhano, 2012).**

A música e as identidades

A utilização do conceito de 'identidade' neste contexto procura, de uma forma resumida, incorporar, não apenas a premissa de que diferentes oportunidades de participação artística influenciam o modo como cada um se revê em relação aos papéis sociais e culturais existentes nas artes mas, também, as inúmeras implicações na forma como estas mesmas práticas podem assumir características integradoras e modeladoras de outros aspectos da personalidade. No caso particular da participação em atividades musicais, no seu livro *Music and the Mind*, Anthony Storr (1992) referia já que uma das funções fundamentais da música em todas as sociedades é de ordem colectiva e comunitária A este propósito, são vários os exemplos nos quais a arte, neste caso concreto a música, foi, e ainda é, utilizada para promover sentimentos de grupo e de pertença, afinidades, partilha de ideias, sincronização entre pessoas e grupos, mas também um importante elemento de criação de uma identidade coletiva, incentivando a coesão social tendo assim o potencial de transformar-se numa marca da identidade pessoal mas também de um grupo (Hargreaves, Miell & MacDonald, 2002, Milhano, 2010c, 2012).

Neste sentido, considera-se fundamental reconhecer o modo como estas **práticas, experienciadas, no caso deste artigo, numa comunidade sénior,** podem colaborar na (re) construção das suas identidades pessoais influenciando de forma variável, como e quem são os indivíduos (Milhano, 2009, 2012), constituindo-se, concomitantemente, como um potencial meio ou recurso adicional para o desenvolvimento de novas atitudes, hábitos, comportamentos e percepções (Creech, Hallam, McQueen & Varvarigou

(2013). Como refere Sacks (2007), as pessoas precisam de ligações sociais para fazer a sociedade funcionar e a música é, sem dúvida, uma delas.

Desta forma, pensamos ser pertinente introduzir nesta perspectiva a referência a alguns aspectos específicos do desenvolvimento musical nestas idades fruto da revisão da literatura e da experiência prática adquirida no âmbito do desenvolvimento das atividades do Conservatório Sénior de Leiria. Consideramos que estes aspetos se podem revelar fatores importantes para a conceção e planeamento de uma oferta artística e musical para a população sénior, observado o potencial condicionador que alguns destes aspetos podem adquirir numa desejada participação ajustada às características desta população.

Aspetos do desenvolvimento musical na idade sénior

Apesar do interesse crescente sobre conceitos relacionados com a aprendizagem, a formação e o desenvolvimento ao longo da vida, durante muito tempo prevaleceu a ideia de que as questões de desenvolvimento musical apenas se aplicavam aos mais novos. A investigação sobre o desenvolvimento musical dos mais velhos tem, nas últimas décadas, constituído um campo crescente de interesse de várias disciplinas. Aspectos importantes como o desempenho musical nas idades seniores, as mudanças musicais relacionadas com a idade e a relação entre estes têm constituído cada vez mais o foco de novos estudos, designadamente no âmbito da psicologia da música.

Na tentativa de assinalar algumas questões inerentes ao desenvolvimento musical e às capacidades dos seniores para a prática musical, verifica-se que, se por um lado, parece existir nestas idades um decréscimo das capacidades musicais, por outro, é cada vez mais forte a ideia de que estas perdas podem ser eventualmente compensadas por questões de controlo e de flexibilidade destas mesmas capacidades (Maier, Ambuehl, & Schandry, 1994, citado por Bruhn, 2002). São também geralmente assinaladas a existência de maiores dificuldades na percepção auditiva e musical assim como nas questões associadas ao desempenho, nomeadamente quando cantamos ou tocamos um instrumento musical.

As actividades musicais e artísticas têm o potencial de acolher muitos dos interesses dos seniores e de estimular o seu envolvimento e a sua ação na comunidade

(Creech, Hallam, Varvarigou, McQueen, Gaunt, 2013). No entanto, é fundamental que estas atividades e as propostas inerentes aos seus modos de envolvimento e participação sejam concebidos atendendo uqer à norma 'qualitativa' do projecto musical e artístico quer às características específicas desta população.

Um dos aspetos que consideramos importante considerar é o da existência de uma possível tendência para infantilizar as atividades musicais e artísticas dirigidas aos seniores, assim como as estratégias de dinamização utilizadas. Como Bruhn (2002) alerta citando Klueppelholz (1989), esta atitude pode causar frustração nos mais velhos e conduzir a um abandono prematuro das actividades. No caso dos participantes

mais velhos, torna-se necessário considerar, por exemplo, que o contacto com a música da sua cultura terá porventura sido mais intenso quando comparado com as crianças. Neste sentido, o contacto com a música terá provavelmente permitido uma maior internalização de certos critérios a ela inerentes, tais como a tonalidade, a afinação e a precisão, ao qual Oerter (1991) denomina de *objectivação* do fenómeno cultural. Ainda, a experiência acumulada com a idade pode constituir-se como um alicerce essencial para a construção de novos conhecimentos e de recursos interessantes e valiosos para a participação em novos desafios musicais e criativos. Por outro lado, podemos considerar as crianças tendem a interagir através do jogo e da exploração de novas experiências que as apoiam na definição de novas regras, possivelmente mais próximas dos seus desempenhos do que da estrutura da música, processo ao qual este autor apelida de *subjectivação*.

Partindo destes dois conceitos– *objectivação* e *subjectivação*, e seguindo a linha orientadora de (Bruhn, 2002), podemos considerar que, numa abordagem musical com crianças, um dos papeis do agente dinamizador será o de apoiar este processo de objectivação de modo a guiá-las na compreensão das culturas musicais. Numa abordagem musical com seniores, como refere Myers (1992), os participantes tendem a centrar-se mais sobre o seu próprio processo de envolvimento e aprendizagem havendo uma maior tendência para questionar os processos e as dinâmicas utilizadas. Assim, podemos sugerir que o papel dos agentes dinamizador, entre os quais os animadores socioculturais, tenderá a ser o de mediador das conceções musicais mais pessoais de cada um, apoiando a sua ação e intervenção nos modos individuais de perceção e de envolvimento musical, procurando assim, facilitar o prazer e a alegria inerentes à prática musical.

Pelo atrás exposto, o incentivo para a utilização de uma abordagem diferenciada e contextualizada na dinamização de atividades musicais para os seniores reveste-se de desafios particulares para os mediadores e agentes dinamizadores. Encontramos na literatura científica referência a algumas características musicais apontadas como tendo influência no desempenho e na capacidade musical dos mais velhos que devem ser consideradas aquando da conceção e implementação das atividades a eles dirigidas. Estas características incluem, sobretudo, a referência a aspectos ligados à percepção da intensidade sonora, às alterações da voz, á velocidade da performance, à memória e à percepção do tempo.

A intensidade é um dos elementos principais da música, assim como o ritmo, a métrica, a melodia, a harmonia, o andamento e a altura. Numa obra musical, a variação da intensidade de uma determinada frase, mesmo que breve, subtil ou pouco pronunciada, pode ter efeitos na nossa percepção daquela obra e na experiência emocional proporcionada pela sua escuta. Quando falamos de intensidade, referimo-nos, assim, a uma relação entre dois níveis de som que é medida em decibéis (dB) que, de acordo com Levitin (2007), é um fenómeno psicológico, ou seja, expe-

rienciado apenas pelo cérebro e pela mente: 'a intensidade não existe no mundo, só existe na mente' (p.75).

Nas referências que relacionam os seniores aos aspectos ligados à percepção da intensidade sonora, Bruhn (2002) salienta que o fenómeno associado ao decréscimo nas capacidades percetivas da intensidade sonora se acentua à medida que envelhecemos. Acrescenta que esta diferença é geralmente mais marcada nos homens do que nas mulheres. Assim, a partir dos 50 anos, parece existir uma diferença média de 20 decibéis na perceção da intensidade sonora, sendo que esta diferença parece ser particularmente manifesta nas frequências mais elevadas, ou seja, nos sons mais agudos. A importância da perceção destas frequências mais elevadas pode ser visível, por exemplo, na perceção das consoantes numa conversa ou na perceção dos sons mais agudos utilizados por alguns instrumentos musicais. Uma das implicações deste estudo de Bruhn (2002) no que se refere às capacidades musicais dos seniores é a de percebermos que os sons mais agudos deveriam ser, em algumas situações, cerca de quatro vezes mais intensos do que os sons mais graves de modo a serem percecionados pelos seniores como tendo a mesma intensidade.

As alterações na voz aludem a uma das mudanças que tem implicações provavelmente mais *audíveis* no desempenho musical dos seniores e que constituem um outro aspeto a considerar no desenvolvimento de atividades musicais com esta população dado que podem condicionar e interferir na qualidade vocal dos seus desempenhos musicais. Estas alterações biológicas na voz advindas naturalmente com os efeitos da idade, não coincidem necessariamente com a idade cronológica em termos estritos mas abrangem aspectos que envolvem perdas fisiológicas da elasticidade da laringe e das cordas vocais, um normal decréscimo das capacidades vitais, uma tendência para sentir maior secura da laringe, e ainda, um potencial estreitamento da faringe (Bruhn, 2002). Na literatura sobre as potenciais mudanças na sua voz que ocorrem fruto do processo de envelhecimento, encontramos ainda referência a prováveis alterações do timbre. O timbre de um som é um aspecto essencial e particularmente importante nos processos auditivos (Levitin, 2007). O timbre permite-nos distinguir e identificar as diferentes fontes sonoras permitindo-nos, por exemplo, discriminar e reconhecer as centenas de sons e de vozes que escutamos diariamente, entre os quais as pessoas com quem conservamos.

Um terceiro aspecto a considerar quando pensamos na dinamização de atividades musicais para os seniores, refere-se à capacidade de a produzir, ou seja, à capacidade de tocar e interpretar música utilizando instrumentos musicais. Como sabemos, a performance instrumental, ou seja, o ato de tocar um instrumento, tem subjacente o domínio e o controle motor necessários a um correcto desempenho e execução musicais, capacidades que, genericamente, tendem a diminuir com a idade (Barton, 2004).

Vários autores examinaram a existência de decréscimos relacionados com a idade quando submetidos a testes das suas capacidades motoras não tendo, no entanto,

obtidos iguais resultados no caso das performances musicais e da velocidade dessa performance. Aparentemente, o tempo que os seniores passam a tocar e a praticar nos seus instrumentos musicais, tem influência positiva na manutenção e reabilitação das suas capacidades de coordenação motora e na velocidade que imprimem quando tocam Charness (2014). A este respeito, Oliver Sachs, (2007) explica que a realização de um exercício prático, como acontece quando tocamos um determinado instrumento musical, implica uma aplicação consciente. Esta consciencialização como descreve, associada a um desempenho envolve como 'a mobilização de todo o conjunto da inteligência, da sensibilidade e dos valores da pessoa', sendo que, embora 'o resultado de um desempenho artístico ou criativo dependa de certos automatismos, nada tem de automático'. Também estudos desenvolvidos por Ernst e Emmons (1992) ou Coffman e Levy (1997) relatam que aspectos da interpretação musical, como o frasear e as subtilezas de estilo na prática instrumental, podem ser beneficiadas com a experiência aliadas a um conjunto de atitudes positivas que incluem a perseverança e um grande sentido ético geralmente demonstrado por esta população. Neste sentido, torna-se evidente reiterar a existência de 'ligações prováveis' entre a música, nomeadamente a sua prática, e o bem-estar dos seniores (Milhano, 2012, 70)

No entanto, no caso de seniores sem prática musical anterior, alguns estudos reportados por exemplo em Cohen (2002), apontam para a existência de uma série de dificuldades próprias da idade, particularmente associadas a problemas de lateralidade, a dificuldades na execução de tarefas que impliquem controlo manual e psicomotor e que envolvam o ritmo e a coordenação. São ainda reportados casos de seniores com dificuldades na precisão auditiva, no conhecimento musical e na leitura, e até, na manutenção de uma prática regular das atividades musicais que iniciaram. Neste sentido, consideramos essencial que os objectivos a alcançar com o início de uma determinada prática instrumental sejam individualizados e fruto de um diagnóstico inicial das capacidades de cada um.

No âmbito das questões referentes ao desenvolvimento musical dos seniores torna-se igualmente incontornável mencionar a importância da memória. Sabemos que a música pode relacionar-se com a memória através da associação a aspectos que não são directamente musicais. A música parece constituir-se muitas vezes como um forte estímulo para a evocação de memórias e lembranças, ajudando a reavivar factos e proporcionando muitas vezes oportunidades singulares para a reconstrução de histórias de vida. A música parece funcionar assim, como um impulso que nos ajuda a resgatar as nossas identidades. Tal como demonstrado por Sachs (2007), em muitas situações, cantar, tocar e escutar música podem, por exemplo, estimular o processo de recordar informação biográfica pois, à medida que vamos envelhecendo, parece existir uma certa tendência para reter e manter o nosso passado, o que leva nos a efectuar escolhas que, de algum modo

nos conetem a experiências vividas anteriormente. Não falamos apenas de recordar, evocar, ou reviver o passado e as nossas experiências de vida. Falamos também nas inúmeras possibilidades que a música nos pode proporcionar para (re) construir, (re) fazer, (re) pensar, (re) compor; (re) criar ideias, sonhos, oportunidades e desafios.

No caso da relação entre idade, memória e ritmo, estudos sugerem que as capacidades motoras implicadas na música parecem ser preservadas por mais tempo apontando para uma possível representação psicomotora como sendo um tipo de memória cinestésica (Lipe, 1995). Neste sentido, a aprendizagem e a representação rítmica parecem preservar-se durante muito tempo e funcionar como que independentes e autónomas do natural declínio de outros processos cognitivos geralmente associados á idade. Como refere Levitin (2007: 204), 'quanto mais experiência tivermos numa determinada área, mais forte se torna o traço de memória / aprendizagem para essa experiência'. Acrescenta ainda que 'o poder de uma memória está relacionado com o número de vezes que o estímulo original é experimentado'. Esta concepção reforça a importância da repetição e da reiteração do repertório interpretado durante a prática instrumental e salienta a importância da prática musical iniciada, sempre que possível, desde a infância, invocando aqui desta forma, a teoria da continuidade no envelhecimento.

Um último vetor de análise ao qual julgamos ser importante referirnos em relação ao desenvolvimento musical dos mais velhos é o da perceção do tempo, estudado por autores como Ragot, Ferrandez & Pouthas (2002). Considera-se que, com o passar dos anos, o relógio interno de cada um de nós começa a funcionar mais lentamente. Estudos desenvolvidos por Johnson (1996), apontam como sendo igualmente essenciais neste referido deficit temporal associado á idade, as alterações que ocorrem no processamento cognitivo, isto é, à medida que envelhecemos, parece ser necessário mais tempo para escutarmos e processarmos os fenómenos musicais à nossa volta.

Nas linhas anteriores, procurámos assinalar a trilogia presente entre a qualidade das interações multifacetadas e complexas existentes na participação musical e artística, os processos e características específicas inerentes a esse envolvimento na idade sénior e os processos individuais e transitórios de (re) construção das identidades. Dado que a compreensão do modo como os seniores se percepcionam e concetualizam os seus próprios desenvolvimentos musicais e artísticos, podem constituir-se elementos determinantes nas suas realizações, nos seus desempenhos, nas suas motivações e nas escolhas que efetuam a respeito da participação nestas atividades, apresentamos os resultados de um estudo que pretendeu identificar as motivações e as perceções da população sénior participante num projeto de valorização do envelhecer através das artes e da música.

O estudo

Os seniores participantes neste estudo frequentam as atividades do Conservatório Sénior de Leiria. Nesta valência do Orfeão de Leiria / Conservatório de Artes, procura-se estimular a participação ativa e efetiva dos seniores em atividades de cariz artístico, cultural, formativo e social. As atividades propostas envolvem, essencialmente, processos dinâmicos de aprendizagem autocrítica centrados na prática musical, contextualizados e ajustados às características da população sénior, nomeadamente as atrás enunciadas. Para além de um leque vasto de atividades musicais, os seniores são envolvidos numa série de propostas associadas à dança, ao movimento, ao teatro, e à utilização de soluções tecnológicas para a prática e aprendizagem musical (Milhano, 2012, 76).

Para estabelecer os elementos mais determinantes da participação dos seniores no Conservatório Sénior de Leiria, foi desenvolvido um questionário. Dos voluntários participantes no estudo (N=48), 97,91% são aposentados, 79,16% do género feminino, 29,16% vivem sozinhos, com idades compreendidas entre os 60 e 70 anos.

Os resultados mostram que as profissões exercidas pelos participantes se concentram essencialmente no setor dos serviços (66,66%), e na indústria (6%), tendo a maioria adquirido formação superior. A prevalência de uma participação marcadamente feminina (79,16%) pode sugerir, entre outros aspetos, a forte presença de questões de ordem social, psicológica e familiar, explicitadas em Milhano (2012). Estas questões são potencialmente acentuadas pelo facto de 29,16% dos participantes neste estudo, terem reportado viverem sozinhos, cerca de metade com o seu cônjuge 56,25%, 16,66% com os filhos e 6,25% em outras situações.

A maioria dos seniores teve conhecimento das atividades do Conservatório Sénior de Leiria através do contato com amigos e familiares mas, também, através dos meios de comunicação social. Existe ainda a referência à assistência a concertos realizados pelos seniores na atividade do Coro Sénior, na atividade seniores@piano e de danças tradicionais do mundo, bem como a participação nos vários passeios, concertos, visitas e festas regulamente dinamizadas no âmbito desta valência.

A maioria dos seniores participantes neste estudo (68,5%), indicaram frequentar o Conservatório Sénior há mais de 2 anos. Destes, 60,41% referiram participar também noutras atividades em diferentes instituições, entre as quais o inglês e a ginástica. No entanto, um pouco mais de metade dos seniores referiu não ter tido participações anteriores em atividades artísticas (56,25%). Dos que responderam afirmativamente, 12,5% referiram já ter participado num coro, e apenas 2% referiu ter aprendido a tocar um instrumento musical em criança, nomeadamente o piano. Os restantes 29,25% reportaram assistir regularmente a espetáculos e visitar exposições. Não foram encontradas associações significativas entre a participação passada em atividades musicais e artísticas e o grau de importância atribuído à participação e aprendizagem da música e das artes na idade sénior. Os resultados acerca da importância da sua participação nas atividades e da existência de oportunidades de aprendizagem

musical contextualizadas situaram-se nas categorias mais elevadas: 83,33% - 'muito importante' e 16,67% – 'importante', próximos daqueles reportados pelos estudos de Coffman e Adamek (1999).

Neste sentido, os resultados obtidos sugerem que as motivações e perceções dos seniores acerca da sua participação no Conservatório Sénior de Leiria vão ao encontro da revisão da literatura neste domínio, assentando em motivações de ordem essencialmente intrínseca, ou seja, associadas ao significado individual que a música e as artes têm na vida de cada um; em motivações de ordem social, nas quais se destacam a necessidade de momentos de convívio, de comunicação, de interação em grupo e de ocupação dos tempos livres; e motivações de ordem cognitiva que englobam a importância atribuída à aprendizagem ao longo da vida e à reconhecida necessidade de estimularem a memória e a atenção através de desafios mentais estimulantes.

Em síntese

Pelo atrás exposto, consideramos que na conceção e desenvolvimento de projectos e atividades musicais com seniores, os mediadores socioculturais devem procurar ser sensíveis a um conjunto de fatores, entre os quais: a diversidade das experiências e vivências musicais que os seniores potencialmente transportam, as suas capacidades e atitudes para a obtenção de elevados níveis de desempenho artístico, assim como, as especificidades, não só dos contextos, como também da tipologia das atividades musicais programadas.

Ao longo deste texto, referimos que o planeamento e dinamização de atividades musicais num contexto populacional que envolva seniores, implica a perspetivação de objectivos, metodologias de intervenção e materiais que diferem de outros modelos utilizados em populações mais jovens, assim como implicam dos mediadores socioculturais a assunção de diferentes papeis e funções. Neste sentido, numa abordagem da música e das artes com os seniores, importa ajustar as várias dimensões da intervenção às suas necessidades, interesses e preferências, aos seus desempenhos e capacidades, e aos diferentes contextos específicos da ação com estas populações.

Partilhámos perspectivas oriundas, quer da teoria quer da prática, de que a música, enquanto uma das paixões da essência humanas, pode possibilitar a criação de novos interesses, de novas redes sociais e de novas comunidades. Neste sentido, a intenção deste texto não foi a de restringir a música e as outras artes a uma competência interpessoal ou cultural, mas olhá-las conjuntamente como uma forma central da sua ontologia. Deste modo, um dos argumentos implícitos ao longo das páginas anteriores foi o de que a prática musical e artística pode ser mais abrangente e inclusiva, e de que as suas características naturalmente potenciadoras do desenvolvimento das identidades – pessoais e colectivas, podem ser contribuir para complementar uma série de funções pessoais, sociais e musicais, essenciais na vida das pessoas (Hargreaves & North, 1999). Por essa razão, a criação de oportunidades contextualizadas que tornem

mais efetiva e acessível aos seniores o exercício da escolha na participação, envolvimento e criação musical e artística, devem constituir uma linha de ação e de reflexão importante para os agentes e mediadores socioculturais, em sentido amplo, de modo a desempenharem um papel ainda mais ativo e presente no desenvolvimento de uma consciência social e na (re) estruturação de um sentido mais amplo de pertença e de comunidade. Finalizamos concordando com De Vries (2010): 'todos merecem sentir, fazer, criar na música', porque acrescentamos, 'é bom viver com arte' (Milhano, 2009).

Bibliografia

Barton, R. (2004). The aging musician. *Work: A Journal of Prevention, Assessment and Rehabilitation*, *22*(2), 131-138.

Bruhn, H. (2002). Musical development of elderly people. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, *18*(1-2), 59.

Charness, A. N. (2014). The Role of Practice and Coaching in Entrepreneurial Skill Domains: An International Comparison of LifeSpanChess Skill. *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games*.

Cohen, A. J. (2002). Introduction to the special volume on psychogeromusicology: Psychology of music and aging comes of age: Psychogeromusicology. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, *18*(1-2), 3.

Coffman, D.D. (2002). Music and quality of life in older adults. *Psychomusicology*, 18, 76-88.

Coffman, D. D. & Adamek, M. (1999). The contributions of wind band participation to quality of life of senior adults. *Music Therapy Perspective*, 17, 27-31.

Coffman, D. D. & Levy, K. (1998). Senior adult bands: Music's new horizon. *Music Educators Journal, 84* (3), 17-22.

Creech, A., Hallam, S., Varvarigou, M., McQueen, H., & Gaunt, H. (2013). Active music making: a route to enhanced subjective well-being among older people. *Perspectives in Public health*, *133*(1), 36-43.

Creech, A., Hallam, S., McQueen, H., & Varvarigou, M. (2013). The power of music in the lives of older adults. *Research Studies in Music Education*, *35*(1), 87-102.

De Vries, P. (2010). Everyone deserves music: the role of music in the lives of two older Australians. *International Journal of Community Music, 3*(2), 245-254.

Ernst, R. E., & Emmons, S. (1992). New horizons for senior adults. *Music Educators Journal, 79*(4), 30-34.

Hargreaves, D. J. & North, A. C. (1999). The functions of music in everyday life: redefining the social in music psychology. *Psychology of Music,* 27, 71-83.

Hargreaves, D. J., Miell, D. E., MacDonald, R.A.R. (2002). What are musical identities, and why are they important? In R.A.R. MacDonald, D. J. Hargreaves, D. E. Miell (eds.), *Musical identities* (p.1-20). Oxford: Oxford University Press.

Johnson, M. K. (1996). Feature memory and binding in young and older adults. *Memory & cognition*, *24*(4), 403-416.

Levitin, D. (2006). *This Is Your Brain on Music.* New York: Dutton.

Lipe, A. (1995). The use of music performance tasks in the assessment of cognitive functioning among older adults with dementia. *Journal of Music Therapy*, *32*(3), 137-151.

Myers, G. C. (1992). Demographic aging and family support for older persons. *Family support for the elderly: the international experience. Oxford University Press, New York*, 31-68.

Milhano, S. (2009). A Música e os Seniores. *Revista Sinfonia Virtual – Arte e Cultura*, Madrid, 12.

Milhano, S. (2010a). Senior Conservatoire - empowerment and capacity building through Music. *2nd World Conference on Arts Education*. Government of Republic of Korea. UNESCO.

Milhano, S. (2010b). A música e as artes na valorização do envelhecer'. In *Actas do 1.º Seminário Internacional "Dança na Maturidade".* Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Instituto de Etnomusicologia. Lisboa.

Milhano, S. (2010c). *A Prática Musical: Educação e Identidade.* In Oliveira, L., Milhano, S. *As Artes na Educação – Contextos Promotores de Criatividade.* Folheto Edições & Design, CIID/IPL, Leiria.

Milhano, S. (2012). Motivações e perceções da participação num projeto de valorização do envelhecer através das artes e da música – um estudo exploratório. In Canastra, F., Santos, G. P. Lopes, M. S. P. (Org.). *Animação Cultural: Descobrindo Caminhos*. ESECS /NIDE/ CIID/ Instituto Politécnico de Leiria.

Oerter, R. (1991). Self-object relation as a basis of human development. In *The origins of action* (pp. 65-100). Springer New York.

Palmer, M. (1989). Music therapy in gerontology: A review and projection. *Music Therapy Perspectives, 6*, 2-66.

Ragot, R., Ferrandez, A. M., & Pouthas, V. (2002). Time, music, and aging. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, *18*(1-2), 28.

Sacks, O. (2007). *Musicophilia*. New York: Knopf.

Storr, A. (1992). *Music and the mind*. Free Press.

Participação, expressão e criatividade em experiências com a linguagem plástica desenvolvidas em espaços educativos por animadores em formação

Lúcia Grave Magueta
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais / Instituto Politécnico de Leiria
NIDE – Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação

Resumo
Este artigo aborda as experiências de expressão plástica desenvolvidas com alunos de escolas do Ensino Básico e Secundário por animadores em formação. Com a nossa análise e reflexão pretendemos salientar o valor das experiências com a linguagem plástica, enquanto ferramentas para a intervenção e animação.

A análise incide sobre atividades desenvolvidas no âmbito de estágios, por nós orientados, desde o momento da planificação à sua concretização e avaliação, pretendendo caraterizar experiências realizadas e identificar os seus contributos para uma vivência criativa, participativa e ativa dos envolvidos no seu grupo e comunidade.

Este estudo segue uma metodologia de estudo de caso e baseia-se na análise de registos de observação relativos à orientação e supervisão realizadas, e também na análise dos relatos escritos dos animadores em formação.

Verificámos que as atividades se situavam, sobretudo, na experimentação com materiais e técnicas diversificadas e na criação plástica com expressão e comunicação de ideias.

Ao (re)pensar o processo de formação, concluímos que a observação, a apreciação e a fruição perante objetos artísticos devem também integrar a ação do animador que intervém no espaço educativo, sendo assim potenciada a participação na cultura, que acontece na interação com o outro, os objetos e as obras.

Palavras-chave: animação; linguagem plástica; participação

Introdução

Neste artigo pretendemos salientar o valor das experiências com a linguagem plástica enquanto ferramentas para a intervenção e animação. Para tal, focaremos as práticas desenvolvidas por dois animadores culturais em formação – estudantes do 3.º ano do curso de licenciatura em Animação Cultural da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria – que desenvolveram os seus

estágios curriculares em dois contextos educativos distintos:

(1) um estabelecimento escolar com as valências de Jardim de Infância e Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, situado em contexto urbano, numa localidade da Freguesia de Corroios, concelho do Seixal;

(2) um Agrupamento de Escolas de um concelho pertencente ao distrito de Leiria, situado na região Oeste do país.

Para enquadrar a nossa reflexão abordaremos a importância da animação em contexto escolar, salientando o contributo de experiências com a linguagem plástica para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos e para a construção de uma relação positiva com a escola.

1. Contextualização teórica

Ao criar espaços de relação e de comunicação, a animação concretiza a "participação", pois desencadeia processos de participação ativa em práticas que desenvolvem o sentido de grupo e do "coletivo".

"Participar" implica partilhar o espaço de comunicação com o "outro" e tomar parte nas decisões do grupo. A experiência artística, quando partilhada, amplia as oportunidades da construção da relação com o "outro", na medida em que se concretiza através da partilha de ideias e da expressão de sentimentos, onde todos se manifestam criativamente.

Um grupo possui uma dinâmica distinta da soma das forças individuais e, «como consequência da interação entre os seus membros, converte-se numa fonte de energia e capacidade que os indivíduos isolados desconhecem» (Idáñes, 2004:15). As interações e processos que são gerados no interior do grupo como consequência da sua existência caraterizam a "dinâmica de grupo".

Através das linguagens artísticas, o grupo representa criativamente as suas conceções e interpretações sobre o que o rodeia e expressa os seus valores e problemas. De acordo com Barbosa (2008: 21), «por meio da arte, é possível desenvolver a perceção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade analisada».

A vivência de experiências de expressão plástica permite gerar novos conhecimentos, desenvolver a sensibilidade e a criatividade, enriquecer a capacidade de comunicação e expressão e ampliar a forma de ver, entender e interpretar o mundo (Civit & Collel, 2004). De acordo com Sousa (2003:159), o termo "expressão plástica" utiliza-se para designar o «modo de expressão-criação através do manuseamento e modificação de materiais plásticos». O desenho, a pintura, a modelação e as construções são alguns meios de expressão plástica em que se podem utilizar materiais

diversificados. A expressão plástica não se centra na produção de obras de arte, mas sim, na expressão de emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos (Sousa, 2003).

A "plástica" é uma linguagem que tem uma gramática visual mediante a qual podemos expressar-nos e comunicar com os outros. Esta gramática é formada pelo "alfabeto visual" – composto pelo ponto, a linha, a superfície, a cor, a textura, o volume e a forma – que são as "letras" que podemos combinar para nos expressarmos. É também formada pela "sintaxe visual" – que tem em conta a medida, a proporção, o agrupamento, a estrutura, a direção, o movimento, o ritmo, o equilíbrio, a simetria, a assimetria, a harmonia e o contraste – que são as formas que temos para poder combinar as "letras" do alfabeto visual (Civit & Colell, 2004).

O "jogo" de improvisar e criar, observar, modificar, retificar, perceber a própria expressão e tomar decisões sobre ela, possibilita o crescimento pessoal e converte a expressão plástica numa ferramenta "libertadora" (Font, 2004). Quando realizadas em grupo, as atividades de criação plástica facilitam o estabelecer de relações entre os que nelas participam, pois abrem novos canais de comunicação e expressão. Assim, desenvolve-se o sentido de "grupo", em momentos de criação de algo que tem sentido para a realização coletiva, concretizando-se a "participação".

Nas atividades realizadas em grupo, os envolvidos são incentivados a discutir as propostas e a partilhar as etapas do trabalho. Carvalho (2008: 298) refere que isso «incentiva o diálogo, estabelece uma relação de cooperação entre os participantes, melhora a capacidade de comunicação, concorre para formar consciências mais críticas, fatores necessários para o desabrochar de personalidades mais seguras. Os trabalhos coletivos podem possibilitar, ainda, a consideração e o respeito pelo outro, bem como o cumprimento de normas grupais».

A animação deve também privilegiar a aproximação às obras artísticas e ao(s) seu(s) processo(s) de criação. Observar, fruir, analisar e emitir opiniões sobre a obra de arte permite «descodificar as diferentes linguagens, criando oportunidade à compreensão do sentido e dos significados que permeiam o mundo simbólico das imagens visuais» (Santos, 2006: 8). Este processo permite a apropriação da «gramática visual» necessária para ler, compreender e produzir imagens (Duncum, 2010).

No trabalho coordenado por Fortuna (2014) salienta-se a importância de promover a participação e a inclusão cultural. A aprendizagem cultural e artística, o estímulo à descoberta das artes e à experimentação artística e o envolvimento em dinâmicas criativas e de cariz coletivo e criativo, devem ser promovidas pelos setores cultural, educativo e social, reconhecendo que «o contributo social das artes é predominantemente entendido como um contributo formativo e capacitante em si mesmo. Tais competências são decisivas para a formação das pessoas e a sua capacitação para ultrapassar as barreiras sociais, económicas e simbólicas que definem a sua condição vulnerável ou estigmatizada» (Fortuna, 2014: 127). Assim, é recomendado que haja

um reforço da presença das artes e da cultura no meio escolar, salientando que, para além da aquisição e desenvolvimento de competências técnicas, se somam outras, como o espírito de cooperação e de trabalho em grupo, a capacidade de coordenação e a autodisciplina, a compreensão de si e dos outros, a tolerância e a abertura ao diálogo intercultural.

As ideias que aqui resumimos podem representar o papel da animação na escola, concretizando a articulação entre atividades escolares e não escolares. A intervenção do animador no espaço educativo potencia o desenvolvimento individual e a participação ativa na vida em grupo, fortalecendo o sentido de pertença e favorecendo a integração social.

A intervenção pode ter lugar nos tempos livres dos alunos, com o propósito de desencadear processos de desenvolvimento pessoal e social, através de iniciativas com caráter lúdico, criativo e participativo. As atividades propostas, principalmente as que são dirigidas ao grupo, promovem o respeito pela diversidade social e cultural, podendo ter como efeitos o atenuar de situações de marginalização social e de abandono escolar. A animação pode desempenhar um papel importante na construção de uma relação positiva com a escola porque promove estratégias de aproximação e diálogo entre os membros da comunidade escolar, colocando-os em interação e envolvendo-os em projetos conjuntos, que podem ou não estar articulados com as atividades escolares formais.

Neste estudo apresentamos dois casos que exemplificam o papel que o animador pode desempenhar em espaços de educação formal, integrando equipas e propondo atividades e projetos que partem da sua iniciativa e da sua capacidade de análise dos contextos.

2. Metodologia

Tal como referimos anteriormente, este estudo incide sobre atividades realizadas no âmbito de estágios, por nós orientados e supervisionados, que decorreram em dois contextos escolares. Para a nossa análise e reflexão formulámos os objetivos: a) caraterizar experiências realizadas por animadores em estágio em espaços educativos; e b) identificar os contributos dessas experiências para uma vivência criativa, participativa e ativa dos envolvidos no seu grupo e comunidade. Para tal, seguimos uma metodologia de estudo de caso e baseámo-nos na análise de registos de observação relativos à orientação e supervisão realizadas, e também na análise dos relatos escritos pelos animadores em formação.

3. Experiências com a linguagem plástica desenvolvidas em espaços educativos

3.1. Caso 1

O trabalho desenvolvido pelo animador estava enquadrado nas atividades realizadas na Componente de Apoio à Família (CAF) cujo funcionamento era assegurado por

uma equipa que integrava profissionais de educação (professores do 1.º Ciclo e educadores de infância) e de animação (animadores com diferentes percursos de formação profissional). O espaço da CAF era contíguo às salas de aulas e salas de atividades da escola, contudo, tinha uma organização e gestão autónomas a cargo da Associação de Pais. As atividades desenvolvidas envolviam diferentes grupos de crianças com idades entre os 3 e os 10 anos. A intervenção do animador em estágio caraterizou-se pela diversidade de experiências proporcionadas às crianças, entre as quais destacamos as que se realizaram em torno da promoção da leitura, concretizadas em articulação com os professores titulares das diferentes turmas de alunos da escola. Foi também assinalável, um conjunto de atividades de natureza diversa – jogos de exploração do espaço, culinária, leitura de histórias, entre outras – desenvolvidas no tempo de interrupção letiva e que proporcionou às crianças a experiência de passarem uma noite na escola.

Focando especificamente as experiências que envolveram a linguagem plástica, em termos da contextualização das propostas, estas surgiam como forma de ocupação dos tempos livres das crianças após a realização de trabalhos escolares. O desenho livre, a pintura com diversos materiais, as construções, as dobragens e as colagens foram os meios mais utilizados. Os momentos da leitura de histórias, também incluiam a observação e «leitura» das imagens/ ilustrações. A ilustração de histórias, a renovação da decoração da sala de atividades da CAF e a comemoração de datas assinaláveis ou épocas festivas foram os principais aspetos que contextualizaram as propostas que envolveram a expressão e criação plásticas.

Procurando caraterizar as diferentes experiências que foram proporcionadas às crianças, salientamos:

- a promoção do trabalho coletivo, facilitando processos de participação e criação;
- o uso de materiais e de meios de expressão plástica diversificados;
- a promoção da reutilização de materiais, transformando criativamente objetos, atribuindo-lhes novas funções;
- o estímulo à representação de ideias, objetos, pessoas e emoções;
- decorreram em momentos de espontaneidade e liberdade;
- a seleção de atividades considerou aspetos do desenvolvimento das crianças.

Em grande parte, a intervenção do animador em estágio realizou-se através de trabalho colaborativo, com pares e outros intervenientes no espaço educativo.

3.2. Caso 2

A intervenção levada a cabo pelo animador em estágio estava enquadrada em iniciativas do Serviço de Psicologia e Orientação do Agrupamento de Escolas, tendo este desenvolvido ações diversas num espaço dedicado a temáticas da cidadania e vida

escolar, habitualmente dinamizado pelos diretores de turma, com diversas turmas do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. As intervenções junto dos alunos, tinham como objetivos: melhorar as relações interpessoais dentro do grupo-turma; incentivar o trabalho em equipa e a cooperação; incentivar a construção de consensos e a tomada de decisões em grupo; e estimular a motivação para o envolvimento nas tarefas escolares. A necessidade de trabalhar estes valores e atitudes, decorreu da recolha de dados junto dos professores, dos diretores de turma e da psicóloga do agrupamento. As diferentes intervenções junto dos alunos foram também planificadas em articulação com estes intervenientes. Assim, em geral, as ações desenvolvidas envolveram alunos entre os 10 e os 17 anos, pertencentes a turmas do 5.º ao 7.º anos de escolaridade, num contexto marcado pela diversidade cultural e pelo insucesso escolar.

O uso da linguagem plástica esteve também presente em algumas das dinâmicas de grupo que caraterizaram as diferentes intervenções, tendo sido uma via para a comunicação e expressão de ideias.

A realização de alguns jogos propostos por Brandes & Phillips (s.d.) e Dohme (2003), facilitadores do desenvolvimento pessoal e social, foram postos em prática com recurso à representação de ideias através do desenho. Também algumas propostas de Striker & Kimmel (s.d.) foram consideradas – «Como vês o teu futuro?» ou «Qual é o teu maior sonho?» – pois, através do desenho, remetiam para um exercício de representação de ideias, sentimentos e emoções e, consequentemente, de autoconhecimento e de desenvolvimento pessoal.

O animador em estágio dinamizou ainda outras atividades que envolveram escolas do agrupamento, colaborando em projetos e iniciativas diversas. Em geral, estas atividades também incluíam experiências com a linguagem plástica e envolviam crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Damos como exemplos a construção de elementos cenográficos para apoiar atividades da biblioteca ou atividades de desenho, pintura e colagem para representar elementos do ambiente natural.

Também neste caso, o trabalho do animador decorreu em articulação com as funções desempenhadas por outros elementos da comunidade educativa, nomeadamente, a psicóloga do Agrupamento de Escolas, os professores, os diretores de turma e os funcionários não docentes.

Conclusão

Os casos apresentados referem-se a contextos escolares que diferem no meio onde se inserem; no enquadramento institucional; nos níveis de ensino em funcionamento nos estabelecimentos escolares; nas idades dos alunos envolvidos; e nas equipas de profissionais com as quais os animadores se articularam no desempenho das suas funções.

Analisando as práticas nos dois casos, existem vários aspetos que os aproximam:

- O recurso a diferentes estratégias de intervenção, proporcionando aos alunos envolvidos experiências diversificadas;
- A concretização de experiências com a linguagem plástica proporcionando oportunidades de comunicação e expressão e de desenvolvimento da criatividade;
- A articulação que se desenvolveu entre atividades escolares formais e as atividades de animação realizadas;
- A promoção da participação dos alunos, fortalecendo o sentido de grupo e de comunidade;
- O caráter lúdico, criativo, expressivo presente nas diferentes intervenções;
- A adequação das propostas aos contextos, considerando as problemáticas identificadas, e ajustando as diferentes iniciativas às caraterísticas individuais e ao coletivo;
- A cooperação entre os diferentes profissionais que acolheram e orientaram os animadores em estágio, facilitando dados e partilhando objetivos comuns de intervenção junto dos alunos;
- A partilha da sala de aula proporcionada pelos professores titulares das turmas, em ambos os contextos.
- A intervenção deu resposta a problemas identificados na realidade escolar por professores e outros intervenientes, incluindo os próprios animadores;
- A concretização de trabalho colaborativo.
- Em suma, cremos que as ações desenvolvidas contemplaram oportunidades de expressão e criatividade coexistindo o espaço individual e o espaço da "participação".

Focando apenas aspetos relacionados com as experiências com a linguagem plástica, verificámos que, em ambos os casos, não surgiram oportunidades de envolver os alunos em abordagens que privilegiassem o contacto com a obra de arte. Assim sendo, ao (re)pensar o processo de formação dos animadores, concluímos que se deve reforçar a importância da observação, da apreciação e da fruição perante objetos artísticos, pois devem também integrar a ação do animador que intervém no espaço educativo, sendo assim potenciada a participação na cultura, que acontece na interação com o outro, os objetos e as obras.

Bibliografia

Barbosa, A.M. (2008). Mediação Cultural é Social. In Barbosa, A.M & Coutinho, R.G. (Orgs.). *Arte/ Educação como Mediação Cultural e Social*, São Paulo, Editora UNESP, pp.13-22.

Brandes, D. & Phillips, H. (s.d.). *Manual de Jogos Educativos. 140 Jogos para professores e animadores de grupos,* Lisboa, Moraes Editores.

Carvalho, L.M. (2008). Reflexões sobre o ensino da arte no âmbito de ONGs. In Barbosa, A.M & Coutinho, R.G. (Orgs.). *Arte/ Educação como Mediação Cultural e Social*, São Paulo, Editora UNESP, pp.295-304.

Civit, L. & Colell, S. (2004). EducArt: Intervención educativa y Expresión Plástica. *Educación Social*, N.º 28, pp.99-118.

Dohme, V. (2003). *Atividades Lúdicas na Educação*. Petrópolis, Editora Vozes.

Duncum, P. (2010). Seven principles for visual culture education. *Art Education,* January 2010, p.6-1

Font, J.M. (2004). El lenguage plástico en el campo de la intervención socioeducativa. *Educación Social*. N°28. pp. 13-18.

Fortuna, C. (coord.), 2014, *Cultura, Formação e Cidadania*, Lisboa, Gabinete de Estratégia, Planeamento e Avaliação Culturais – Secretaria de Estado da Cultura.

Idáñes, M. J. A. (2004). *Como Animar um Grupo. Princípios Básicos e Técnicas*. Petrópolis, Editora Vozes.

Santos, S. M. P. (2006). *Educação, Arte e Jogo*, Petrópolis, Editora Vozes.

Sousa, A. S. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação – 3º Volume. Música e Artes Plásticas,* Lisboa, Instituto Piaget.

Striker, S. & Kimmel, E. (s.d.). *The Anti-colouring Book*, London, Scholastic.

Rua, praça e ponte: os encontros circenses-malabarísticos como uma opção cultural no Brasil

Olívia C. F. Ribeiro
(Faculdade de Educação Física/ Unicamp/Brasil)

Marco A. C. Bortoleto
(Faculdade de Educação Física/ Unicamp/Brasil)

Jéssica Montanini
(Faculdade de Educação Física/ Unicamp/Brasil)

Resumo: no Brasil do século XXI, diferentes espaços públicos das cinco regiões do país têm se convertido em *autênticos picadeiros* abertos, lugares de encontro, intercâmbio e divulgação da arte circense, com prevalência das práticas malabarísticas. Os espaços públicos utilizados variam nas cidades com destaque para as praças e para os espaços não específicos de lazer, como ruas, pontes e becos. Esses encontros têm possibilitado ao público uma aproximação com a arte circense, contribuindo tanto com respeito à aprendizagem de técnicas como na formação de público. Possibilita, ainda, o compartilhamento de conhecimentos bem como a constituição de grupos "organizados" quase sempre pautados na ação voluntária. Considerando esse fenômeno, o objetivo deste artigo é apresentar alguns encontros e destacar as principais motivações que levam os participantes a frequentarem-nos bem como a forma, os conteúdos e o impacto deles na dinâmica cultural. Para isso, realizamos uma pesquisa de campo com organizadores e participantes de encontros em várias cidades brasileiras. Os resultados, ainda preliminares, nos mostraram que os participantes, na sua maioria jovens, estão constituindo grupos, mediados e divulgados por meio das mídias eletrônicas e pelo "boca a boca", convertendo espaços não específicos de lazer em importantes iniciativas para a promoção e a vivência cultural, mais precisamente da arte circense.

1. Introdução

No Brasil do século XXI, diferentes espaços públicos, nas mais distintas regiões do país, têm se convertido em pontos de encontro, intercâmbio e divulgação da arte circense, com forte predomínio das práticas malabarísticas. Os espaços públicos utilizados para estes encontros variam de cidade em cidade, com destaque para as praças, ruas, pontes, becos, entre outros. Seja como espaços de aproximação com a arte cir-

cense ou de formação de público, ou ainda de intercâmbio e prática, os encontros são hoje uma realidade ao largo do território brasileiro.

Esse tipo de encontro circense surgiu no Brasil no final da década de 1990 e, desde então, tem aumentado significativamente e alcançado novas cidades. Muitos deles já viraram tradição, com frequência semanal e público assíduo, como é o caso do Circo no Beco, que analisaremos mais adiante.

Certamente, o uso da internet tem possibilitado e ampliação dos encontros, e sua difusão entre o público interessado, na sua maioria composto de jovens, mostra uma identidade cultural similar a apresentada por Feixa (2006). Assim, a rede social *facebook* e diferentes blogs converteram-se numa importante ferramenta para a promoção da arte circense no Brasil.

Nesse contexto, o objetivo deste artigo é apresentar alguns desses encontros e debater, entre outros aspectos, as motivações que levam os participantes a acompanharem os mesmos bem como sua organização, as práticas e o impacto deles para a cultura artística e de lazer.

Para isso, realizamos pesquisa de campo, por meio da consulta aos organizadores e participantes de encontros em vários localidades brasileiras, com a utilização de um questionário semiestruturado submetido e respondido a distância (por meio de *e-mail / on-line*).

2. Lazer e espaço público

Entre as diversas concepções que existem no campo de estudo sobre o lazer, neste texto, optou-se pela visão que o considera como um tempo liberado do trabalho e das outras obrigações, mas com relações dialéticas entre eles (Ribeiro, 2012). Nesse tempo, a partir dos significados instituídos pela cultura, a possibilidade do ócio, do "*dolce far niente*" é considerado, assim como a possibilidade de vivenciar propostas variadas em busca do prazer. Consideramos, então, o lazer como "uma dimensão na cultura constituída por meio da vivência lúdica de manifestações culturais em um tempo/espaço conquistado pelo sujeito ou grupo social, estabelecendo relações dialéticas com as necessidades, os deveres e as obrigações, especialmente com o trabalho produtivo" (Gomes, 2004, p. 125).

Embora a maior parte das sociedades contemporâneas supervalorize o trabalho, acreditamos, por outro lado, que o lazer é uma dimensão da vida humana tão importante quanto o trabalho. Ponderamos que ambas são dimensões indispensáveis, complementares e "faces da mesma moeda" cujo equilíbrio apresenta-se como fundamental para o funcionamento da sociedade. Desse modo, é possível, tanto no trabalho como no lazer, desenvolver a sociabilidade, a criatividade e a sensibilidade e vivenciar o prazer, entre outras possibilidades (Ribeiro, 2012).

Entre as vivências pelas quais o indivíduo pode optar no tempo de lazer, concordamos com a classificação formulada por Dumazedier (1980), que as divide em: *físico-*

-*esportivas* (inclui os esportes e atividades físicas em geral, as artes marciais, dentre outras); as *atividades artísticas* (inclui todas as manifestações da arte: o cinema, o teatro, os espetáculos de dança, a música, as artes plásticas, a literatura, a pintura, o circo, o desenho etc.); as *atividades manuais* (exemplos: o tricô, o crochê, o bordado, a confecção de bijuterias etc.); as *atividades intelectuais* (são exemplos os jogos, como dama, gamão e xadrez, a leitura, o colecionismo, o "navegar" na internet, a participação em palestras e cursos; as *atividades sociais* (as festas, os churrascos, a participação em encontros de convivência, a frequência a bares, danceterias etc.). Outro autor brasileiro, Luiz Octávio de Lima Camargo (1992), completou esta classificação e incluiu as atividades turísticas como possibilidades de lazer. A motivação é a quebra da rotina e o desejo de conhecer novas paisagens e ele inclui aí os passeios, as viagens e as excursões. Esse conjunto de propostas de lazer foi denominado pelo Dumazedier (1980) de "conteúdos culturais do lazer".

Para serem consideradas lazer, de acordo com Dumazedier (2008) e Marcellino (2013), as atividades necessitam apresentar algumas características, como ser vivenciadas no tempo liberado, por já ter cumprido as obrigações institucionais (profissionais, familiares, socioespirituais e sociopolíticas), e a partir de uma livre escolha. Necessita, ainda, estar presente o caráter desinteressado, ou seja, uma vivência de lazer não deve estar ligada a nenhum fim lucrativo, utilitário, profissional ou material. Somente a satisfação provocada por ela deve ser buscada. A procura por esse estado de satisfação, de alegria e de fruição, a sua natureza hedonista, é uma de suas principais condições. Os autores ainda reforçam que, no lazer, o indivíduo busca satisfazer suas necessidades por meio da escolha de atividades que poderão trazer o descanso, o divertimento e/ou o desenvolvimento da personalidade (Requixa, 1980; Dumazedier, 2008; Marcellino, 2013).

De um modo geral, as atividades de lazer necessitam de equipamentos e/ou de espaços para o seu desenvolvimento. Estes podem ser abrigados em dois grandes grupos principais: Específicos e não-específicos (Requixa, 1980; Camargo, 1992). Os específicos de lazer têm como finalidade ser utilizado no tempo liberado das pessoas. Exemplos: parques (naturais e de diversões), lagoas, quadras, *playgrounds*, praças, salões de jogos, cinemas etc. Os não-específicos não foram concebidos com o principal objetivo de lazer, mas podem e devem ser utilizados para tal. Exemplos: a casa, a escola, os estacionamentos de veículos, a rua, entre outros. No caso das ruas, se houver pouco tráfego, podem ser utilizadas, também, para a vivência de diversas atividades físico-esportivas, artísticas, intelectuais, brincadeiras, entre outras.

No Brasil, em muitos municípios, as ruas, as praças, os viadutos têm sido fechados para o trânsito e aproveitados, aos finais de semana, como mais um espaço de lazer. Em algumas cidades, são oferecidas as ruas de lazer, eventos de lazer de curta duração, com diversas atividades, planejados e implementados por prefeituras, normalmente por suas Secretarias de Esporte (Ribeiro, 2012).

Nessas ruas, pontes e becos, temos observado outra possibilidade de lazer, os denominados encontros de circo e malabares, apresentados mais à frente.

3. Animação cultural e os encontros circenses no Brasil

Embora com especificidades, algumas expressões de lazer aproximam-se conceitualmente da animação cultural ou da animação sociocultural (como é conhecida na França e na Espanha), por promoverem a organização, a difusão e o desenvolvimento cultural.

Cunha (2010) compara o conceito de ação cultural e o de animação sociocultural e afirma que os dois podem apresentar características distintas. Destaca, ademais, que ambas são estratégias pedagógicas de mediação ou de intervenção. Para ele, "a ação cultural é entendida como o planejamento, a organização e a realização de atividades ou de programas culturais (artísticas, artesanais, esportivas, sociais, entre outras), destinadas a indivíduos isoladamente considerados, a grupos definidos ou a uma comunidade globalmente concebida" (Cunha, 2010, p. 63). Nesse caso, o público seria um "consumidor de serviços".

Já a animação sociocultural demandaria uma atuação processual, de prazo mais longo, em que se incluiria a nucleação, a mobilização e a orientação de um grupo determinado, com objetivos elencados a serem alcançados, com critérios de atuação e recursos a serem utilizados. Para Cunha (2010), a animação instiga a participação direta dos seus integrantes e da coletividade na execução de um projeto até que o grupo consiga autonomia de sua existência. Exige do agente e/ou do animador que vai atuar uma dedicação intensa e afetiva com o grupo ou a comunidade escolhida, alerta o autor.

A animação cultural pode ser considerada, também, como uma das possibilidades de intervenção pedagógica nos momentos de lazer, de acordo com Melo (2003; 2006). Para este autor, trata-se de "um processo de educação estética, de educação das sensibilidades que podem permitir às pessoas a possibilidade de julgar e criticar a partir do estabelecimento de novos olhares" (Melo, 2003, p. 67; 2006 p. 39). Para Melo (2006), a animação cultural pode ser considerada uma forma de "alfabetização cultural", uma proposta de sermos educados no cotidiano, também para os olhares, os sons, os paladares, as sensações de uma forma geral. Trata-se de uma educação para que os indivíduos possam exercer seu direito de escolha. Mas, alerta o autor, isso não significa didatismos perante a cultura, pois esta não deixa de ser "cada vez mais uma experiência pedagógica em si, de formação e difusão de valores e sensibilidades relacionados à nossa vida cotidiana, à nossa experiência social (Melo, 2006, p. 41).

Já de acordo com Ventosa (2002), podemos identificar três modalidades de animação sociocultural: a) a modalidade cultural, em que as funções principais seriam a promoção e a dinamização cultural, o desenvolvimento da expressão e da criatividade e a formação cultural. A metodologia é centrada na atividade, seus espaços princi-

pais são casas e centros de cultura; b) a modalidade social, cujo papel principal seria a promoção da participação, do associativismo e do desenvolvimento comunitário. A metodologia é centralizada no grupo ou na comunidade, seus espaços principais são as associações e movimentos coletivos; c) a modalidade educativa em que seu propósito central é o desenvolvimento da motivação para a formação permanente e a educação para o tempo livre. A metodologia centraliza-se nos indivíduos.

Ao analisar essas modalidades da animação sociocultural, Melo (2007) defende que é necessário propor um conceito de animação que contemple as três modalidades, uma vez que seria restritivo pensá-las de forma separada de suas intenções e enfoques. Concordamos com este autor que a educação para o lazer "se torna por demais restrita se não a concebemos para além de seu aspecto individual, se não a concebemos no âmbito de um processo de organização comunitária (Melo, 2007, p. 9). O autor ainda argumenta que "a especificidade da animação se apresenta num espaço entre as três modalidades, na articulação sempre conjugada e complexa entre as três possibilidades". (Melo, 2007, p. 9)

Além desta articulação, pensamos no profissional que vai atuar no processo de animação cultural e acreditamos que ele deva ser um mediador. Entendemos que o animador, aquele que estará em contato direto com o público e que vai atuar no âmbito da cultura necessita "ter uma visão ampla, atualizada, desprovida de preconceitos e tecnicamente bem elaborada sobre as mais diversas manifestações/linguagens culturais (Melo, 2003, p. 82). Concordamos com Melo (2004, 2006), quando afirma que o animador cultural deve pretender construir uma democracia cultural. Para isto seria necessário gerar movimentos comunitários, de não impor uma programação cultural ao público ou somente convidá-los a participar das atividades, mas, sim, gerar propostas construídas juntas com o público, a partir de envolvimento deles.

Nesse sentido, os animadores devem utilizar estratégias de mediação, com o propósito de ampliar o grau de compreensão e de vivências culturais do grupo (Melo, 2004; 2006). Acredita-se que a comunidade envolvida possa, aos poucos, encontrar sua emancipação. Concordamos com o autor que a atuação do animador nessa "perspectiva constitua uma ação transformadora da sociedade" (Melo, 2004).

3.1 Os Encontros circenses no Brasil

De acordo com Duprat e Bortoleto (2007), foi entre os séculos XVIII e XIX que o circo moderno surgiu e se organizou como uma arte com entidade própria. Nesse período, denominado também de circo tradicional ou clássico, destacavam-se as demonstrações equestres em espaços fixos, como anfiteatros e teatros, espetáculos com estrutura sequencial, bem diferente das características observadas entre os saltimbancos, equilibristas, saltadores e cômicos da Idade Média, ou mesmo do Renascimento. Uma cultura secular fortemente balizada na tradição, na transmissão oral e numa organização do trabalho no seio familiar, também denominada "circo-família" (SILVA, 2009).

Em muitos lugares, esse tipo de espetáculo não encontrou espaços adequados e manteve-se ao ar livre. Aliás, apesar do crescimento desse modelo moderno de circo, também apresentado de forma itinerante em lonas (ou tendas), as *performances* em espaços abertos, externos e públicos (feiras, praças, ruas, becos, entre outros) mantiveram-se vivas entre muitos grupos ("troupes"), famílias e artistas circenses até nossos dias. De fato, é possível observar uma importante retomada de festivais e de encontros de circo e teatro de rua na segunda metade do século XX (Silva, 2008; 2011).

É na segunda metade do século XIX que surge um rival do circo de lona, conhecido como *music hall*, uma forma de espetáculo de *cabaret* que seguia a mesma forma das apresentações de circo. A partir dessa época, o circo passou a ser ensinado em escolas especializadas e surgiu, assim, o circo como arte. Nesse, a dança clássica, a música e o teatro começam a fazer parte do currículo artístico. O circo deixou de ser um saber apenas transmitido no seio das famílias e passou a ser um conhecimento desenvolvido nas escolas especializadas. Essa tendência se difundiu rapidamente por todo o mundo, especialmente após a década de 1980, e, em pouco tempo, formou uma nova geração de artistas circenses (Silva, 2009).

Embora no início do século XX se tenha observado a formação das primeiras escolas de circo, é somente a partir da década de 70 que elas se expandiram. De acordo com Duprat e Bortoleto (2007), no Brasil, a primeira escola de circo, a Piolin, se instalou em São Paulo, em 1977, no estádio do Pacaembu. Em 1982, surgiu a Escola Nacional de Circo, na cidade do Rio de Janeiro. A partir desse momento, houve a multiplicação das escolas de circo e a democratização desse saber, seja para um uso profissional ou não, apontam os autores. Atualmente, o circo como arte é aprendido e praticado por inúmeras pessoas. Provavelmente, o circo nunca foi tão popular nesse sentido, pois aumentou o número de pessoas que o praticam e muito se vê sobre o circo, conforme afirmam Barragan, Bortoleto e Duprat (2012). Dessa forma, o circo deixou de ser uma atividade cujo objetivo único era a produção do espetáculo, da formação artístico-profissional, e passou a abranger outras dimensões, entre elas a educativa, a social e a do lazer (Bortoleto; Machado, 2003).

No interior desse movimento social do final do século XX, surgem no Brasil as convenções e encontros de circo. Após anos e muitos encontros regionais ocupando os espaços públicos, realiza-se, em 1999, na cidade de Maricá, no Estado do Rio de Janeiro, a primeira Convenção brasileira de malabares e circo, com formato e conteúdos inspirados nas já tradicionais convenções europeias.

Com raras exceções, as convenções são eventos de curta duração (três a quatro dias), em que artistas, praticantes e entusiastas se encontram para promover contatos e troca de conhecimentos. Existem, também, aqueles que aproveitam para participar de competições, de mostras e de apresentações das várias modalidades circenses. Nas convenções, ainda são oferecidos oficinas e debates diversos sobre o circo. E talvez o mais importante: permite que dezenas e, em alguns casos, centenas de jovens inter-

cambiem conhecimentos e experiências. Para além da convenção nacional, existem na atualidade convenções estaduais: a paulista, a mineira, a carioca e a baiana, entre outras, mostrando um franco crescimento no interesse dos jovens brasileiros.

Por outro lado, identificamos os encontros circenses, atividades regulares normalmente semanais, que compartilham os mesmos objetivos das convenções: troca de ideias, conhecimentos e aprimoramento técnico-artístico. Esses encontros acontecem em diversos municípios brasileiros (São Paulo, São Bernardo do Campo, Campinas, Osasco, Ribeirão Preto, Brasília, Porto Alegre, Curitiba, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, entre outras) e ocupam os mais distintos espaços públicos (ruas, praças, becos, pontes, parques etc). Alguns exemplos desses encontros estão apresentados no quadro abaixo:

Encontro	Periodicidade	Cidade	Estado
Encontro de Malabares de Campinas	Semanal	Campinas	São Paulo
Circo no Beco	Semanal	São Paulo	São Paulo
Encontro de Malabares & Circo de Ribeirão Preto	Semanal	Ribeirão Preto	São Paulo
Encontro de Malabares de São Bernardo do Campo	Semanal	São Bernardo do Campo	São Paulo
Ponte do Circo	Semanal	Osasco	São Paulo
Encontro de Artes Circenses da Zona Leste – Circo na praça	Semanal	São Paulo	São Paulo
Encontro de Malabarismo e Circo da Praça Roosevelt	Semanal	São Paulo	São Paulo
Encontro Cearense de Malabares	Mensal	Fortaleza	Ceará
Encontro Brasiliense de Malabarismo e Circo	Semanal	Brasília	Distrito Federal
Encontro Aberto de Malabarismo	Quinzenal	Recife	Pernambuco

De um modo geral, os encontros de circo são arquitetados por um organizador (uma ou mais pessoas) e marcados pelo "boca a boca", pela internet, em listas específicas de *e-mails*, *blogs* e, atualmente, o mais comum, por meio das redes sociais, quase sempre de modo informal e a partir de uma ação voluntária.

Figura 1 *Cartaz de divulgação de encontro de malabares na cidade de São Paulo.*

Em termos metodológicos, para este estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica por meio de livros, artigos, *sites*, teses e dissertações. Realizamos também uma pesquisa em diversas fontes digitais, como o *facebook* e *blogs* especializados, por considerar esses veículos os mais utilizados para tratar do assunto em discussão.

Por fim, vem sendo desenvolvida uma pesquisa de campo com organizadores e participantes de encontros de circo de várias cidades brasileiras: as capitais Brasília, Porto Alegre e São Paulo e as cidades do interior paulista Campinas, São Bernardo do Campo e Ribeirão Preto.

A partir do contato com alguns organizadores de encontros de circo paulistas, conseguimos o contato de outros participantes, o que ampliou a abrangência da pesquisa. Para a pesquisa, foram enviados 15 questionários por *e-mail* para organizadores e participantes no mês de maio do ano de 2014. O questionário constou de 14 perguntas fechadas. Para os organizadores, este mesmo questionário foi enviado, porém com sete questões abertas a mais, que diziam respeito à questão da forma como os encontros eram organizados. Antes do envio do questionário, foi feito contato por *e-mail* e/ou telefone para consultar a disponibilidade e para explicitar os objetivos da pesquisa. E, após o retorno com o aceite, enviamos o *link* do questionário para ser respondido diretamente no *site* do provedor Google (www.google.com.br). Embora não tenhamos o retorno de todos os questionários, apresentaremos, em seguida, os principais resultados da pesquisa.

4. Resultados Parciais

A maior parte dos pesquisados afirmou que o encontro de circo do qual participa ocorre entre quatro e sete anos; outros dois organizadores promovem há mais de oito anos e, em relação à frequência, uma vez por semana foi a mais citada.

Os participantes afirmaram que as modalidades circenses mais praticadas nos encontros, conforme classificação adotada por Duprat e Bortoleto (2007), são o malabarismo, seguido da corda bamba (na atualidade também pelo *slack line)*. Estes dados confirmam as informações circuladas em vários números da revista brasileira específica de circo (*Revista Palco Aberto*) de que o malabarismo tem sido a técnica circense mais praticada e que muitos jovens brasileiros fazem dessa técnica uma forma de iniciar a carreira artística. Após participar dos encontros, alguns praticantes ainda realizam breves apresentações em praças e sinais de trânsito, com o intuito de receber alguma ajuda financeira por elas, o que lhes ajuda a financiar sua participação bem como a manutenção cotidiana.

Os espaços utilizados para esses encontros de circo, conforme revelam os organizadores são: as ruas, os becos, os espaços vazios embaixo de pontes, espaços em frente à Prefeitura Municipal, praças e galpões. O uso desses espaços confirma a sugestão dos autores Requixa (1980) e Camargo (1992), que acreditam que os espaços não específicos de lazer podem e devem ser utilizados para usufruir o tempo livre.

Ao serem questionados sobre quais motivações principais os levam a participar dos encontros, foram citadas: encontrar amigos, conhecer entusiastas do circo, treinar e trocar experiências. A maioria também afirmou participar de outros encontros, como aquele que acontece no Circo do beco, na capital paulista, um dos mais antigos do Estado de São Paulo. Os encontros de circo são, então, possibilidades de vivenciar uma atividade artística de lazer (Dumazedier, 2008), mas, também, de promover contatos profissionais e de aprimorar a técnica escolhida pelo praticante. Muitos frequentadores aproveitam, assim, a oportunidade para treinar e compartilhar técnicas, pois muitos ainda participam das competições nas convenções regionais e nacionais.

Os participantes e organizadores confirmaram, também, a ideia dos pesquisadores de que os meios de divulgação para os encontros são o "boca a boca" e a internet, principalmente por meio das redes sociais e *blogs*.

Fig. 2. Cartaz de divulgação da V Convenção Paulista de 2014.

Os organizadores ainda responderam a outras questões. Uma delas, se eles promoviam apresentações nos Encontros, e três organizadores responderam afirmativamente, principalmente quando está presente algum artista mais conhecido no meio do circo. Nesse caso, aproveitam para "passar o chapéu", uma forma de solicitar aos expectadores uma contribuição financeira para os artistas.

Outro questionamento foi em relação às dificuldades encontradas para continuar organizando os encontros de circo. As respostas foram bem variadas: a dificuldade financeira, uma vez que há custos para a organização; a falta de materiais; a divulgação falha; a falta de apoio do poder público, que, em alguns casos, cede o espaço, mas fixa um horário de término para o uso pelos participantes; a frequência do público, pois esta é bastante variada e, até mesmo, a questão da preguiça e da disciplina para continuar organizando os encontros.

> *Financeiras, haja vista que somos nós que financiamos o encontro, que já acontece há sete anos sem nenhum apoio financeiro e os monitores trabalham voluntariamente (Sujeito três).*

> *Outra dificuldade é a divulgação. Quando se divulga, muitas pessoas vão. Mas a intenção é que as pessoas saibam que tem toda semana, não necessitando de um aviso virtual para lembrá-las (Sujeito cinco).*

Quando solicitado aos organizadores citar que razões eles acreditam levar os jovens a participarem dos encontros, eles destacaram: o aprendizado circense gratuito, a possibilidade de compartilhar as técnicas, a admiração pelo circo, o encontro com as pessoas, o treinamento das modalidades e a falta de opções culturais gratuitas na cidade. Esses dados citados pelos organizadores confirmaram as respostas dos participantes, mas incluíram um dado a mais, que é a falta de opções de lazer culturais gratuitas na cidade. Importante considerar que alguns desses participantes e organizadores residem em cidades do interior, onde as barreiras sociais para o lazer (Marcellino, 2013) podem ser maiores do que as de uma capital, principalmente no que diz respeito aos poucos programas de lazer oferecidos pelo setor público, ou por outras organizações.

Este dado corrobora outros citados pelos participantes e organizadores, quando questionados sobre os aspectos mais importantes e interessantes desses encontros de circo: para eles, são possibilidades de divulgar e difundir ainda mais o circo, são formas de democratizar o aprendizado e a vivência das técnicas às várias faixas etárias, como já havia colocado Duprat e Bortoleto (2007) sobre o circo atualmente na sociedade. O estilo de vida dos malabaristas que encantam as pessoas e as possibilidades de formar público para esta arte e também de criticar a sociedade atual foram citados pelos pesquisados como motivos importantes para se manter os encontros semanais de circo.

Espaço democrático, em que crianças, jovens, famílias, profissionais e amadores podem compartilhar, aprender, demonstrar e admirar a arte do malabarismo. Durante os sete anos de realização deste espetáculo, jamais houve qualquer tipo de desavença ou discussão (Sujeito um).

Aprendizado circense gratuito, compartilhamento de técnicas, encontro com outros jovens (Sujeito quatro).

O estilo de vida dos malabaristas e essa energia que encanta. Perante a sociedade capitalista, jogar as coisas para o alto e manipular objetos é inútil. Portanto, o que encanta mais é a microrrevolução que acontece. É a não aceitação das regras e costumes impostos, hoje em dia: trabalhar para ficar rico, ter um emprego fixo e ser empregado. Somos, em partes, desempregados e autônomos (Sujeito cinco).

Outra possibilidade nos encontros de circo e nas convenções é a possibilidade de se comprar materiais circenses, pois há fabricantes e empresas que estão presentes nos eventos. Também os encontros promovem o diálogo com outros artistas, pois há a venda de artesanatos, a oferta de serviços de tatuagem e apresentações musicais em conjunto nos eventos.

5. Considerações finais

Ao analisar os dados preliminares dessa pesquisa, acreditamos que os encontros de circo são, para os participantes, uma forma de aproximação e de difusão do circo, mas também de vivência do lazer e de fomento da cultura juvenil. Tais encontros ainda contribuem para a formação de público, que pode frequentar esses locais e apreciar as apresentações. Tais encontros podem ser, de fato, uma real possibilidade – uma porta de entrada – para aqueles que querem se profissionalizar na arte circense, pois, a partir deles, grupos de artistas podem ser criados, associações e até mesmo cooperativas de circo. Por meio dessa forma de organização, os praticantes poderiam ser contratados como animadores culturais para a atuação em eventos artísticos diversos oferecidos por prefeituras, clubes, *buffets,* academias, escolas, entre outros. Para isto, seria necessária uma formação complementar deles que incluísse alguns conteúdos, como a animação cultural, o lazer e o papel do animador cultural como mediador, discutidos anteriormente nesse trabalho, entre outros.

No Brasil, ainda existe uma organização, o Serviço Social do Comércio (Sesc), que atua na perspectiva da animação cultural e da qualidade de vida de seus associados. A atuação desses artistas nessa organização poderia contribuir para democratizar e difundir ainda mais o circo para a maior parte dos brasileiros, que poderão vivenciá-lo como expectador dos espetáculos, ou mesmo por meio da aprendizagem e da prática das mais diversas técnicas.

Referências

Barragan, Teresa Ontagon; Mallet, Rodrigo, Duprat; Bortoleto, Marco Antonio Coelho. Educação Física e Atividades Circenses. 2012. *Revista Movimento* (UFRGS. Impresso), v. 18, p. 149-168.

Bortoleto, Marco; Antonio Coelho; Machado, Gustavo de Arruda. Reflexões sobre o Circo e a Educação Física. 2003. *Revista Corpoconsciência*, Santo André, n.12, p. 41-69.

Camargo, Luiz Octávio de Lima (1992). *O que é lazer*, São Paulo, Brasiliense.

Cunha, Newton (2010). *Cultura e ação cultural:* uma contribuição a sua história e conceitos. São Paulo, Edições Sesc.

Dumazedier, Joffre (2008). *Sociologia empírica do lazer.* São Paulo, 3ª Edição, Perspectiva.

Dumazedier, Joffre (1980). *Valores e conteúdos culturais do lazer.* São Paulo, Sesc.

Duprat, Rodrigo Mallet; Bortoleto, Marco Antonio Coelho. 2007. Educação Física Escolar: pedagogia e didática das atividades circenses. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte.* Campinas, v.28, (2), p. 171-190.

Feixa, Carles. 2006. Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, Niñez y Juventud. vol. 4, Nº. 2, p.1-18.

Gomes, Christianne. Luce (Org.) 2004. Lazer: concepções. *Dicionário crítico do lazer.* Belo Horizonte, Autêntica. pp.119-125.

Marcellino, Nelson. Carvalho (2013). *Lazer e educação*. 17ª Edição. Campinas, Papirus.

Melo, Victor Andrade.; Alves Júnior., Edmundo Drummond (2003). *Introdução ao lazer.* Barueri, Manole.

Melo, Victor Andrade. 2004. Animação cultural. In: Gomes, Christianne. Luce (Org.) *Dicionário crítico do lazer.* Belo Horizonte, Autêntica. pp.12-15.

Melo, Victor Andrade. (2006). *Animação cultural*. Campinas, Papirus.

Melo, Victor Andrade. 2007. Animação cultural: um ponto de vista desde o Brasil, um ponto de vista desde a América Latina. *Revista Iberoamericana Animador Sociocultural*, novembro, (1), RIA.

Requixa, Renato. (1980). *Sugestões de diretrizes para uma política nacional de lazer.* São Paulo, Sesc.

Ribeiro, Olívia Cristina Ferreira (2012). *Lazer e recreação*. São Paulo, Editora Érica.

Silva, Erminia.(2008). O circo sempre esteve na moda. In: Daniel Lins;Beatriz Furtado. (Org.). *Fazendo rizoma: pensamentos contemporâneos.* 1ed. Fortaleza: Hedra, v. 1, p. 90-97.

Silva, Erminia. (2011) O novo está em outro lugar. In: Rede SESC de Difusão e Intercâmbio das Artes Cênicas. (Org.). *Palco Giratório.* Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, v. 1, p. 12-21.

Silva, Erminia; Abreu, Luis Claudio. (2009). *Respeitável Público...O circo em cena*. 1. ed. Rio de Janeiro: Funarte, v. 1. 262p.

Ventosa, Victor (2002). *Fuentes de la animacion sociocultural en Europa*. Madrid, Editorial CCS.

http://www.circonteudo.com.br/images/stories/pa/9.pdf, (site acessado em 05 de julho de 2014).

http://www.circonteudo.com.br/ (site acessado em 1 de julho de 2014).

Criação artística na fundação de serralves[6-7]

Manuel Gama[8]
Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho

Resumo
As ações desenvolvidas pela Fundação de Serralves no eixo estratégico de Criação Artística desdobram-se em duas grandes linhas de ação: a 1ª no âmbito das Artes Plásticas e a 2ª numa área que engloba as Artes Performativas. No que concerne à 1ª linha de ação, a que mais amplamente tem sido aprofundada na e pela instituição, para além da produção, coprodução, acolhimento e itinerância, nacional e internacional, de exposições, destacam-se as atividades relacionadas com a criação da coleção de arte contemporânea da fundação e com a edição de catálogos das exposições produzidas ou promovidas pela ou com a participação da instituição. Sob o chapéu das artes performativas, para além dos programas paralelos às exposições, na análise da programação da Fundação de Serralves é possível identificar um conjunto de atividades muito abrangente, desde as atividades pontuais até às iniciativas âncora como o Jazz no Parque que assinalou a sua 20ª edição regular e ininterrupta no ano de 2011.

Este com é o pano de fundo que, a partir do exemplo de uma instituição que tem como missão a sensibilização do público para a arte contemporânea e para o ambiente, se pretende promover a discussão sobre a intervenção artística com diferentes públicos.

Palavras-chave Fundação de Serralves, Criação Artística

---

6. Realizada na sequência do projecto de investigação de doutoramento intitulado *"POLÍTICAS CULTURAIS: Um olhar transversal pela janela-écran de Serralves..."* apoiado pela FCT com a referência SFRH/BD/77251/2011, realizado no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho sob a orientação da professora doutora Helena Sousa e do professor doutor Luís Mourão.

7. Versão alargada da comunicação apresentada no V Congresso Iberoamericano de Animação Sociocultural realizado no Instituto Politécnico de Leiria entre 16 e 19 de outubro de 2014.

8. Doutor em Estudos Culturais com Especialização em Sociologia da Cultura, Mestre Educação com especialização em Educação Artística. Licenciado em Gestão Artística e Cultural. Investigador do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho, docente no Instituto Politécnico de Viana do Castelo, diretor geral da Dois Pontos Associação Cultural. Áreas de atuação: Política Cultural, Gestão Cultural, Intermediação Cultural e Educação Artística. Informações adicionais em http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=7607233192980645.

1. Os eixos estratégicos da Fundação de Serralves

A Fundação de Serralves é uma instituição cultural que tem como missão: "sensibilizar o público para a Arte Contemporânea e o Ambiente, através do Museu de Arte Contemporânea como centro cultural pluridisciplinar, do Parque como património natural vocacionado para a educação e animação ambientais e do Auditório como centro de reflexão e debate sobre a sociedade contemporânea" (Fundação de Serralves, 2012a:23).

Quarenta anos depois da realização do ato simbólico que esteve na génese da sua criação, vinte e cinco anos depois de ter sido fundada como um estímulo para uma região, que na altura, era considerada como culturalmente desfavorecida, e quinze anos depois de inaugurado o seu museu de arte contemporânea que concorria para o estatuto de museu *superstar*, em 2014 a Fundação de Serralves, sediada no Porto, continuava a ser apresentada, em Portugal e na área cultural, como um caso ímpar de sucesso de articulação entre os setores público e privado, sendo mesmo considerada "como um exemplo raro de uma ambição prosseguida com determinação, saber, qualidade e co-responsabilização do Estado e da sociedade civil" (Fernandes, 2004:6).

Nos últimos cinco anos a Fundação de Serralves estruturou de forma explícita o seu trabalho em cinco eixos estratégicos: Criação Artística; Ambiente, Ecologia e Paisagem; Sensibilização e Formação de Públicos; Reflexão Crítica sobre a Sociedade Contemporânea; e Indústrias Criativas.

Apesar de se conseguir, com maior ou menor facilidade, identificar no leque de atividades desenvolvidas pela Fundação de Serralves as que têm concorrido para os seus eixos estratégicos, a realidade é que só no final do ano de 2008 é que eles começaram a figurar explicitamente nos documentos oficiais produzidos pela instituição, nomeadamente nos Planos Anuais de Atividades e nos Relatório & Contas, e só no final de 2010 aquando da apresentação do Plano Anual de Atividades para o ano de 2011 é que foi possível começar a estabelecer uma relação direta e inequívoca entre os eixos estratégicos e as atividades promovidas na ou pela Fundação de Serralves.

No presente artigo vai lançar-se um olhar especial sobre as atividades desenvolvidas pela Fundação de Serralves que foram sendo enquadradas explicitamente no eixo de Criação Artística da instituição entre os anos de 2009 e 2013.

Criação Artística

Tendo em consideração a missão da instituição, não se considera necessário apresentar argumentos adicionais para sublinhar que, como seria de esperar, a arte contemporânea é o foco principal da ação da Fundação de Serralves no eixo de Criação Artística.

Dada a complexidade do conceito – uma vez que "a obra de arte está em órbita, só o indivíduo que convoca a sua imagem no seu ecrã pessoal, capta o seu sentido" (Millet, 2000:51), contribuindo, desta forma, para o processo de transmutação de uma obra de arte aberta que só se completa com o olhar do fruidor uma vez que, em última

instância, "o artista faz qualquer coisa, um dia é reconhecido pela intervenção do público, a intervenção do espectador; passa assim, mais tarde, à posteridade" (Duchamp, 1990:110) – e dada a complexidade do tempo em que vivemos – em que se assiste a "um *liberalismo artístico* total que se afirma e depois triunfa, convencionando-se designá-lo como "arte contemporânea"" (Lipovetsky & Serroy, 2010:237) – também se considera que este não é o momento adequado para se concorrer para a discussão sobre o conceito de arte e de arte contemporânea. Realça-se no entanto que esta opção não pretende minimizar o poder de uma discussão que tem sido recorrente desde há muitos anos e que poderia permitir outros olhares sobre o fenómeno artístico e, consequentemente, uma maior compreensão sobre algumas das obras que têm sido expostas na Fundação de Serralves que, pela sua natureza, questionam os limites da própria arte e que também servem para os artistas, de uma forma conceptual, questionar e provocar a discussão (*cf.* Warburton, 2007).

Com este enquadramento percebe-se facilmente que o eixo de Criação Artística da Fundação de Serralves é um eixo denso e complexo.

Mais do que fazer uma análise profunda sobre um dos eixos fundamentais da ação da Fundação de Serralves – que, no período que aqui se convoca, aparece desdobrado em duas grandes linhas de ação, a 1ª no âmbito das, comummente denominadas, Artes Plásticas e a 2ª numa área que engloba as Artes Performativas –, o que aqui se vai procurar fazer é dar alguns exemplos práticos que podem concorrer para discussões futuras sobre a intervenção artística da instituição com diferentes públicos. Regista-se ainda que nesta abordagem sintética que vai ser efetuada ao 1º eixo estratégico da instituição entre 2009 e 2013, não obstante poderem ser convocados alguns quadros com iniciativas anteriores para facilitar o seu enquadramento, se vai usar o ano de 2011 como ano de referência para facilitar, eventuais e posteriores, ilações mais generalistas sobre a realidade da ação da Fundação de Serralves.

1.1 Artes Plásticas

No que concerne à 1ª linha de ação, a que mais amplamente tem sido aprofundada no eixo estratégico de Criação Artística da Fundação de Serralves, para além da produção, coprodução, acolhimento e itinerância, nacional e internacional, de "exposições que permitam relacionar a arte portuguesa com a arte internacional dos nossos dias, e divulgar, numa perspectiva crítica, a criação artística contemporânea" (Andrade, 2009:190), destacam-se aqui, por terem eventualmente menos visibilidade, as atividades relacionadas com a criação da coleção de arte contemporânea da Fundação de Serralves e com a edição de catálogos das exposições produzidas ou promovidas pela ou com a participação da Fundação de Serralves.

Como seria expectável, no ano de 2011 a coleção da Fundação de Serralves continuava em fase de construção, uma vez que dificilmente se poderá dar por fechado um acervo que procura tornar "acessível ao público obras representativas do mais recen-

te período de criação artística [..., de tal forma que as] obras de artistas portugueses surgem a par de obras de artistas de países e culturas muito diferentes" (Fundação de Serralves, 2010:21).

Se a aquisição de obras, através do fundo tripartido criado com verbas oriundas da administração central, da edilidade local e de receitas próprias da Fundação de Serralves, tem sido uma das formas de enriquecer o espólio, o depósito, no Museu de Arte Contemporânea de Serralves, de coleções, públicas e privadas, e as doações efetuadas à Fundação de Serralves, também são outras das formas que têm concorrido para o objetivo de criar uma coleção singular no panorama internacional. Salienta-se a este respeito como particularmente relevante o facto de muitos artistas, nacionais e internacionais, terem decidido contribuir para engrandecer a coleção da Fundação de Serralves efetuando doações de obras da sua autoria.

No âmbito da coleção, assinala-se ainda que o intercâmbio de obras com outras instituições congéneres tem sido outras das formas de, pelo menos temporariamente, alargar a coleção da Fundação de Serralves – sublinha-se que no Relatório & Contas do ano de 2011 se refere explicitamente o Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofía como uma das instituições objeto deste tipo de colaboração – e que, fruto da relevância nacional e internacional da coleção da Fundação de Serralves, se tem observado a cedência de obras para integrarem exposições nacionais e internacionais.

Assim sendo, parece óbvio que uma coleção que "pretende representar uma história da arte contemporânea portuguesa e internacional, dos anos 1960 até à atualidade" (*Idem*, 2013a:28), intervém com os e se dirige "aos diversos públicos de Serralves, do visitante curioso e do amateur ao público especialista em arte contemporânea" (*Ibid*:29).

No campo da edição, "durante o ano de 2011 a Fundação prosseguiu a sua já longa actividade editorial" (Fundação de Serralves, 2012b:100), que em 2014 incluía mais de trezentos e cinquenta títulos publicados (*cf. Idem*, 2014), de forma a "tornar acessíveis a um público mais vasto o conhecimento e a fruição da criação artística do nosso tempo" (Fundação de Serralves, 2010:24).

Destaca-se que, para além de catálogos bilingues da maioria das exposições que vão estando patentes nas instalações da Fundação de Serralves ou que vão sendo promovidas em itinerância, o campo da edição é uma área de atividade transversal aos diferentes eixos estratégicos da instituição.

Tendo em consideração a diversidade da produção bibliográfica da Fundação de Serralves, torna-se claro que a biblioteca da instituição, que enquanto centro de documentação "tem vindo a coligir fundos bibliográficos, que se encontram à disposição de investigadores, estudantes e do público interessado e cujas temáticas abrangem a Arte Contemporânea, a Arquitectura, Ambiente e Paisagismo, para além de toda a documentação relativa ao património e actividades da Fundação" (*Idem*, 2013b:1), poderá e deverá ter um papel importante nos projetos editoriais com a chancela da Fundação de Serralves.

Para além do serviço prestado no âmbito "da investigação necessária à programação e às atividades desenvolvidas pela Direção do Museu e pela Direção do Parque" (*Idem*, 2011:37) e no apoio aos leitores que se deslocam às instalações no Museu de Arte Contemporânea de Serralves para consultar as mais de 30.000 publicações que constituem o fundo, a biblioteca tem sido fundamental na divulgação, nacional e internacional, das publicações e, consequentemente, da Fundação de Serralves, da sua coleção, das atividades que promove, do Museu de Arte Contemporânea de Serralves e dos artistas que integram as suas exposições.

A título meramente ilustrativo, convocam-se duas imagens que podem reforçar a importância que a biblioteca da Fundação de Serralves pode ter na intervenção artística com diferentes públicos.

No âmbito do programa de permuta de publicações com instituições congéneres, coordenado pela biblioteca e que tem permitido a ampliação do fundo bibliográfico da Fundação de Serralves, "a Biblioteca procedeu [no ano de 2011] ao envio de "Às Artes, Cidadãos!", "Dara Birnbaum" e "Gil Wolman" para 24 instituições portuguesas, 14 instituições espanholas e 25 instituições de outras nacionalidades" (*Idem*, 2012b:105).

Numa outra frente que decorre de forma paralela, a biblioteca é a responsável pela coordenação de iniciativas que permitam a distribuição, a título gratuito, de publicações por instituições que desenvolvem atividades relacionadas com a educação ou a integração social. Refira-se, a título de exemplo sobre este último campo de ação, que no ano de 2013 a Fundação de Serralves, consciente "das dificuldades existentes na aquisição e atualização de fundos documentais [..., lançou um projeto de oferta em grande escala de] alguns títulos do vasto e diversificado espólio bibliográfico que tem editado [...], a espaços de leitura pública ou privada, inseridos em instituições, associações, lares, casas de povo ou juntas de freguesia" (*Idem*, 2013b:1).

Acresce ainda aos destaques efetuados às atividades relacionadas com as Artes Plásticas, uma breve referência ao facto de a Fundação de Serralves ter iniciado em agosto de 2011, com o apoio da Sonae SGPS, "um Projecto Anual de Residências Artísticas na cidade do Porto [..., para o qual foram convidados] a inglesa Charlotte Moth e a dupla portuguesa !Von Calhau!" (*Idem*, 2012b:78).

O projeto de residências artísticas, que foi inscrito pela 1ª vez no Plano Anual de Atividades para o ano de 2012, pretende, fruto da colaboração em residência de um artista português e um artista estrangeiro convidados para o efeito, contribuir para a internacionalização da arte portuguesa e para a produção de novas obras, concebidas em parceria e "especificamente para um local fora do Museu que poderá ser um antigo edifício, fábrica, armazém desativado, entre outros [..., que, preferencialmente, potencie] a relação entre a arte contemporânea e as chamadas "artes do tempo"" (*Idem*, 2011:31). No âmbito das residências é, como tem sido apanágio da Fundação de Serralves, promovido um programa complementar de atividades que, neste caso específico, se destina especialmente a um público especializado, colo-

cando em contacto artistas, curadores e alunos de ensino artístico, e que mais não é do que uma outra forma de intervenção artística com diferentes públicos

Lançado que está este olhar – que se considera como menos óbvio e que pode ser útil para promover a discussão sobre as múltiplas formas de intervenção artística da Fundação de Serralves com diferentes públicos – sobre alguns dos aspetos da 1ª linha de ação da Fundação de Serralves enquadrada no eixo de Criação Artística, segue-se a abordagem à linha paralela e complementar das atividades desenvolvidas pela Fundação de Serralves, desta feita no âmbito das Artes Performativas.

2.2 Artes Performativas

Realça-se que, tal como sob o chapéu das Artes Plásticas se apresentaram questões mais amplas e transversais como a edição, nesta 2ª linha de ação vão ser convocadas atividades que, objetivamente, não são do domínio das Artes Performativas, como a programação na área do cinema que na Fundação de Serralves é normalmente da responsabilidade do serviço de Artes Performativas que, segundo Cristina Grande, "propõe o cruzamento de experiências sobre múltiplas formas, e a implicação de uma diversidade de artistas da música, da dança, da performance, do teatro e do cinema, e também do campo de fronteiras difusas que caracteriza a interdisciplinaridade das práticas artísticas dos nossos dias" (Andrade, 2009:204).

Se é certo que, durante muitos anos, a música foi claramente a opção preponderante no que diz respeito às atividades programadas no âmbito da, então genericamente denominada, animação cultural, a verdade é que, de forma tímida, outras formas de expressão artística foram ganhando protagonismo no âmbito das Artes Performativas, quanto mais não seja pela relevância das propostas apresentadas, sendo a área da dança uma das que melhor ilustra essa realidade.

Desde o ano de 1990 que os espetáculos de dança começaram a marcar presença de forma quase ininterrupta na programação da Fundação de Serralves. Nesse ano inaugural, realizou-se na Fundação de Serralves o colóquio «As Artes do Corpo» (Público, 1991:28), que contou com a participação de António Pinto Ribeiro e no âmbito do qual foi apresentada uma coreografia de Adam Darius.

Com o objetivo de "estimular o apoio a novos autores de Dança Portuguesa, a Fundação convidou, no ano de 1992, a coreógrafa Joana Providência para a realização de um projecto de sua autoria a apresentar nos seus espaços" (Fundação de Serralves, 1993:¶10). No ano seguinte "A Festa" (*Idem*, 1994a:5) de Madalena Victorino foi a coreografia que fechou um programa de dança mais ambicioso, comissariado por António Pinto Ribeiro, que integrou um seminário, uma mesa redonda e um ciclo de cinema e vídeo. E em 1994 o coreógrafo convidado para criar um projeto para os espaços da Fundação de Serralves foi o Francisco Camacho.

O ano de 1995 foi, aparentemente, um ano sabático na presença, que começava a ser regular, da dança na programação da Fundação de Serralves. Apesar de estar

"planeada a realização de um programa de dança integrado nas Jornadas de Arte Contemporânea 95, em co-produção com a Câmara do Porto" (*Idem*, 1994b:7), a realidade é que no Relatório & Contas referente a esse ano não foi registada nenhuma atividade desta forma de expressão artística.

O título da coreografia que Sílvia Real criou no ano de 1996 para e a convite da Fundação de Serralves – "Road Movie - um policial dança" (*Idem*, 1997:10) – pode representar, simbolicamente, quase como que um alerta dos artistas do setor sobre o caminho que a dança ainda tinha que percorrer para se afirmar na programação da Fundação de Serralves, mas também para deixar de estar representada de forma quase marginal na programação da maioria dos espaços e equipamentos culturais do território nacional.

Se o objetivo avançado tivesse sido um dos definidos para o projeto da bailarina e coreógrafa portuguesa, poder-se-ia afirmar que, pelo menos em parte, ele tinha sido atingido. No ano de 1997 a Fundação de Serralves reforçou a sua aposta na dança desenvolvendo um programa em torno da obra de Yvonne Rainer que contou com a presença da bailarina, cineasta e coreógrafa americana. No ano seguinte decorreu na Fundação de Serralves, na Casa das Artes do Porto e no Rivoli Teatro Municipal aquele que foi denominado de "Via Dança – [...] 6ª Edição do Programa de Dança Contemporânea, da responsabilidade de António Pinto Ribeiro" (*Idem*, 1999:9). E no ano de abertura do Museu de Arte Contemporânea de Serralves decorreu o "Programa de Dança e Música paralelo à exposição Circa 1968" (*Idem*, 2000:14-15).

Depois de percorrida esta 1ª etapa de um caminho, que no ano de 2014, ainda estava em curso, com a inauguração do auditório da Fundação de Serralves conseguiram reuniram-se condições técnicas para que, de forma mais ou menos intensa, a dança passasse a marcar presença na programação da fundação com obras de artistas nacionais e internacionais, emergentes e consagrados, como Rui Horta, Jérôme Bel, Meg Stuart, Lia Rodrigues, Miguel Pereira, Raimund Hoghe, Anna Halprin e Tânia Carvalho.

Se é inegável que, pelas evidências que se apresentaram, a dança começou, durante a década de noventa do século XX, a ser integrada com naturalidade na programação da Fundação de Serralves, também não seria errado se se afirmasse que, tal como se observa a nível nacional, a oferta desta forma de expressão artística ainda podia, no ano de 2014, ser considerada como muito diminuta quando comparada com a oferta de outras expressões artísticas.

No caso da Fundação de Serralves, a música e o cinema têm sido, no serviço de Artes Performativas, as áreas programadas com mais veemência desde o início da atividade da Comissão Administradora da Quinta de Serralves em 1987, sendo que a opção se manteve com a criação da Fundação de Serralves em 1989 e, posteriormente, com a abertura do Museu de Arte Contemporânea de Serralves em 1999.

No que concerne ao cinema, no ano de 2000 foi "celebrado um protocolo com a Cinemateca Portuguesa, no qual as duas entidades se comprometeram a colaborar,

seja para a definição da programação de cinema de Serralves, seja através do depósito na Cinemateca da colecção de filmes e vídeos de artistas plásticos, existentes na Colecção da Fundação" (*Idem*, 2001a:6). Mas foi necessário esperar pelo ano de 2002 para que fossem dados os passos decisivos na "continuidade da colaboração com a Cinemateca Portuguesa através de um programa específico [que] ainda [estava] em discussão, assim como a abertura da programação a um ciclo de cinema dedicado especialmente às crianças" (*Idem*, 2001b:25).

A este respeito, assinala-se que, fruto da colaboração entre a Fundação de Serralves e a Associação Filhos de Lumière, no final de 2011 foi possível assinalar a realização do 20º momento do "ciclo "Sabor do Cinema" [..., que] manteve uma programação realizada num formato de exibição e conversa (sendo cada sessão um espécie de pequena viagem ao mundo da criação cinematográfica), tão esquecido mas tão essencial, na formação e sensibilização para o cinema dos públicos" (*Idem*, 2012b:118) que a Fundação de Serralves acolhe.

Mas as formas de intervenção artística da Fundação de Serralves com diferentes públicos observadas no âmbito desta 2ª linha de ação do eixo de Criação Artística não vive só de música, dança ou cinema, a análise da documentação referente ao ano de 2011 também permite diagnosticar a presença de outros ciclos e festivais multidisciplinares e transdisciplinares que, na altura, já se realizavam com uma regularidade assinalável: o Mugatxoan e o Trama são dois destes casos que começaram a ser dinamizados no Museu de Arte Contemporânea de Serralves, respetivamente, em 2002 e 2006.

Genericamente pode afirmar-se que o projeto Mugatxoan "tem como objectivo pesquisar e reflectir sobre a relação do processo de criação e o produto final" (*Idem*, 2001b:27). Para a consequência da ação, é promovido um conjunto diversificado e complementar de atividades, sendo que o cerne da iniciativa consiste na dinamização de residências artísticas durante as quais são promovidos *workshops* com artistas convidados e produzidas peças criadas "a partir das manifestações artísticas dos discursos do corpo cujo meio é a imaterialidade, apresentando trabalhos que surgem da transformação de actos e da produção de significados através de uma situação transitória" (*Idem*, 2008:34).

Sobre a presença do projeto Mugatxoan na programação da Fundação de Serralves, salienta-se que as especificidades da iniciativa podem ter concorrido para que as atividades abertas ao público tenham decorrido, normalmente, com uma periodicidade bienal desde o ano de 2002. As atividades desenvolvidas nos anos de 2003, de 2005, de 2007 e de 2011 visaram, essencialmente, a "preparação da residência, análise e selecção de artistas e tutores participantes e preparação do programa de espectáculos a apresentar" (Fundação de Serralves, 2004:43), respetivamente, nos anos de 2004, de 2006, de 2008 e de 2012.

Para um balanço possível sobre o impacto direto e imediato que a participação da Fundação de Serralves no Mugatxoan teve na criação artística nacional, salien-

ta-se que os portugueses representaram 26% dos cerca de trinta e cinco artistas, ou coletivos de artistas, que integraram a programação aberta ao público que decorreu em Portugal durante o período de 2002 a 2012. Um olhar sobre a autoria dos projetos performativos apresentados revela ainda que 17% deles tinha a assinatura de artistas nacionais.

Se Mugatxoan foi um projeto no âmbito das Artes Performativas que surgiu em contexto internacional ao qual a Fundação de Serralves se decidiu associar, o Trama, que no ano de 2011 realizou a sua 6ª edição consecutiva em vários espaços da cidade do Porto, surgiu no contexto local fruto da "cumplicidade de um grupo de programadores e instituições com práticas culturais, orientações diversas e experiências acumuladas" (Trama Festival de Artes Performativas, 2006a:¶1), com o objetivo genérico de promover a divulgação de "novas formas de criação artística contemporânea, apostando na convergência entre a música, a dança e a performance" (Fundação de Serralves, 2005:22). Apesar de a iniciativa ter surgido fruto das dinâmicas locais, observa-se que desde a sua edição inaugural que o evento apresentou uma forte presença de artistas e projetos internacionais. Um balanço do Trama similar ao que foi efetuado ao Mugatxoan permite constatar que os portugueses representaram 22% dos cerca de cento e vinte e um artistas, ou coletivos de artistas, que integraram a programação do Trama durante o período de 2006 a 2012, e que 25% dos projetos performativos, que foram apresentados nos múltiplos espaços da cidade que se associaram à iniciativa ao longo dos anos, tinha a assinatura de artistas nacionais.

Uma comparação básica entre os resultados obtidos através da análise meramente quantitativa que foi efetuada permite perceber que, não obstante a percentagem de artistas, ou coletivos de artistas, de origem portuguesa, ter sido superior durante os sete momentos em que o público foi confrontado com obras artísticas promovidas no âmbito do projeto de parceria internacional, a presença de projetos cuja responsabilidade artística era de artistas portugueses foi bastante superior nas seis edições do projeto dinamizado pelas entidades sediadas na cidade do Porto.

Julga-se que as imagens convocadas sobre a presença de música, dança, cinema e festivais multidisciplinares e transdisciplinares permitem perceber claramente que, sob o chapéu das Artes Performativas, para além dos programas paralelos às exposições, que têm sido promovidos de forma muito diversa e mais intensa desde a abertura do Museu de Arte Contemporânea de Serralves, a Fundação de Serralves realiza um conjunto de atividades muito abrangente. No ano de 2011, ano de referência para o ponto de vista que aqui se apresenta, diagnosticaram-se atividades pontuais como "o acolhimento do Ciclo de Cinema Pina Bausch: Filmes, programado pelo Teatro Nacional de S. João, coincidindo com a apresentação da Companhia Pina Bausch no Porto" (Fundação de Serralves, 2012b:106), mas também iniciativas âncora da Fundação de Serralves como o Jazz no Parque que assinalou a sua 20ª edição regular e ininterrupta nesse ano.

Museu de Arte Contemporânea de Serralves (Artes e Educação)

Este foi o pano de fundo escolhido para, a partir do exemplo de uma instituição que tem como missão a sensibilização do público para a arte contemporânea e para o ambiente, promover a discussão sobre a inquestionável e diversificada intervenção artística da Fundação de Serralves com diferentes públicos.

Mesmo a terminar, relembra-se que no início deste artigo se realçou que, apesar de se conseguir identificar no leque de atividades desenvolvidas pela Fundação de Serralves ao longo dos últimos anos as que concorrem para cada um dos cinco eixos estratégicos, só no final do ano de 2008 é que os eixos estratégicos começaram a figurar explicitamente nos documentos oficiais produzidos pela instituição e que só no final de 2010 é que foi possível começar a estabelecer uma relação direta e inequívoca entre os eixos estratégicos e as atividades promovidas na ou pela Fundação de Serralves.

Mas 2014 foi novamente um ano de mudanças neste aspeto em particular. A mudança de protagonista na direção no Museu de Arte Contemporânea de Serralves operada no início de 2013, com a saída de João Fernandes e a entrada de Suzanne Cotter, pode ter sido um dos motivos para que se tenha observado uma reorganização nos eixos estratégicos da Fundação de Serralves e, pelo menos, na forma de os divulgar.

Por um lado, não obstante no final do 1º semestre de 2014 ainda ser possível observar, na página da internet da Fundação de Serralves, os cinco eixos da instituição com a designação que foi aqui convocada – com exceção do eixo Ambiente, Ecologia e Paisagem que aprece unicamente com a designação de Ambiente –, a verdade é que na imagem que os ilustra os eixos figuram com designações distintas: Artes; Educação; Ambiente; Reflexão; Indústrias Criativas.

Por outro lado, no Plano Anual de Atividades da Fundação de Serralves para 2014, os eixos estratégicos só aparecem mencionados de forma explícita na seção destinada à apresentação dos objetivos estratégicos relacionados com o Marketing e Desenvolvimento – figurando com a mesma designação que aparece na imagem que os ilustra na página da internet –, sendo que na apresentação detalhada das atividade para o ano de 2014 as atividades são divididas em quatro grandes conjuntos (Museu de Arte Contemporânea de Serralves; Ambiente, Ecologia e Paisagem; Reflexão Crítica sobre a Sociedade Contemporânea; e Indústrias Criativas) que, implicitamente, correspondem aos eixos estratégicos da Fundação, tanto mais que no conjunto de atividades do segmento intitulado de Museu de Arte Contemporânea de Serralves figuram as atividades que anteriormente apareciam enquadradas nos eixos estratégicos de Criação Artística e de Sensibilização e Formação de Públicos.

Apesar de só em meados de 2015, aquando da apresentação do Relatório & Contas referente ao ano de 2014, é que vai ser possível verificar se esta reorganização e mudança na forma de comunicação diagnosticadas corresponderam a alguma mudança efetiva na forma de intervenção artística da Fundação de Serralves com diferentes públicos, regista-se já que as diferenças de terminologia usadas podem provocar al-

gum ruído na relação entre a instituição e os seus públicos, uma vez que "a exigência de clareza aos protagonistas da informação e da cultura [não] é uma excepção" (Dionísio, 1993:206).

Bibliografia

Andrade, Sérgio (2009) *Serralves 20 anos e outras histórias*, Porto, Fundação de Serralves.

Dionísio, Eduarda (1993) *Títulos, Acções, Obrigações – (A Cultura em Portugal, 1974-1994)*, Lisboa, Edições Salamandra.

Duchamp, Marcel (1990 [1967]) *Engenheiro do tempo perdido: entrevistas com Pierre Cabanne*, Lisboa, Assírio & Alvim.

Fernandes, 2004, Apresentação, in Faria, O. (coord.), *1999 Serralves 2004*, Porto, Público, Comunicação Social, SA/Fundação de Serralves, pp.6.

Fundação de Serralves, 2014, *Publicações*, [http://www.serralves.pt/pt/museu/publicacoes/], (Sítio acedido a 15 de abril de 2014).

Fundação de Serralves (2013a) *Plano Anual de Actividades – 2014*, [http://www.serralves.pt/FLIPBOOK/Plano_de_Actividades_2014/files/assets/common/downloads/publication.pdf], (Sítio acedido a 15 de abril de 2014).

Fundação de Serralves (2013b) *Oferta de Publicações de Serralves.* [http://www.serralves.pt/documentos/REGULAMENTOCANDIDATURAOFERTAPUBLICACOES.pdf], (Sítio acedido a 01 de abril de 2013).

Fundação de Serralves (2012a) *Plano Anual de Actividades – 2013*, [http://www.serralves.pt/FLIPBOOK/Plano_de_Actividades_2013/files/assets/basic-html/index.html#page1], (Sítio acedido a 15 de abril de 2014).

Fundação de Serralves (2012b) *Relatório e Contas – 2011*, [http://www.serralves.pt/FLIPBOOK/ReC_2011/], (Sítio acedido a 15 de dezembro de 2012).

Fundação de Serralves (2011) *Relatório e Contas – 2010*, [http://www.serralves.pt/FLIPBOOK/ReC_2010/], (Sítio acedido a 15 de dezembro de 2012).

Fundação de Serralves (2010) *Plano Anual de Actividades – 2011*, [http://www.serralves.pt/FLIPBOOK/Plano_de_actividades_2010/files/assets/basic-html/page1.html], (Sítio acedido a 15 de abril de 2014).

Fundação de Serralves (2008) *Plano Anual de Actividades – 2009*, [Documento fotocopiado disponibilizado pela Fundação de Serralves].

Fundação de Serralves (2005) *Plano Anual de Actividades – 2006*, [Documento fotocopiado disponibilizado pela Fundação de Serralves].

Fundação de Serralves (2004) *Plano Anual de Actividades – 2005*, [Documento fotocopiado disponibilizado pela Fundação de Serralves].

Fundação de Serralves (2001a) *Relatório e Contas – 2000*, [http://www.serralves.pt/fotos/editor2/R&C/2000rec.pdf], (Sítio acedido a 15 de dezembro de 2012).

Fundação de Serralves (2001b) *Plano Anual de Actividades – 2002*, [Documento fotocopiado disponibilizado pela Fundação de Serralves].

Fundação de Serralves (2000) *Relatório e Contas – 1999*, [http://www.serralves.pt/fotos/editor2/R&C/1999rec.pdf], (Sítio acedido a 15 de dezembro de 2012).
Fundação de Serralves (1999) *Relatório e Contas – 1998*, [http://www.serralves.pt/fotos/editor2/R&C/1998rec.pdf], (Sítio acedido a 15 de dezembro de 2012).
Fundação de Serralves (1997) *Relatório e Contas – 1996*, [http://www.serralves.pt/fotos/editor2/R&C/1996rec.pdf], (Sítio acedido a 15 de dezembro de 2012).
Fundação de Serralves (1994a) *Relatório e Contas – 1993*, [http://www.serralves.pt/fotos/editor2/R&C/1993rec.pdf]. (Sítio acedido a 15 de dezembro de 2012).
Fundação de Serralves (1994b) *Plano Anual de Actividades – 1995*, [Documento fotocopiado disponibilizado pela Fundação de Serralves].
Fundação de Serralves (1993) *Relatório e Contas – 1992*, [http://www.serralves.pt/fotos/editor2/R&C/1992rec.pdf], (Sítio acedido a 15 de dezembro de 2012).
Lipovetsky, Gilles & Serroy, Jean (2010 [2008]) *A Cultura-Mundo: Resposta a uma sociedade desorientada*, Lisboa, Edições 70.
Millet, Catherine (2000 [1997]) *A Arte Contemporânea*, Lisboa, Instituto Piaget.
Público, 1991, Julho 31, Relatório da Gestão e Contas do Exercício de 1990, *Público*, Porto, Público Comunicação Social, SA, pp.28.
Trama Festival de Artes Performativas (2006) *1º "Trama – Festival de Artes Performativas"*, [http://www.festivaltrama.com/2006/indexes/indexorg.html], (Sítio acedido a 01 de abril de 2013).
Warburton, Nigel (2007) *O Que É a Arte?*, Lisboa, Editorial Bizâncio.

O papel do Animador na intervenção com população em situação de sem-abrigo

Ana da Conceição de Jesus Fontes
Joana Ferreira Louro Silva
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria

Para se refletir e atuar com uma pessoa em situação de sem-abrigo, primeiro é necessário limpar a alma de preconceitos, juízos de valor e estereótipos. É necessário conhecê-lo, como pessoa singular, partilhar momentos e estabelecer laços de confiança, no sentido em que ele nos aceita como uma ajuda e não como uma ameaça. No presente artigo serão apresentadas possíveis estratégias para atuar junto de população sem- abrigo na perspetiva de um animador cultural.

Este tem como objetivo originar uma reflexão sobre esta problemática, cada vez mais presente na nossa sociedade, e sobre a importância das atividades de animação, não só para a ocupação dos tempos livres como também para a promoção da auto-estima, autoconfiança e autonomia, aspeto de extrema importantes no processo de inclusão.

Nos dias de hoje, a sociedade está cada vez mais organizada, existindo uma atribuição de significados às várias classes sociais, o que leva a que o que seja "diferente" seja excluído.

Acontece que esta minoria tem acrescido, surgindo a preocupação de justificar o porquê da sua existência, e de refletir sobre as possíveis estratégias de minoração. É neste sentido que surge a preocupação de atuar através de iniciativas não formais complementares à intervenção psicossocial, no seio de uma equipa multidisciplinar, promovendo o desenvolvimento de competências pessoais e sociais que facilitem a inclusão do sem-abrigo na sociedade.

A animação pode ser entendida como uma ferramenta pedagógica, utilizada em diferentes âmbitos de atuação, ou seja, com diferentes públicos e em diversos espaços, com o objetivo de orientar para a mudança no sentido de uma sociedade mais justa.

Palavras-chave: Sem-abrigo; Animação sociocultural; Exclusão social; Intervenção comunitária e Inclusão.

1. Conceito de sem-abrigo e a problematização da exclusão social

Segundo António Bento & Elias Barreto (2002:21) "Há tantas maneiras de olhar para os sem-abrigo, como as pessoas que os olham (...) ", no presente artigo serão abordadas

algumas formas de "olhar" e atuar junto da população em situação de sem- abrigo na perspetiva de um animador cultural.

Acontece que, diante das várias formas de "olhar", esta problemática é cada vez mais visível, ela está presente nos dias de hoje com uma dimensão tendencialmente crescente.

Porém é difícil contabilizar o número ao certo de pessoas que vivem em condições precárias, a necessitar de redes de suporte, capazes de melhorar a sua situação de vida, proporcionando o acesso aos bens necessários à sobrevivência humana.

Para uma melhor compreensão do fenómeno e para nos consciencializarmos do aumento dos casos, podemos observar alguns dados obtidos pelas entidades que trabalham diariamente com este público.

No presente ano, segundo o Núcleo de Planeamento e Intervenção Sem-Abrigo da Cidade do Porto, são acompanhados cerca de 1377 sem-abrigo, em Lisboa foram contabilizados cerca de 852 por um grupo de voluntários, apenas numa noite. [1] Em Coimbra no ano 2013 foram contabilizados pela Associação Hemisférios Solidários cerca de 180 sem-abrigo na zona urbana da cidade. [2]

Ao analisarmos estes números, apenas das 3 grandes zonas urbanas, podemos perceber que efetivamente são várias as pessoas em situação de sem-abrigo, e que este problema social tem acrescido nos últimos anos segundo os dados das associações que desenvolvem este tipo de intervenção.

Para uma melhor compreensão das formas de intervenção de um animador junto desta população, importa refletir sobre a problemática de sem-abrigo, procurando apresentar a definição do conceito e mostrando que é um público com características específicas que exige uma intervenção igualmente específica.

Segundo Bento & Barreto (2002:25), "O termo «Sem-abrigo», utilizado na atualidade, parece acentuar a questão da habitação, num sentido restrito, e a da pobreza e da exclusão social num sentido mais alargado".

Em concordância com estes autores, Moura (2000:14), afirma que "O nosso quotidiano civilizado está cheio desses seres que mantendo uma similar aparência física, se afastaram de tal maneira da humanidade que perderam o laço comum. Pelo que estão reunidas as condições objectivas e morais para a chacina dos homens-lixo (...) "[3]

Concomitantemente, estes autores referem como as debilidades da aparência podem afetar e afetam diariamente estas pessoas, resultando em várias formas de

---

1. Retirado de http://www.publico.pt/sociedade/noticia/ha-cada-vez-mais-semabrigo-num-pais-com-um-milhao-de-casas-vazias-1626077

2. Retirado de http://www.rtp.pt/noticias/index.php?article=624582&tm=8&layout=121&visual=49

3. Retirado de http://www.ami.org.pt

exclusão social. Abandonando assim, a ideia redutora de que estas pessoas se encontram na rua apenas pela falta de habitação, ideia defendida durante muitos anos, quando esta problemática ainda era pouco investigada e reduzida a olhos vistos nas ruas. Tal podemos confirmar assim, na ideia do autor Rossi, citado por Barros et al (1997:171), que defende que " (...) a situação de sem abrigo, na sua essência, significa não ter acesso regular e usual a uma residência (domicílio/habitação) convencional. O termo aplica-se principalmente àqueles que não são arrendatários (inquilinos) ou não são possuidores da sua própria residência."[4]

A duração do período em que estes se encontram na rua e o seu grau de vulnerabilidade são fatores que também caracterizam esta problemática. Considera-se que quanto mais tempo o indivíduo se encontra nesta situação mais difícil será a intervenção.

Segundo a definição oficial governamental norte-americana (Stewart B. Mckinney Act) e nas palavras de Blau (1992), citado por António Bento e Elias Barreto (2002:26), diz-nos que uma pessoa sem-abrigo " (...) é a que perdeu uma residência nocturna fixa e permanente ou aquela cuja residência nocturna é um abrigo temporário, pensão social, ou qualquer lugar, público ou privado, que não está concebido como acomodação para seres humanos dormirem."

Porém, este fenómeno cada vez mais tem crescido e começamos a assistir não apenas a uma pessoa em situação de sem-abrigo, mas sim a famílias. O Conselho da Europa (1992) definiu os sem-abrigo como " (...) pessoas ou famílias que estão socialmente excluídas de ocupar permanentemente um domicílio adequado e pessoal" (cit. in Munoz e Vasquez, 1998).

Neste sentido, podemos observar vários fatores que interferem e dificultam a intervenção junto deste público, mas é de considerar imprescindível a atuação junto deles, para a prevenção e redução da exclusão social.

Segundo a Federação Europeia das Organizações que Trabalham com a População Sem-Abrigo (FEANTSA), sem-abrigo " (...) é aquela pessoa incapaz de aceder e manter um alojamento pessoal adequado pelos seus próprios meios, ou incapaz de manter alojamento com a ajuda dos serviços sociais", existindo assim, várias categorias: Sem-Tecto, Sem-Casa, Habitação Insegura e Habitação Inadequada.

Em Portugal a Estratégia Nacional para a Integração de Pessoas Sem-abrigo (ENIPSA 2009 – 2015), com vista à homogeneidade do conceito perante quem intervém com este público diz o seguinte: " (...) considera-se pessoa sem-abrigo aquela que, independentemente da sua nacionalidade, idade, sexo, condição sócio-económica e condição física e mental se encontre: sem tecto – vivendo em espaço público, alojada em abrigo de emergência ou com paradeiro em local precário; sem casa – encontrando-se em alojamento temporário destinado para o efeito."

---

4. Retirado de http://www.ami.org.pt

Se é considerado que estas pessoas não tem condições para manter uma habitação, não apenas pela ausência de recursos financeiros, então é de considerar a importância de trabalhar com elas uma série de competências pessoais e sociais, que lhes permitam o acesso a uma habitação, bem como, à dignidade humana, algo que deveria ser concedido a todos os seres humanos.

Contudo, é importante compreender que embora existam várias definições e categorias para classificar a pessoa em situação de sem-abrigo, todos eles são diferentes, pois cada sem-abrigo tem características diferentes, o que os leva também a ter também posturas diferentes. É importante referir que além de não terem uma casa onde dormir, meios de sustento, existem ainda outros acontecimentos associados, que são a ponte para esta situação, " (...) exemplos de tais acontecimentos incluem institucionalizações (orfanato, hospitalizações psiquiátricas, prisões, corpos especiais no exército), factores pessoais (doenças graves, vítimas de roubos, assaltos, abuso de álcool, drogas, doença mental), afectivos (doença grave ou perda de parceiro, pai ou filhos, emprego longe de casa, separação marital) e económicos (despedimento, desemprego de longa duração, perda de bens valiosos)", assim como referem Bento & Barreto (2002:200).

Neste sentido, Bento & Barreto (2002:201) dizem que sem-abrigo, " (...) não é apenas uma condição de desabrigo material, económico e social, mas também afectivo, resultante de uma vinculação frágil (...)", sendo esses vínculos determinantes na "estrutura psíquica, afectiva e emocional a partir da qual se desenvolvem os sentimentos de identidade, de pertença e de inclusão".

Assumimos então, que a base da intervenção do animador com este público pode residir no desenvolvimento de vínculos e laços de confiança que permitam a intervenção, aspeto que iremos abordar posteriormente.

Importa referir, que a exclusão está bem presente nos dias de hoje, pois vivemos numa sociedade que interpreta que tudo o que é "diferente", não pode ter os mesmos direitos. Sendo a exclusão social um dos aspetos que mais identificamos como associado à condição de sem-abrigo a vários níveis, tais como, racial, económico, religioso, escolar, entre outros, é importante contextualizá-lo e compreender as várias leituras e consequências que pode gerar.

Enquanto fenómeno complexo e heterogéneo, a exclusão social é definida por Robert Castel como " (...) uma fase extrema de um processo de marginalização que pode ter na sua origem situações de pobreza, ou seja, de privação por falta de recursos básicos mas que pode também estar associado a outros vectores de ruptura na vida dos indivíduos que os colocam numa posição de «anomia» face à sociedade e que não se relacionam necessariamente com a ausência de recursos materiais" (cit. in Capucha, 1999:27). No contato com a prática factual, é possível perceber que existem inúmeros fatores que originam a situação de sem-abrigo, sendo a exclusão social um dos mais visíveis.

Para perceber em que contexto ocorre a exclusão social, também é importante perceber quais são as categorias que a sociedade remete para a exclusão. Segundo

René Lenoir (1989) citado por Martine Xiberras (1996:15) as pessoas que sofrem deste fenómeno são "(...) as pessoas idosas, os deficientes e os inadaptados sociais, grupo heterogéneo em que se encontram jovens em dificuldades, pais sós, incapazes de acorrer às necessidades familiares, isolados, suicidários, drogados, alcoólicos."

A exclusão pode ser visível ou invisível, e o excluído pode sê-lo a partir das imagens e atitudes que está sujeito pela sociedade, ou então ele próprio pode conduzir-se a este fenómeno, assim como afirma Martine Xiberras (1996:20) " (...) [e]xistem, pois formas de exclusão que não se vêem, mas que se sentem, outras que se vêem mas de que ninguém fala e, por fim, formas de exclusão completamente invisibilizadas, dado que nós nem sonhamos com a sua existência (...) ".

A exclusão está associada também a uma grande carga emocional e sentimental, pois é muito complicado falar destes fenómenos, sem influenciar o nosso interior, visto que, independentemente da condição em que estas pessoas vivem, são pessoas que necessitam de redes de suporte para se desvincularem da exclusão patente no seu dia-a-dia.

Observamos que, o sem-abrigo é então visto pela sociedade como alguém que é "diferente", sofrendo assim do fenómeno de exclusão, assim como afirma Costa (1988) " (...) os Sem-abrigo representam a forma mais extrema e complexa de exclusão."[5] A sua compreensão não pode ser tão linear. É importante perceber que um sem-abrigo tem todo um percurso de uma vida para trás, que o pode ter levado ou obrigado a estar nestas condições.

A animação é neste sentido, uma forma de atuação que pode minimizar os efeitos da exclusão social, no excluído, pois, a animação sociocultural coloca em contacto as pessoas, favorece relações, suscita e estimula trocas, promove contactos. É uma forma de ação sociopedagógica que visa a transformação social, o desenvolvimento, através da participação, "[e]s necesario que los hombres participen creando junto nuevos modos y modelos de vida personal y social, con la finalidad latente y esperanzada de transformar poco a poco la sociedad" (Quintas e Castaño, 2007:33).

2. A animação sociocultural e o desenvolvimento comunitário

A Animação Sociocultural é uma atividade humana que se introduziu em todos os âmbitos sociais da intervenção.

Se recuarmos até à etimologia da palavra animação, percebemos que esta quer dizer dar vida, dar ânimo, dar movimento ao que está parado, "[a]nimación como anima: vida, sentido, dar espíritu o aliento. Animación como animus: motivación, movimiento, dinamismo. Etimologicamente, la animación infunde vida, da ímpetu, es un "actuar sobre" algo, o también incita y motiva para la acción (...)" (Quintas e Castaño, 1998: 31).

---

5. Retirado de http://www.ami.org.pt

Posto isto, podemos afirmar, que a animação é um conjunto de ações que tendem a oferecer ao indivíduo a possibilidade de se tornar no agente do seu próprio desenvolvimento e da sua comunidade. Animar é ajudar a desenvolver, uma vez que se assume como um estímulo para a vida física, mental e emocional das pessoas, incentivando-as a participar num vasto leque de experiências proporcionando, assim, um grau mais elevado de realização e satisfação pessoal.

A animação é um projecto de intervenção que trata de motivar e estimular um coletivo, de forma problematizadora, para que se inicie um processo de desenvolvimento social e cultural. Pode-se então dizer que a animação não se define pelos seus elementos parciais, como atividades ou métodos, mas sim pela globalidade do seu projeto: "[m]ás que por las tareas concretas y las actividades específicas, la animación se distingue por la manera de llevarlas a cabo. No hace referencia a las actividades de un sector cultural, social o educativo, sino un modo de hacer; no se trata de determinadas acciones en sí mismas, sino de un modo de llevarlas a cabo" (Ander-Egg, 2000:99).

O conceito de desenvolvimento deve definir-se como um processo integrado, subordinado e orientado para uma conceção global que como refere Caride Goméz (1983 cit por Caride Gómez, Freitas e Callejas;2007:70) "atente paralelamente, e nas suas interacções, a todos os sectores da vida social e procure conservar e consolidar a homeostase indispensável para o funcionamento harmonioso da comunidade que tem presente todas as possibilidades que oferecem o ser humano e a evolução da sua inserção social. Em suma, sabe considerar o desenvolvimento para garantir o seu êxito em benefício do Homem, como um processo complexo e interrrelacional, derivado de múltiplos e diversos factores".

Para Nogueiras Mascareñas (1996:50) o conceito de desenvolvimento comunitário é definido " como uma técnica de acção social e processo (fundamentalmente educativo) que se realiza sobre as comunidades em situação de subdesenvolvimento ou de marginalidade sociocultural ou económica, com o fim de que possam aceder a níveis óptimos de bem-estar social e de qualidade de vida. Neste processo é fundamental a consecução da participação voluntária, consciente e responsável da população no seu desenvolvimento (económico, cultural, educativo, sanitário, produtivo, etc). ".

Concluímos portanto, que através de um processo educativo em que se pretende fazer mudanças qualitativas nas atitudes e comportamentos da população, contando com a colaboração de técnicos especializados em comunidades, em situação de subdesenvolvimento ou má fruição dos recursos disponíveis, de forma a procurar mais e melhor bem-estar e qualidade de vida, contando com a participação consciente dos indivíduos da comunidade na atenuação dos seus problemas, é a intenção de animar enquanto estratégia de desenvolvimento comunitário.

3. A animação como forma de intervenção e o animador como veículo de atuação

Pela análise bibliográfica referenciada no primeiro ponto, observamos que a exclu-

são social é um problema emergente e que deve ser trabalhado com a participação de todos. Isto é, a escola, as famílias, as instituições, os governos, devem intervir neste processo, facilitando assim o processo de inclusão dos indivíduos excluídos.

A animação surge assim, como conceito fundamental na intervenção, assumindo o animador um papel fundamental, no sentido de proporcionar ao sem-abrigo ferramentas para se valorizar e para não se sentir excluído, aproximando-o de espaços diferentes, como espaços culturais, que muitos deixaram de visitar por considerarem não serem espaços para si.

Nas palavras de Trilla (1998:26), a Animação Sociocultural é "o conjunto de acções realizadas por indivíduos, grupos ou instituições numa comunidade (ou num sector da mesma) e dentro do âmbito de um território concreto, com o objectivo principal de promover nos seus membros uma atitude de participação activa no processo do seu próprio desenvolvimento quer social quer cultural."

Neste sentido, podemos compreender a animação como um conjunto de ferramentas de atuação, que são dinamizadas e implementadas por um agente de mudança, o animador sociocultural.

Enquadrando a animação sociocultural no âmbito do presente artigo é importante perceber qual a sua ligação com a intervenção comunitária, sendo esta a vertente predominante na intervenção com sem-abrigo. Neste sentido, segundo Quintana (1993:68) citado por Marcelino Lopes (2008:412), "[*d*]evemos começar, pois, por confrontar a Animação Comunitária com as outras formas de trabalho comunitário (desenvolvimento comunitário; investigação participativa, educação de adultos, educação comunitária). E entendemos que se faz Animação Comunitária quando em certos sectores do trabalho comunitário se aplicam técnicas próprias da Animação."

Posto isto, a prática de desenvolvimento comunitário pode ser articulada com a animação sociocultural, no sentido em que usufrui das ferramentas utilizadas pelo animador para o seu desenvolvimento, inserida num contexto comunitário, ou seja, maioritariamente ela é praticada no seio de uma instituição ou organização que trabalha o processo de inserção a vários níveis.

Segundo Úcar (1992:121-124) citado por Marcelino Lopes (2008:542) "[*o*] Animador é um técnico de intervenção. Deve possuir uma formação técnica que lhe permita levar a cabo uma intervenção a partir da envolvência plena da comunidade no sentido de contribuir para a transformação social da mesma." Neste sentido, o técnico visa trabalhar e estimular capacidades nas pessoas com quem trabalha, a fim de as tornar agentes da sua própria mudança. Um animador trabalha para e com a comunidade, ou seja, promove a resolução e gestão de conflitos, a partir da capacitação de cada um. Um animador não faz pelos indivíduos, mas sim apoia no processo de o indivíduo fazer por si sendo assim, agente ativo no seu próprio desenvolvimento.

Nas palavras de Xosé Cid Fernández (2010) "A intervenção comunitária potencia práticas de inclusão que não só respondem a necessidades de sobrevivência, mas tam-

bém a valores comunitários, como a cooperação, co-gestão, co-participação, comunicação, contestação do consumismo, solidariedade e participação, (...) ". É neste sentido que se pretende recorrer à intervenção comunitária no âmbito da intervenção, como forma de inclusão do sem-abrigo, a partir de todas as ferramentas que ela dispõe para uma atuação pessoal e interpessoal. De entre essas ferramentas, a intervenção comunitária fomenta a ocupação dos tempos livres de uma forma pedagógica, com vista a uma aprendizagem e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

A animação tem como objetivo catalisar e rentabilizar as potencialidades e recursos do sem-abrigo, ao fazer destes indivíduos participantes ativos no seu processo de inclusão e desenvolvimento pessoal/social, através da participação em atividades diversas que possibilitem evitar situações de exclusão social, promovendo ao mesmo tempo a ocupação dos tempos livres de forma saudável.

Porém, estes objetivos que a animação transporta, materializam-se, quando o animador embebido dos valores e princípios regentes, no terreno vivência junto dos sem-abrigo uma série de situações que lhe permitem conhecê-los e traçar formas de atuação.

Os sem-abrigo transportam em si uma serie de características que em paralelo com o seu caráter flutuante é necessário ter em conta, antes de intervir junto deles, é importante conhecer cada um, para assim conseguir implementar estratégias de atuação adequadas a cada um, tendo em conta as suas necessidades e interesses.

Na conceção destas estratégias é crucial ter em conta que é necessário a criação de laços de confiança, gerando-se assim um grande desafio, como motivar estas pessoas a participar nas atividades dinamizadas pelo animador?

4. Ser Animador com sem-abrigo: formas de intervenção e estratégias

Refletindo sobre a questão gerada no ponto anterior, surge a necessidade de tentar pensar em novas estratégias e (re)pensar as existentes, com o objetivo de tornar possível a intervenção do animador junto dos sem-abrigo.

Subscrevemos as palavras de Úcar citado anteriormente, que nos dizem que o animador assume técnicas para intervir, sendo então, fundamental identificar algumas, com o objetivo de apontar possíveis estratégias que o animador pode utilizar, das várias que comportam a sua "caixa de ferramentas".

Na criação de estratégias de motivação, damos destaque à forma como comunicamos com os sem-abrigo, como participamos no seu dia-a-dia, como os valorizamos utilizando sempre o reforço positivo, bem como a forma como lhes apresentamos as atividades, proporcionando sempre a sua participação de forma livre, tendo em conta os timings de cada um, as suas competências e vontades.

Para se refletir e atuar com uma pessoa em situação de sem-abrigo, primeiro é necessário limpar a alma de preconceitos, juízos de valor e estereótipos. É necessário conhecê-lo, como pessoa singular, partilhar momentos e estabelecer laços de confiança, para que sintam o animador como uma ajuda e não como uma ameaça.

Somos todos iguais, no sentido em que temos os mesmos direitos, porém somos todos diferentes. Os sem-abrigo não são exceção à regra e portanto é necessário conhecê-los, pois por detrás da sua aparência existem inúmeras razões, tais como dependências, falta de recursos económicos, ruturas familiares, doenças do foro psicológico, entre outras, que são fatores determinantes para as suas atitudes com a sociedade em seu redor, são espelho fiel das suas atitudes e explicam pormenores, aparentemente incompreensíveis.

Associados a todos estes fatores, e ainda postulando o fenómeno de exclusão social, definida por Martine Xiberras (1993) como " (...) as formas mais visíveis, ou mais chocantes, do processo de exclusão residem na rejeição para fora das representações normalizantes da sociedade moderna avançada"[6]. Consciencializa-nos que, todos os dias a encontramos quando saímos à rua, aos olhos da sociedade no geral os sem-abrigo não são considerados "normais", porém são tão "normais" como todos os outros e é por isso que existem inúmeras pessoas a lutar todos os dias, para que deixemos de falar de exclusão social e passemos a falar de inclusão social.

O animador é então, um dos veículos permissores da inclusão social, definida por Almir Souza como " (...) toda a forma de combater a exclusão aos benefícios da vida social causada pela idade, educação, preconceitos raciais, lugar onde nasceu, deficiência física, etc. Inclusão social é criar mecanismos que permitam aos mais necessitados oportunidades de acesso a bens e serviços dentro de um sistema que beneficie a todos e não apenas aos mais favorecidos"[7]. Esta conceção de inclusão vem comprovar a ideia que anteriormente mencionamos, da importância do acesso a espaços públicos, como por exemplo equipamentos culturais.

Contudo, para que possamos atuar é necessário desmistificar o conceito de sem-abrigo e compreender na realidade quem são eles e quais os motivos que os levam a ser alvo de exclusão social, ou seja, conviver com eles em proximidade, reforçando os laços de confiança.

A animação é nutrida de várias ferramentas que possibilitam a estimulação de uma pessoa com alguma problemática, abrangendo também a pessoa em situação de sem-abrigo. Através de atividades lúdico-pedagógicas, no âmbito da educação não formal, consegue-se trabalhar uma série de competências pessoais e sociais, com vista à ocupação adequada dos tempos-livres, bem como à promoção do bem-estar, que por consequente facilita a promoção da autoestima, autoconfiança e autonomia.

Nas várias instituições dirigidas para pessoas em situação de sem-abrigo, o animador assume o papel de relacionador, na medida em que medeia entre o "mundo das preocupações" e o "mundo do lazer", após estabelecer laços de confiança com os clientes.

---

6. Retirado de http://sociuslogia.blogspot.pt/2009/02/o-conceito-de-exclusao_10.html.

7. Retirado de http://palestrantealmirsouza.blogspot.pt/2011/01/inclusao-social-definicao.html

Porém, além dos fatores já apresentados existem outros, observados na prática que dificultam todo esse trabalho. Sendo um público com imensas especificidades é importante ter em conta cada um em particular, pois o tempo de desenvolvimento e evolução difere de cliente para cliente.

Neste sentido, podemos compreender a animação como um complemento ao trabalho dos vários técnicos, que em equipa permite facilitar e ajudar no processo de inclusão do sem-abrigo, oferecendo-lhes uma série de ferramentas relacionais que os ajudam no processo de integração junto da comunidade, bem como proporcionando-lhes momentos que os reaproximem da comunidade e lhes permitam experienciar e visitar locais, que pela sua situação de vida deixaram de o fazer.

Contudo, a importância do papel do animador está na forma como ele potencia o sem-abrigo, fazendo-o acreditar que é capaz e que tem inúmeras faculdades essenciais no seu processo de integração social.

Assumimos que estamos perante novas formas de emergência social, onde o sem-abrigo se enquadra, contrariamente à imagem anteriormente observada destas pessoas, como "vagabundos" que deambulam nas ruas. Como tal, é necessário novas abordagens que potenciem o sem-abrigo e dêem resposta, a este problema social, que com o passar do tempo sofreu reconfigurações.

Uma nova abordagem é a de *empowerment* social, que segundo Carla Graça Pinto (2011:5) "os principais conteúdos ligados ao empowerment são as ideias de capacitação, consciência, autonomia e autodeterminação, responsabilidade e liberdade, dar poder, agir, participar, colaborar, conectar." sobretudo a nível pessoal e interpessoal.

Se anteriormente falava-mos sobre tornar o sem-abrigo, agente da sua própria mudança, o *empowerment*, conceito recente, vem confirmar essa mesma ideia, no sentido em que ao ser desenvolvido permite a capacitação do indivíduo a vários níveis, quase como uma estratégia para eles próprios utilizarem.

Nas palavras da autora Carla Graça Pinto (2011:5) "as práticas de empowerment caracterizam-se sobretudo por acções socioeducativas, informação e aconselhamento, atendimento, acompanhamento e participação." É de notar que são estas ações que o animador protagoniza na sua intervenção, todavia e concordando com a autora na conceção desta nova abordagem, cabe então ao animador nutrir a sua "caixa de ferramentas" desta forma de atuação inovadora, tornando a sua intervenção igualmente inovadora, permitindo aos indivíduos a sua própria participação no desenvolvimento do seu projeto de vida.

O sem-abrigo assim designado é uma pessoa que tem um desgaste emocional muito grande, espelho do seu passado, como tal o mais importante é estimulá-lo e fazê-lo ver que tem muitas competências positivas que o podem ajudar a enfrentar a vida com um sorriso. Mesmo sendo por breves momentos, são momentos que o ocupam e o ajudam a reaprender, desenvolvendo competências, sem pensar no seu passado, sem ter vontade de alimentar a alma com o fruto que o "destruiu".

Para percorrer um caminho lado a lado de um sem-abrigo, como animadores, não podemos estar à frente, nem atrás, mas sim junto deles, mão na mão, eles precisam de atenção, precisam de se sentir iguais e não "diferentes", característica esta que os qualifica sempre que abrem a porta e vão para a rua.

5. Considerações finais

Concluímos que em torno do problema social, em que as pessoas em situação de sem-abrigo estão inseridas, a animação é uma ferramenta essencial na construção de respostas. Na ação do animador que atua como agente de mudança e consequentemente promovendo os sem-abrigo a agentes de mudança nas suas próprias vidas estão patentes os preceitos da animação.

A animação sociocultural utiliza como formas de intervenção a criatividade, as artes, a expressão, o ócio recreativo e o "empowerment" do indivíduo pois, o trabalho do animador sociocultural assenta, fundamentalmente, na intenção permanente de procura da autonomia e emancipação daqueles com quem desenvolve o seu trabalho, contrariando a tendência humana da resignação e da passividade.

Atualmente, a animação sociocultural requer uma metodologia de intervenção que anule a domesticação humana, a mecanização, o indivíduo desligado das pessoas, o ritual e o trivial em vez da vivência criativa para que assim possa caminhar no sentido da promoção da dimensão humana. Para tal, é necessária informação, consciencialização, cultura e vivência democráticas que promovam a pessoa à condição de actor e protagonista do seu desenvolvimento social, cultural educativo e político. (Lopes, 2008)

A participação é o meio e o fim do trabalho do animador, dado que se aprende participando mediante processos participativos, ativos, grupais e criativos e é essa participação que deve estimular nos públicos com que trabalha.

Também nesta vertente da animação com sem-abrigo a participação é a chave fundamental. A participação e a convivência assumem-se como agentes aglutinadores numa estratégia que visa a comunicação, a criação e a inovação, reinventando a vida em comunidade. Aposta no equilíbrio entre a eficácia organizativa e a liberdade criativa e atende às necessidades centradas na pessoa como ser relacional e membro de uma comunidade, isto é, "(...) tomando a cultura como um dispositivo metabolizante, gerador e construtor da sociedade (...)" (Gómez, 2007:70).

É portanto, fundamental investir na animação enquanto estratégia fundamental na motivação e na consciencialização das pessoas, para que sejam elas próprias a ter noção do que é preciso mudar e estar directamente implicadas no processo de mudança. Só percebendo as razões para mudar e querendo realmente mudar os apoios farão sentido e o novo projeto de vida que possa surgir terá sustentabilidade. A sociedade deve sentir-se responsável pois numa cultura democrática não nos podemos auto-excluir de toda a responsabilidade, o Estado somos nós, e "é preciso supor que o homem pode ser humano para que ele se torne humano"(Eisemberg in Morin 1974 cit. por Matos, 2009:188).

Bibliografia

Ander-Egg, E. (2000). *Metodologia y pratica de la animación sociocultural*. Madrid: Editorial CCS.

Bento, A. & Barreto, A. (2002). *Sem-Amor Sem-Abrigo*. Lisboa: Climepsi Editores.

Caride Goméz,J. Freitas, O. e Callejas, G.(2007).*Educação e Desenvolvimento Comunitário Local- Perspectivas Pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade*. Porto: Profedições.

Gómez, J. (2007). *Por uma animação democrática numa democracia animada: Sobre os velhos e os novos desafios da animação sociocultural como prática participativa* in Peres, A. e Lopes, M. (Coord.), *Animação Sociocultural – Novos desafios*. Amarante: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia.

Lopes, M. (2008). *Animação Sociocultural em Portugal*. Chaves: Intervenção – Associação para a promoção e divulgação cultural;

Lopes, M. (2011). *Metodologias de investigação em animação sociocultural*. Chaves: Intervenção – Associação para a promoção e divulgação cultural;

Matos, M(2009). "*Da intervenção comunitária à mediação comunitária*."in Revista Sociedades &Culturas. Centro de Investigação e Intervenção Educativa-Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Lisboa: edições afrontamento

Nogueiras e Mascareñas, L.(1996). *La práctica e la teoria de Desarrollo Comunitario*. Descripción de un modelo. Madrid: Narcea.

Pinto, C. (2011). *Representações e práticas do Empowerment nos trabalhadores sociais*, (tese de doutoramento). Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.

Quintas, S. e Castaño, M. (1998). *Animación sociocultural – Nuevos enfoques*. 3ª edição. Salamanca: Amarú Ediciones.

Trilla, J. (1998) – *Animação Sociocultural – Teorias, Programas e Âmbitos*, Instituto Piaget;

Xiberras, M. (1996), *As Teorias da Exclusão*, Instituto Piaget, Lisboa;

Webgrafia

AMI. *O que é um Sem-Abrigo*. <http://www.ami.org.pt/default.asp?id=p1p211p215p340p281&l=1> Consultado a 21 de Setembro de 2014.

Pereira, A. e Pena, P. (2014). *Há cada vez mais sem-abrigo num país com um milhão de casas vazias*. <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/ha-cada-vez-mais-se-mabrigo-num-pais-com-um-milhao-de-casas-vazias-1626077>; Consultado a 20 de Setembro de 2014.

Souza, A. *Inclusão Social – Definição*. <http://palestrantealmirsouza.blogspot.pt/2011/01/inclusao-social-definicao.html>; Consultado a 29 de agosto de 2014.

O Conceito de Exclusão. <http://sociuslogia.blogspot.pt/2009/02/o-conceito-de-exclusao_10.html>; Consultado a 2 de Setembro de 2014.

Sem-abrigo em Coimbra correspondem a um cenário pior do que o esperado. <http://www.rtp.pt/noticias/index.php?article=624582&tm=8&layout=121&visual=49> Consultado a 23 de Setembro de 2014.

Relatos

"Promoción de la lectura y TIC, acercamiento participativo al libro y la escritura"

Carlos Torrado Lois, Gabriela Di Landro, Walter Sollier.
Programa APEX, Flor de Ceibo, Universidad de la República, Uruguay.

Con este proyecto pretendemos contribuir a motivar y potenciar el hábito de la lectura (textos impresos o electrónicos) y el acceso a una biblioteca que habilite espacios donde las personas compartan tiempos, trabajos y lecturas en forma dinámica y recreativa. Partimos de la idea de la lectura como una actividad libre, individual y colectiva, imaginativa, creadora, solidaria, liberadora, intelectual y recreativa con una gran posibilidad dinamizadora de la población a la que acompaña el "Subprograma Animación Sociocultural y Recreación" del Programa APEX y "Flor de Ceibo" de la Universidad de la República, de Uruguay.

Objetivo general: Reconstrucción histórica a través de la evolución de la escritura, el libro y la biblioteca implementando como herramienta el pasaje lúdico, expresivo y vivencial de niños, niñas y adolescentes del barrio obrero Cerro de Montevideo.

Objetivos específicos del proyecto:

1. Estimular el acercamiento e interés de niños, niñas y adolescentes a la escritura, el libro y la biblioteca incentivando un interés activo por la lectura.
2. Promover la adquisición de destrezas de lectoescritura.
3. Propiciar la participación activa de niños, niñas y adolescentes en relación a temáticas que ellos y ellas consideren de interés para ser contadas y expresadas.
4. Fomentar la participación de estudiantes de diferentes disciplinas en el acercamiento de niños niñas y adolescentes al libro y la lectura.

La mayoría de los niños, niñas y adolescentes a quienes se han dirigido las actividades de animación y promoción de la lectura crecieron junto a una computadora, han leído más en una pantalla que en papel. Las tecnologías y las bibliotecas digitales son aliadas de la lectura. Los destinatarios son niños y niñas de escuelas Aprender (Escuelas de Contexto Sociocultural Muy Desfavorable), adolescentes de diferentes zonas del oeste de la ciudad de Montevideo y adultos-as mayores con el acompañamiento de Docentes y estudiantes universitarios de diferentes disciplinas que rea-

lizan práctica en el Programa APEX y Flor de Ceibo. Niños, niñas y adolescentes de diferentes escuelas acuden espontáneamente a las instalaciones de la Biblioteca del Programa APEX a leer, consultar, hojear con diferentes motivaciones, algunas personales, como espacio recreativo, en busca de materiales que aplican en las tareas escolares o simplemente en la búsqueda de un espacio de reunión con sus pares.

La biblioteca y la lectoescritura son espacios que permiten la democratización de los materiales de aprendizaje, poniendo a disposición de todas las personas las diversas fuentes de información, libros, revistas, prensa, audiovisuales, publicaciones alternativas, juegos, etc. en un ambiente relajado, de reflexión y aprendizaje.

El Proyecto ha desarrollado una serie de actividades entre pares e intergeneracionales, vinculadas a transitar por los orígenes y la historia de la escritura, el libro y la biblioteca desde un pasaje lúdico-expresivo y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, con el fin de reducir la distancia entre el libro y el niño o la niña y adolescentes.

Se han desarrollado las siguientes ***actividades***:

Sesiones de cuentacuentos, jornadas intergeneracionales vinculadas a la tradición oral.

Del dibujo, pictograma, ideograma, letra, escritura, libro: recorrido vivencias lúdico-plástico por el origen e historia de la escritura, el libro y la biblioteca. (Taller con ceramista para la construcción de tablillas de arcilla, etc.
- Jornadas lúdicas descubrimiento de la historia de la escritura y la invención de la letra)

Hagamos un libro: Confección de cuentos individuales o colectivos, en soportes distintos, de formas diferentes (gigantes, pequeños, troquelados, audiocuentos, etc.)

Presentación de la biblioteca, visitas de clases completas, guiadas por los docentes responsables de la biblioteca para presentar las distintas secciones, materiales e información, se presentó un buzón de sugerencias para una mejor utilización del espacio, etc.

Los Subprogramas Información-Archivo-Biblioteca e Infancia-Recreación son equipos de intervención interdisciplinaria del Programa APEX que involucran a docentes y estudiantes de diferentes servicios universitarios (Psicología, Medicina, Enfermería, Nutrición, Bibliotecología, Ciencias de la Comunicación).

Xistórias – performance e animação como resposta comunitária à exclusão digital

Eunice Gonçalves Duarte
Artista das artes performativas.

Mário Montez:
Animador sociocultural/ Escola Superior de Educação de Coimbra.

Resumo
O projecto Xistórias teve como ponto central o trabalho artístico participativo com os habitantes das Aldeias do Xisto, do concelho de Góis, desenvolvido entre Julho e Dezembro de 2013 por duas artistas, um animador sociocultural e um programador informático. O projecto foi financiado pela ADXTUR. O trabalho artístico, que visou uma *performance* digital com os habitantes das aldeias, teve por base as estórias antigas e contemporâneas das aldeias, as actividades familiares e profissionais do dia-a-dia e as expectativas sobre o futuro desta região. Cruzaram-se materiais da terra e do campo com meios tecnológicos digitais, ao mesmo tempo que se alertou para a situação de exclusão social deste território e das suas comunidades, particularmente no que respeita ao acesso às telecomunicações. Alguns momentos da *performance* foram transmitidos em tempo real, através da Internet, para Lisboa. A partir deste projecto os habitantes desenvolveram novas sinergias em torno do desenvolvimento das suas aldeias e do acesso aos meios de comunicação digitais. O texto apresentado é o relato da experiência deste projecto.

I. O território
Aiga Nova, Aigra Velha, Comareira e Pena são quatro pequenas aldeias tranquilamente situadas a cerca de 700 metros de altitude no topo norte da Serra da Lousã, no município do Góis, na zona centro de Portugal.

Documentos e fotografias de meados do século XX mostram as aldeias cheias de vida; vivências familiares e de trabalho rural, numa interacção de pessoas e gado. Após a iniciativa política de florestação extensiva executada pelo Estado Novo e o êxodo rural ocorrido durante os anos 60 e 70 do mesmo século, estas aldeias - assim como a maioria do interior português - tornaram-se lugares praticamente abandonados de uma região já por si pouco desenvolvida. A estes fenómenos juntam-se factores como a topografia acentuada e o clima marcado por Invernos rigorosos de humidade, vento, nevoeiro e muito frio, e Verões quentes e secos. A falta de acessos por estrada e de meios de transportes públicos ampliam ainda mais o abandono desta região.

Embora as fronteiras entre ruralidade e urbanidade sejam cada vez mais difusas e ainda um tema de aceso debate nos estudos do desenvolvimento, é reconhecido que é o senso comum que mais facilmente distingue uma condição da outra, atribuindo à ruralidade uma estreita relação com "isolamento" e "natureza". São estes dois elementos que neste caso compõem o quadro geográfico e social, no qual o xisto é o elemento principal, e por isso conhecidas por Aldeias do Xisto.

Esta imensa região inclui mais 27 aldeias espalhadas pelo Centro de Portugal, integradas numa rede representada e promovida pela ADXTUR – Agência para o Desenvolvimento Turístico das Aldeias do Xisto. O xisto é aqui o marcador essencial da cultura, do património, das tradições e das oportunidades contemporâneas desta região, que se pautam pela imensidão e beleza da paisagem natural e pelo património edificado restaurado. Nas Aldeias do Xisto do concelho de Góis são ainda as actividades de agricultura de subsistência e exploração florestal que dominam a economia local, junto com a exploração turística.

As Aldeias do Xisto de Góis apresentam uma baixa densidade populacional; com efeito habitam nas aldeias 23 habitantes. A mais habitada, a Pena, conta com 15 pessoas, 4 vivem na Aigra Nova, na Comareira e na Aigra Velha têm vivido apenas 2 pessoas em cada aldeia. Numa área mais remota das imediações da Pena está a estabelecer-se um casal com uma criança.

Tendo em contas as condições descritas, acaba por não haver investimento na região, sendo limitado o acesso a sistemas sociais como: educação, saúde, cultura, economia, lazer, e até religião. Às más condições rodoviárias para acesso às aldeias, junta-se ainda as más condições de acesso às tecnologias de comunicação e informação, como Internet e rede de telemóvel. Há portanto uma falta de investimento das empresas de telecomunicações e do Estado, para além das rudes condições topográficas. O despovoamento das aldeias da serra é por tudo isto notório, dando corpo ao dizer do Sr. Manel Claro (morador de Aigra Velha) sobre a falta de esperança de um repovoamento jovem porque "já não há sangue".

Embora as aldeias estejam quase desabitadas e a esperança de povoamento não resida num ou outro caso singular de jovens que procuram novos estilos de vida, existem ainda assim algumas estruturas de apoio ao turismo, à promoção e defesa da cultura local e do ambiente, que contribuem para a ocupação das populações e pontual empregabilidade. A maioria destas estruturas foi criada e é mantida pela Lousitânea – Liga dos Amigos da Serra da Lousã. Da relação estabelecida com esta organização, ao longo de vários momentos pessoais, de lazer e profissionais, surgiu a proposta de um projecto artístico que veio a desenvolver-se como Xistórias – *performance* digital nas aldeias do xisto, entre Julho e Dezembro de 2013.

II. A proposta de acção

Se o isolamento é, por um lado, um fenómeno de extrema dureza para quem habita

as Aldeias do Xisto, é, por outro lado, um elemento de beleza para quem as visita. Descobrir as paisagens, a flora e a fauna da região é algo fascinante e foi o que primeiramente levou Eunice a perguntar: "Poderei viver nestas aldeias e desenvolver uma actividade artística, mantendo-me em contacto com as pessoas dos centros urbanos?"

Os discursos políticos e as empresas operadoras de Internet diriam "Sim" No entanto, a realidade mostrou-se completamente oposta aos discursos e às políticas que evocam a existência de uma cobertura total de Internet no território português. Com base nesta visão enviesada da realidade as operadoras de Internet têm realizado contratos de serviço, vendido e publicitado aparelhos que garantem uma cobertura 4G, quando na realidade as condições para aceder à Internet nestes territórios são muito limitadas. Uma das operadoras, em Novembro de 2013, apresentou uma campanha publicitária sobre a cobertura 4G em todo o território português, tendo criado um super-herói que supostamente levaria o sinal de Internet a todo o lado, até mesmo às povoações rurais.

Nos últimos anos, temos assistido à transformação de procedimentos em papel para processos digitais (desde o preenchimento de IRS às inscrições e matrículas em estabelecimentos de ensino), ao mesmo tempo diversas medidas políticas têm vindo a suprimir serviços públicos do interior de Portugal. Paradoxalmente, o interior rural é evocado como um território de oportunidades para os mais jovens, tendo em conta as possibilidades e expectativas criadas pela Internet.

Mesmo com vários planos de sensibilização para o digital e para a facilidade de acesso à Internet, as Aldeias do Xisto de Góis encontram-se sem cobertura de Internet ou concectadas através de ligações anacrónicas e fracas, embora mais dispendiosas do que as existentes noutros territórios mais povoados. Por exemplo, a Lousitânea utiliza um serviço ADSL de 4Mbit/s para que os técnicos desenvolvam todas as tarefas necessárias à actividade da associação. Uma família na aldeia da Pena utiliza uma Pen USB de Internet e consegue rede, num certo ponto da casa, apenas devido ao posicionamento da mesma numa cota alta da localidade. Tanto a Lousitânea como a família estão habituados a esperar vários minutos para enviar um *email com* um simples anexo...e estão habituados a pagar em média cerca de 30 Euro por mês pelo serviço de Internet. Durante os testes feitos no decorrer do projecto confirmámos que a velocidade da Internet nas aldeias era menor que 1Mb/s, nos locais onde havia cobertura. Os operadores de Internet com quem lidámos propuseram diversas opções e novos contractos a fim de resolver o problema; cada opção era mais dispendiosa do que a anterior. Curioso é que, durante o período de testes das condições de Internet disponíveis, foi devolvido equipamento que se mostrou ser completamente ineficaz na captura de sinal mas as operadoras nunca se preocuparam em saber qual a zona de utilização sem cobertura.

Por tudo isto, a proposta de acção neste contexto social e geográfico incidiu num inédito desafio: a criação de uma *performance* digital com as pessoas habitantes das

aldeias, que cruzasse as estórias locais com as vivências contemporâneas e com a pesquisa de uma tecnologia *low tech*, ou seja, utilizando equipamentos digitais do quotidiano (computadores portáteis, *smartphones*, telemóveis, etc). A *performance* seria apresentada nas aldeias a um público limitado e transmitida em tempo real pela Internet, para Lisboa.

A base conceptual e tecnológica baseou-se em trabalhos artísticos anteriores como "A História é Clandestina" ou "Abençoadas Máquinas Que Nos Permitem Ver", no qual utiliza os meios tecnológicos digitais como meio de transmissão e mediação da *performance*, em conjunto com narrativas e estórias. Esta foi a proposta inicialmente partilhada com as organizações locais, em Março de 2012 mas apenas em Maio de 2013 é que se reuniram as condições necessárias para apresentação à ADXTUR.

Esta acção artística, com vista à chamada de atenção para um problema de exclusão social num território onde as pessoas são símbolo de resistência, teria de ter como base a participação das pessoas já que as consideramos como essenciais para uma abordagem artística transformadora da realidade social. Todas as pessoas relacionadas com as aldeias, desde habitantes a descendentes de antigos habitantes, foram consideradas potenciais participantes. Também as organizações locais têm um papel crucial na manutenção e promoção de uma transformação social.

A Lousitânea, nas aldeias, e a associação cultural Salamandra Dourada, em Lisboa, tornaram-se parceiros essenciais à realização do projecto, financiado em 70% pela ADXTUR (PRODER) e com os apoios da Câmara Municipal de Góis e da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Os restantes 30% de financiamento foram conseguidos com esforços da comunidade, das associações e de recursos locais.

A proposta tornou-se um projecto artístico e de animação sociocultural, mobilizando a população das aldeias e uma série de recursos locais. Assim, às ideias iniciais do projecto artístico juntou-se a animação sociocultural.

Sabemos que uma proposta desta natureza não poderá fugir ao debate em torno da legitimidade e importância de uma acção externa com vista ao desenvolvimento local. Se por um lado os agentes endógenos são conhecedores e mobilizadores dos recursos locais, por outro lado os agentes exógenos conseguem uma visão analítica e mais fresca da realidade, trazendo consigo uma nova energia impulsionadora. Embora o debate não se extinga nestes argumentos, e não seja aqui o local para o desenvolver, os resultados do projecto poderão, em parte, responder às potenciais perguntas sobre esta temática.

III. O projecto

Após a aprovação do projecto pela ADXTUR, convidámos mais duas pessoas para integrar a equipa de execução do mesmo. A artista portuguesa residente em Londres, Paula Roush, que iria garantir um trabalho de imagem, e o programador informático

Miguel Gomes que garantiria a concepção da plataforma de transmissão *on line (streaming)* da *performance.*

Enquanto projecto participativo, a proposta foi partilhada desde logo com os e as habitantes das aldeias, assim como com a Lousitânea. Desde o início definiram-se valores e princípios como a mobilização, a participação e a capacitação. O nome Xistórias foi igualmente proposto aos habitantes, após alguns encontros informais de recolha de ideias. O nome combina o elemento xisto com a ideia de estórias locais e foi aceite com gosto pelos participantes.

1. Diagnóstico e planeamento

Embora a proposta formal apresentada à ADXTUR e às organizações parceiras incluísse um diagnóstico preliminar, precisámos de um conhecimento mais aprofundado da realidade. Num território no qual as pessoas vivem da agricultura, facilmente confirmámos que a única forma de recolhermos informação e de esperar a participação das pessoas, é trabalhar ao seu lado, ajudando nas tarefas agrícolas. Assim, ao mesmo tempo que explorávamos as ideias das pessoas sobre as aldeias e os seus estilos de vida, necessidades, problemas e possibilidades de os resolver, aprendíamos também a trabalhar no campo, a cortar milho, alimentar burros, galinhas, cabras e, mais tarde, a apanhar e seleccionar castanhas e a pastar gado pela serra. Durante este processo fomos convidados para um evento comunitário muito especial e reservado aos habitantes da Pena e seus amigos mais próximos: um almoço comunitário. Algumas das pessoas que ali se encontravam viviam ou tinham vivido no estrangeiro, especialmente em França, e agora muito envolvidos no desenvolvimento das aldeias.

Num desses momentos um grupo de habitantes mostrou ter ganho consciência da situação de exclusão digital a que estavam submetidos. Uma vez tendo desmistificado o problema e seus contornos, os e as habitantes das aldeias mostraram-se dispostos a agir contra a situação, dando corpo à ideia subjacente no conceito de *conscientização* de Paulo Freire e tornando real o princípio de capacitação inerente aos processos de animação sociocultural.

Assim, desde o início do projecto foi necessário intervir em duas direcções complementares: a *performance* artística e a acção colectiva de contornos político-sociais. Na primeira direcção sabíamos que seriamos nós (equipa de execução do projecto) os responsáveis pela dinamização do processo. Na segunda direcção, gerada já durante o desenvolvimento do projecto, não esperávamos ter grande envolvimento nem ter um papel activo. No entanto foi necessário apoiar e animar os habitantes na organização da acção política, tendo eles mesmo solicitado esse apoio. "Queremos fazer alguma coisa contra a situação mas não sabemos por onde começar; vocês têm de nos ajudar" - disseram-nos duas habitantes. Com efeito, a responsabilidade da equipa repartia-se também por este processo, uma vez que a desmistificação do problema fora encetada no âmbito do projecto. Ao mesmo tempo que trabalhámos na construção da

performance e todos os processos artísticos inerentes à mesma, também apoiámos o grupo a organizar a acção colectiva contra a exclusão digital. Nesta fase encarámos diversos problemas em ambos os contextos:

1. As aldeias distam consideravelmente umas das outras e a relação entre os seus habitantes não era colaborativa, embora se conheçam desde há muito tempo.

2. As pessoas das aldeias trabalham no campo e não têm tempo livre.

3. Algumas pessoas eram resistentes ao trabalho da Lousitânea nas aldeias.

4. Embora a maioria das pessoas reagisse ao problema da falta de acesso à Internet, poucas pessoas necessitavam realmente de Internet.

5. A equipa do projecto nas aldeias (3 pessoas) era pequena para lidar com tarefas tão díspares e numerosas.

2. Tempo de acção

Entre Julho e Novembro realizámos diversas viagens e estadas nas aldeias, permanecendo junto dos habitantes, pernoitando até em espaços emprestados por eles, com e sem tecto. Em Novembro o projecto foi totalmente realizado nas aldeias, tendo as duas artistas e o animador sociocultural ficado a residir durante 3 semanas na aldeia da Comareira. Esta residência artística, definida no planeamento, contemplou um trabalho efectivo e exaustivo com 30 pessoas habitantes das aldeias ou com elas relacionadas.

O trabalho desenvolvido levou a uma estreita relação com os habitantes das aldeias, obrigando a uma constante adaptação das acções da equipa às suas dinâmicas quotidianas e aos tempos por eles definidos. Neste processo foram realizados ensaios nas aldeias; encontraram-se saberes e produtos criados por habitantes locais com grande valor artístico; procuraram-se e mobilizaram-se diversos recursos de suporte ao projecto; discutiram-se opções estéticas; construíram-se estórias a partir de outras já existentes; definiram-se estratégias para a organização do dia de apresentação da *performance;* testou-se a Internet em diversos lugares das aldeias, assim como o melhor serviço de Internet que garantisse a transmissão no dia da apresentação.

O processo de construção e apresentação da *performance* artística envolveu muitos riscos (embora todos os processos artísticos e de animação têm a sua porção de risco, trabalhando ou não com pessoas e com equipamentos tecnológicos.). Um destes riscos residiu na aposta em dois tipos de públicos e em duas apresentações a decorrer em simultâneo: uma apresentação "ao vivo" para um público presente nas aldeias e uma apresentação mediada pela tecnologia (transmitida através

da Internet) para um público presente em Lisboa, vivenciando a transmissão em directo . Esta apresentação teve lugar na associação Salamandra Dourada onde um animador e o programador informático guiaram o público ao longo da experiência, envolvendo-os com ambientes relativos às aldeias, lendo estórias, apresentando vídeos do processo, pequenas entrevistas com os habitantes, para além do *streaming* da *performance* nas aldeias.

1.1. A performance

A *performance* Xistórias apresentada nas aldeias integrou um público de 50 pessoas, na maioria oriundas de Lisboa e Coimbra, e outras de Góis. O público, também considerado participante tendo em conta o nível de interacção e participação no evento, foi recolhido por dois autocarros da Câmara Municipal de Góis (também parceira no projecto) em dois pontos de encontro específicos (Coimbra e Góis) de forma a poderem utilizar transportes públicos e a não levar automóvel para as aldeias. A experiência teve início logo na viagem de autocarro onde dois voluntários, Jorge e Rita, iam envolvendo o público no ambiente da *performance*. O acolhimento nas aldeias foi feito ao início da tarde em Aigra Velha pelo Sr. Coriolano, um habitante que guiou o grupo pela aldeia e pelo seu museu de esculturas naturais, construído no decurso do projecto com materiais anteriormente produzidos, ajudado por uma voluntária/ performer na equipa do projecto, Pietra. Após o acolhimento o público foi confrontado com a chegada das personagens iniciais, transportadas na carrinha *pick up* da D. Maria do Rosário: A Princesa do Sinal, a Mulher-Veado, o Príncipe Homem-Cabrito, a *Streamer* e o Homem em Busca do Sinal, protagonizados por Alexandra, Eunice, Pedro, Paula e Mário. Convidados a seguir a Princesa por um caminho pedestre, o público foi ouvindo estórias de outros tempos e de outras tecnologias, até se encontrarem com os desenhos do jovem Salvador, junto à ribeira da Pena. Ao atravessarem a ribeira, puderam assistir a um mini concerto dos Romeiros, com guitarras eléctricas mas sem electricidade.

Ao longo do caminho o público assistiu ainda ao cântico Xamâ de Joana, a Mulher de Branco do Bosque. Seguindo a ribeira, a pé, o público passou pelo Homem-Cabrito, Pedro, que no alto de uma árvore via vídeos com o *I-phone* e pela Cabrita Branca, Catarina, imóvel na beira do caminho. Todas as personagens foram inspiradas em estórias locais e algumas reconstruidas num processo criativo com os participantes. Ao chegar à aldeia da Pena o público encontrou várias opções. Integrou a *performance* "em busca do sinal da Internet", dinamizada pelo animador Mário Montez e visitou a Casa das Memórias onde o Sr. Victor mostrou fotos antigas e tocou solenemente uma taça tibetana que se fez ouvir à distância. À porta da casa, Rui fez guarda deixando entrar um número específico de pessoas. Para retemperar forças bebeu-se licor na Tasquinha da Pena e foi servido um lanche de comida regional pelas senhoras da Pena, lideradas pela Marta, Lurdes e D. Giselda. O lanche teve lugar em duas antigas lojas de animais recuperadas para o evento (que passaram a funcionar como lugar para convívios).

A despedida da Pena foi tempo para um concerto de concertinas pelos jovens Diana, Vitor Hugo e Paulinha, onde o público tomou a iniciativa de dançar. O percurso passou ainda pela Comareira, onde a D. Adelaide a D. Céu já tinham recolhido a casa, e chegou à Aigra Nova já de noite. Ali, a Mulher-Veado – Eunice – e o Homem-Árvore, solenemente protagonizado por Diamantino, transportando um conjunto de ramas de "carvalha", receberam o público numa peregrinação até ao centro da aldeia onde se acendeu uma fogueira para aquecer o ambiente. Num beco escuro os irmãos Claro projectaram vídeos recolhidos e filmados durante o processo artístico. Pelo meio da aldeia, junto à fogueira passou tilintando o cortejo de gado da D. Lurdes, ao sinal do seu marido Sr. Manuel, numa *performance* simples de grande beleza e magia. Num pequeno boteco desactivado Daniel, jovem engenheiro do ambiente e filho de habitante da aldeia, mostrou o futuro da serra cruzado com reminiscências de outros tempos, muito antes da vinda das torres eólicas. A equipa da Lousitânea, Rita, Isabel e Lurdes, serviram chá quente, ajudadas por uma voluntária e namorada do Daniel, a Diana.

Na Loja do Xisto, o público comprou produtos da serra e deixou escrito em pequenos papéis as suas Xistórias, seguindo o apelo do projecto. No andar de cima da loja e sede da Lousitânea foi apresentada uma instalação da artista Paula Roush com imagens das pessoas das aldeias e uma *performance* final, transmitida para Lisboa, performatizada pela artista Eunice Gonçalves Duarte. Ali, o público e os participantes encheram a sala, criando inconscientemente uma barreira ao já de si fraco sinal da Internet, e viu e ouviu uma estória contada por Eunice e mediada por equipamentos *low tech*, projectada numa parede de xisto.

A estória contou sobre uma menina de Lisboa que não tinha terra, e sobre uma terra votada ao abandono por não se conseguir comunicar. A *performance* digital inclui a participação de voluntários e uma estética singular, sob a maior atenção de cerca de 60 pessoas. A transmissão para Lisboa não foi possível na sua totalidade. O sinal era fraco; em Lisboa fazia mau tempo. O sinal caiu. Por uma vez em Lisboa não tiveram conhecimento do que de importante se passava. O momento serviu de reflexão sobre a fragilidade da comunicação num território já tão vulnerável. No final, depois do público comprar recordações na Loja do Xisto e partir de regresso, reuniram-se os habitantes de três aldeias no boteco para um jantar convívio em redor de muita descontracção, comentários e sentimentos, vontade de repetir o evento e ainda partilha de memórias dos tempos em que todos viviam e sobreviviam em conjunto.

1.2. A acção política

No processo de organização da acção política foi pensada uma estratégia que integrasse os vários habitantes participantes no processo, valorizando e validando as ideias e o conhecimento de cada pessoa. As decisões do grupo foram as seguintes:

1. Criar uma cooperativa de utilizadores de Internet nas aldeias de forma a ser criado um sistema alternativo de Internet para as aldeias.
2. Reunir com um perito em Internet e sistemas alternativos para que ele apoiasse a comunidade a construir o sistema alternativo.
3. Fazer uma petição – em papel e *online* – que chame a atenção da edilidade local, a Assembleia da República e as empresas operadoras de Internet para a situação, que fosse assinada por um grande número de pessoas da região e entregue na Assembleia da República.

No seguimento destas decisões foi iniciada uma petição e foi realizada uma reunião com o perito de Internet, um gestor de sistemas informáticos escocês residente na zona de Poiares que bem conhece os problemas de acesso à Internet na região. Nessa reunião estiveram presentes habitantes, jovens que pretendem voltar a habitar as aldeias e representantes de organizações locais e da Câmara Municipal de Góis.

O perito explicou como funciona a transmissão do sinal de Internet, as estratégias de mercado da sua distribuição e as várias possibilidades de se criar uma rede comunitária de Internet. Um dos resultados que se pode esperar deste sistema comunitário alternativo de captação do sinal da Internet é uma chamada de atenção para as operadoras de que há um grupo de pessoas que necessitam e pretendem utilizar a Internet naquela região. Como este grupo, há muitos outros com as mesmas necessidades.

Uma alternativa à falta de sinal de Internet e de rede de telemóvel, apontada pelos habitantes, é o assumir publicamente, pelas empresas e pelo Estado, que a região não tem acessibilidade, podendo daí advir outras oportunidades turísticas e de desenvolvimento local.

IV. Resultados e impactos

A nível social e cultural o projecto valorizou o território e trouxe auto-estima aos habitantes que valorizaram outros aspectos do seu território, das suas dinâmicas e dos seus conhecimentos. Gerou também uma outra forma de olhar para as aldeias, fora do imaginário rural, rústico e tradicional, ou mesmo exótico associado ao meio rural serrano. A comunidade mobilizou-se e auto-organizou-se, mostrando sentir-se capaz de trabalhar em conjunto entre aldeias.

A *performance*, desde o processo de criação ao dia de apresentação, contemplou uma experiência cultural, artística, turística, ambiental e de animação sociocultural na qual participaram directamente 30 pessoas entre os 6 e os 86 anos, quase todas habitantes das aldeias; 50 pessoas de Lisboa, Coimbra e Góis como público nas aldeias; 10 pessoas como público em Lisboa. O projecto envolveu, no total 120 pessoas. Todas estas pessoas ganharam conhecimento do problema de exclusão digital associado às aldeias do interior. Foram criados dois novos espaços comunitários na Pena com o arranjo das antigas lojas do porco e do carro de bois, onde se serviu o lanche.

Foram criadas novas dinâmicas de comunicação entre os habitantes das aldeias e com o novo casal residente na zona. Um novo produto turístico foi criado, podendo ser utilizado por empresas locais de desportos de aventura e de educação ambiental, em conjunto com os habitantes locais. Um museu de obras artísticas visionárias, realizadas por um habitante, passou a complementar o complexo do Forno Comunitário e Alambique de Aigra Velha.

A nível económico o projecto trouxe contributos muito significativos para os negócios locais e para a região. Por um lado pelo impacto que é residirem durante 3 semanas 3 pessoas num território pouco povoado, no Outono, fazendo compras em estabelecimentos locais – desde as lojas das aldeias aos supermercados de Góis e Lousã, aos negócios ambulantes que servem as aldeias e ainda junto de particulares. Por outro lado porque as pessoas do público não só consumiram nos dois estabelecimentos existentes nas aldeias como também se alojaram na região e consumiram nos estabelecimentos comerciais locais. Segundo avaliação de ambos os estabelecimentos comerciais nas aldeias, o volume de negócios no tempo da residência e evento final foi equivalente e superior ao volume de negócios em época alta.

V. Sustentabilidade e possibilidades futuras

O projecto terminou em Dezembro de 2013. No entanto temos mantido contacto com a comunidade com a qual nos envolvemos e com quem desenvolvemos estreitos laços de camaradagem e amizade. Temos procurado, desde o término do projecto, afastar-nos e deixar espaço para que a comunidade desenvolva por si alguma continuidade do projecto, numa das suas várias vertentes. Uma das preocupações foi a de apresentar a toda a comunidade o registo de vídeo do evento e outros vídeos registados durante o processo. Para isso procurámos uma data acessível à maioria das pessoas, coincidindo com as férias da Páscoa, altura em que familiares dos habitantes os visitam. O resultado foi um almoço de Sexta-Feira Santa organizado em conjunto pelos habitantes da Pena com o novo casal residente nas imediações, no qual participaram activamente os e as habitantes das outras aldeias, inclusivamente de uma aldeia que não esteve incluída no projecto, e as famílias dos habitantes, algumas residentes em Lisboa e no estrangeiro.

O processo da petição e da acção colectiva face à inacessibilidade da Internet está dependente dos ritmos de vida dos habitantes e das necessidades efectivas dos mesmos. Outra preocupação sobre a qual já nos debruçámos é a de apoiar as organizações locais (empresas ou associações) a criar produtos colaterais e a desenvolver competências de organização de eventos artísticos ou projectos de animação sociocultural na região, com base nos produtos e experiências do Xistórias. Por último, espera-se que o novo quadro de apoio Europeu – Europa 2020 – traga a oportunidade de desenvolver um projecto desta natureza numa escala mais alargada a todo o território das Aldeias do Xisto, estabelecendo um sistema de comunicação territorial que contribua

activamente para a promoção e partilha das culturas locais e para o desenvolvimento local desta região do interior de Portugal.

Figura 1 *Almoço de convívio entre habitantes da Pena.*

Figura 3 *Testes de Rede de Internet.*

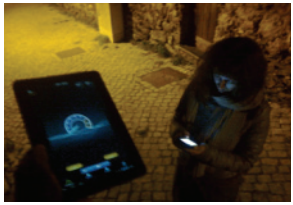


Figura 3 *Reunião entre habitantes e perito de sistemas informáticos.*

Figura 4
Público na recepção, em Aigra Velha.

Figura 5 *Na Casa da Memória, em contacto com o público.*

Figura 6 *Uma Xistória deixada por um elemento do público.*

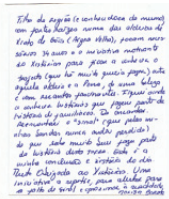


Figura 7
Os Romeiros em actuação.

Figura 8
Cânticos Xâmã pela Mulher de Branco e Mulher-Veado

Figura 9
Performance digital final em Aigra Nova.

Figura 10
Dinâmica em busca do sinal, na Pena.

xistorias.aldeiasdoxisto.pt
https://www.facebook.com/Xistorias

Figura 11
Apresentação da Princesa do Sinal.

Figura 12 *A Mulher-Veado com crânio de veado apanhado por um habitante.*

"Promoción de salud y TIC, adolescencia saludable, presente."

Prof. Carlos Torrado Lois
Lic. Gabriela Di Landro, Lic. Walter Sollier**.** Programa APEX, Flor de Ceibo, Universidad de la República, Uruguay.

"Adolescencia saludable, Presente" es un Proyecto del Subprograma Animación Sociocultural y Recreación del Programa APEX en la línea de la Educación y Promoción de salud, vinculado a establecer y generar espacios de encuentro y convivencia de grupos adolescentes de distintas zonas del Cerro y sus familias, con el fin de promover hábitos y conductas saludables en relación al uso problemático de sustancias desde acciones planificadas y proyectadas por los-las adolescentes-jóvenes, entre y para adolescentes y otros grupos etarios (adultos-as mayores y niños-as) El proyecto propone una metodología interdisciplinaria con la participación de estudiantes de Flor de Ceibo.

El proyecto integra a adolescentes de entre 11 y 17 años de distintas zonas del oeste de Montevideo. Adolescentes que buscan vivir esta etapa de forma libre, construyendo junto a sus pares alternativas saludables y bienestar. El reconocimiento de las singularidades, de las diferencias en el encuentro con "lo otro" es una de las fortalezas a destacar en estos procesos colectivos. El trabajo a partir de la diversidad, las diferencias, el respeto y cuidado de uno mismo y por el otro, la escucha abierta a las propuestas de niños, niñas y adolescentes para la participación, el acceso a los bienes culturales. Fortalecer un espacio de encuentro y pertenencia. Son enfoques desde donde abordar esta temática a través de técnicas participativas.

Objetivo General

Generar espacios de encuentro y convivencia de grupos adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad social de distintas zonas del Cerro y sus familias, con el fin de promover hábitos y conductas saludables vinculadas al uso problemático de sustancias, contribuyendo a la educación, la prevención e inserción social, desde acciones planificadas y proyectadas por los-las adolescentes-jóvenes, entre y para adolescentes-jóvenes y otros grupos etarios (adultos-as mayores y niños-as)

Objetivos específicos

- Generar un espacio de aprendizaje bidireccional: Descubrir conjuntamente el imaginario que respecto al tema de las drogas y sus efectos, hayan co--construido con la comunidad de la que forman parte, con el fin de fomentar

la participación en la promoción de hábitos saludables, evitando la estigmatización y el pre-juicio de la figura del adicto.

- Realizar actividades lúdico-expresivas y culturales como forma de lograr una mejor utilización del tiempo "propio" como factor protector, considerándolas como componentes fundamentales desde un enfoque de la integralidad de la educación, la cultura y la salud.

- Estimular la participación activa (como derecho) y responsable de la familia y adolescentes en las actividades y en la toma de decisiones, fomentando la toma de conciencia de la función educativa de la comunidad.

- Otorgar apoyo y seguimiento a la comunidad y las familias brindando información de los recursos existentes en la zona vinculados al uso problemático de sustancias y en el desarrollo de actividades socioculturales.

Metodología

Proponemos una metodología participativa en y con la comunidad que propicie la formación de agentes y promotores comunitarios de hábitos saludables desde actividades lúdico-expresivas que enfaticen los factores protectores y el protagonismo adolescente y juvenil a lo largo de todo el proyecto. Creemos en la construcción colectiva de estrategias integrales que favorezcan el encuentro, el establecimiento de redes y los aprendizajes colectivos que propongan alternativas en la mejora de la calidad de vida de las personas y a la prevención del uso problemático de sustancias. La modalidad de trabajo, tiene un fuerte componente educativo y participativo en forma de talleres interactivos con énfasis en factores protectores, que incluye:

- Dinámicas que apuntan a pensar cuál es la percepción que adolescentes y jóvenes tienen del uso drogas, de sus efectos, y del abuso de las mismas.

- Tomar sus aportes y construir con ellos-ellas sus propias interrogantes con el fin de cuestionarse sobre la temática, generando disparadores para la co-construcción de respuestas. La importancia de este modo de intervención, radica en que no pretende acercar a adolescentes y jóvenes un saber pre-construido, ni una intervención basada en ciertos a priori. El proyecto procura construir con adolescentes, jóvenes y familiares la demanda que argumenta la intervención sobre esta temática.

Levadas da região autónoma da Madeira: Património natural e cultural

Laura Patrícia Silva Fernandes[1] e Ana Lopes2 – IPG

Resumo: A ilha da Madeira é a ilha principal do arquipélago que abrange a ilha do Porto Santo, as Desertas e as Selvagens. Ocupa uma área de 741Km², 57 Km de comprimento e 22 Km de largura e tem uma população de cerca de 270.000 habitantes, segundo os últimos recenseamentos. Este artigo resulta da análise das levadas da ilha, que não são apenas simples canais implantados ao longo da mesma, tratam-se de uma peça importante do património natural e cultural madeirense. As levadas são ainda um legado patrimonial que reflete a interação existente entre a população madeirense e o meio natural.

Palavras – Chave: Ilha da Madeira; Levadas; Património; Turismo; Percursos Pedestres; Animação Sociocultural

Introdução

As levadas da Madeira são regularmente alvo de visita de centenas de turistas, que procuram estar próximos da natureza. No entanto, foi a população local quem primeiro explorou as diversas possibilidades que as levadas lhes podiam oferecer. A Animação Sociocultural envolve-se com as levadas "como alternativa cultural na medida em que visa a criação de um espaço capaz de proporcionar o nascer de uma dinâmica que leve os elementos de uma comunidade através de diversas formas a equacionar os seus problemas, a refletir sobre eles, a contorná-los sobre si, a criticá-los, levando assim o homem a acreditar nas suas capacidades" (Henriques:1977, citado por Lopes 2008:145). Deste modo a interpretação do património natural e cultural tem em conta a personalidade e a experiência do visitante, por meio de uma visão holística.

São objetivos deste trabalho, entre outros – a valorização e preservação do património natural e cultural relacionado com as levadas; a identificação da importância das levadas como elemento identitário; preservação da natureza; conservação que lhes é afeta e alertar a comunidade em geral para a importância de continuar a conduzir este legado.

---

1. Aluna do 3º ano da Licenciatura em Animação Sociocultural no Instituto Politécnico da Guarda. Contactos: **Correio eletrónico** laurapatricia92@hotmail.com
2 anaventura @ipg.pt

A Importância Identitária das Levadas

As levadas são extensos canais abertos no solo, cuja altura oscila entre um metro e um metro e vinte centímetros e a largura ultrapassa pouco mais de um metro. Antigamente eram escavadas e deixadas em terra, atualmente é em betão ciclópico que são construídas e arranjadas as mais antigas. Neste sentido:

> "(...) as levadas continuam a ser canais estreitos, o que evita uma grande perda de água por evaporação. O perfil longitudinal das levadas é normalmente traçado com grande precisão. O declive é suave para permitir um movimento lento da água. O que era torrente rápida no fundo dum vale transforma-se em fluxo suave no apertado canal".
>
> (Raimundo Quintal 2010:10)

A palavra "levada" deriva do "alvará régio de 1493 que concedeu o nome de levadas aos canais de rega madeirense". (Fernandes, 2010:531).

Como explica o documento "A Herança das Levadas" do Club Pés Livres Madeira, houve desde logo uma grande preocupação dos primeiros habitantes da ilha em organizar os cursos de água desde as altitudes de onde brotavam, até aos terrenos de cultura. Sendo que o principal objetivo das levadas é conduzir as águas desde o norte, rico em água, até ao sul da ilha, onde a água é mais escassa (Figura 1).

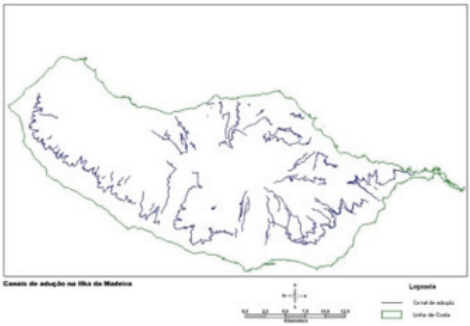


Figura 1 *Canais de adução na ilha da Madeira*
Fonte: Centro de Investimentos e Gestão da Água

Tal como os autores Luiza Clode e José Adragão (1989:188) constatam, junto às levadas há uma vereda que se chama "traste" ou "esplanada" (Figura 2), tornando possíveis os percursos pedestres.

Figura 2 *Dois trechos da levada dos Prazeres e a respetiva vereda. Fonte: Própria*

Segundo os mesmos autores as levadas mais antigas foram construídas nas capitanias de Zarco e Tristão. Estas construções demoraram seculos.

De acordo com França (2000), foram construídas com a força de braços de homens, empregando instrumentos primitivos como picões, alviões, barras, marrões e enxadas. Existem referências que indicam que houve trabalho de escravos negros e mouros.

Segundo diversos autores, apesar do governo ter intervindo anteriormente na laboração das levadas, só no ano de 1940 surgiu a Comissão Administrativa dos Aproveitamentos Hidráulicos da Madeira, que fazia parte do plano nacional de reestruturação da Hidráulica Agrícola. A água que é transportada nas levadas nasce nas diversas nascentes que estão por toda a ilha. A água é então o recurso mais visível e importante na função das levadas.

Apesar da maioria das levadas serem organizadas e exploradas pelo governo, hoje em dia ainda existem levadas organizadas e administradas por heréus:

> "a levada do moinho, que rega as terras da lombada e do lugar de baixo da ponta do sol, é uma levada de heréus que preserva as tradições mais ancestrais. Antes da água entrar de giro (...) os heréus reúnem-se no adro da Igreja da Lombada para eleger a comissão e dar de arrematação a levadagem (...)"
>
> (Raimundo Quintal,2010:12)

Segundo França (2000), a laboração das águas é feita à base do chamado "giro", que segundo os diversos levadeiros (profissão que abordaremos mais a diante) é o período inteiro de irrigação, ou seja, o tempo decorrido entre a rega de um terreno e a sua rega subsequente, habitualmente decorre de doze em doze dias. São os levadeiros que avisam a população de quando (dia e hora) será o giro. E é o clima que determina quando a água começa de giro, sendo que habitualmente começa em Abril ou Maio e termina em Setembro ou Outubro.

A profissão de levadeiro é tipicamente madeirense, segundo populares foi legalizada governamentalmente por volta de 1950, antes deste período a profissão não tinha estatuto legal. Todavia, esta organização da distribuição das águas já era feita

por particulares. A função dos levadeiros é gerir e organizar a gestão e distribuição da água de rega, isso inclui cuidar, mondar, limpar e fazer a manutenção das levadas, vigiar a água, avisar os regantes de quando e a que horas é a sua águas (de porta em porta) e por fim abrir e pôr as águas ao primeiro regante do dia. Há na hierarquia desta profissão o Presidente do grupo, o engenheiro, o encarregado, o guarda de água, o vigia da caixa de água e então os levadeiros.

O pagamento da água por parte dos regantes (população que rega) realiza-se anualmente, sendo que existem duas distinções: as águas de arrendamento com o custo de cerca de 15.00€ por hora de rega e as águas de propriedade com o custo de aproximadamente 13.00€ por hora de rega. A água de propriedade corresponde à água a que o regante tem direito e a de arrendamento é a água que o regante compra a mais para usufruto próprio, nas suas plantações. Por cada 1000 metros cada regante tem direito a 1 hora de água.

Estas mesmas levadas foram durante várias décadas a grande oportunidade que as lavadeiras tinham de lavar as roupas e também onde a maioria das donas de casa iam lavar as suas roupas. Através dos poços comunitários que são poços construídos pela câmara com o fim de serem direcionados para a lavagem da roupa com a água das levadas.

Segundo a nossa fonte no local do Pomar D. João, Ponta do Sol talvez tenham deixado de lavar nos poços há sensivelmente quinze anos. Há cerca de dois anos os poços foram abatidos, por serem alvo de brigas entre moradores que alegam que os poços foram construídos em terrenos que lhes pertenciam. As levadas eram ainda essenciais para mover as pedras dos moinhos e as prensas dos engenhos que moíam as canas-de-açúcar. Hoje em dia a maioria, dos moinhos já não existem e a cana-de-açúcar é moída por máquinas que são movimentadas por meio de eletricidade. As levadas representam uma grande importância na economia do arquipélago e constituem o elemento essencial da agricultura. Principalmente para as melhores culturas da região – a da vinha, da bananeira e a da cana-de-açúcar. Os terrenos para regadio são irrigados pelo sistema de absorção ou infiltração na terra. Para que isso seja possível os terrenos são preparados com "mantas" e "regos", para que as culturas possam receber a água.

As Levadas: Valorização Patrimonial, Aproveitamento Turístico e Ecoturismo

O património associado às levadas é essencialmente Natural e Cultural. Por património entende-se um conjunto de sítios, lugares, elementos naturais ou construídos. Estas manifestações representam uma relação de pertença entre os indivíduos e o território cuja preservação e valorização constitui a afirmação da identidade cultural de um povo. A ilha da Madeira pertence à região biogeográfica da Macaronésia, onde preserva-se um património natural de grande valor científico – a floresta Laurissilva, que constitui património natural mundial desde Dezembro de 1999.

Não podemos falar deste património sem destacar as nascentes existentes entre a vegetação florestal e os mananciais que alimentam os aquedutos empregados na irrigação madeirense, elas são sem dúvida um elemento pertencente à mais bela riqueza deste património natural. São inúmeras as espécies pertencentes à fauna e à flora presentes por entre todas as levadas.

No que diz respeito ao património cultural também associado às levadas, podemos considera-las por si só elemento do património cultural constituindo-se como um monumento vivo da cultura madeirense. Além disso estão associados vários elementos que deveriam ser considerados património cultural, tais como os poços, as fontes e os moinhos. Este património usado de forma sustentada possibilita uma promoção da preservação dos recursos naturais, articulado à promoção de emprego, turismo e ao desenvolvimento local.

O crescimento do turismo ancorado ao património acarreta novos tipos de turismo de procura pela natureza e cultura, em vez da tradicional e massificada procura do turismo de sol e praia. O turismo é fundamental para o desenvolvimento sustentável desta região. E é a natureza que integra a principal atração do turismo madeirense. Sendo o turismo um veículo privilegiado para as relações culturais entre povos, devemos de forma prudente acautelar o nosso património, seja esse, natural, cultural ou histórico.

Segundo Fernandes é nos seculos XIX e XX que surgem as primeiras referências às levadas com fins de turismo e lazer, com alguns guias de viagens, assim começava a indústria turística relacionada com as levadas da ilha. As levadas passaram a assumir uma nova funcionalidade. Constituindo uma atração construída sem a intenção de atrair visitantes, mas com o passar dos anos e com a sua beleza transformou-se numa atração turística.

Foi realizado um estudo prospetivo pela Organização Mundial de Turismo (O.M.T), sobre a atividade turística para 2020, o qual aponta para dois aspetos que nos interessam: - o crescimento duplicado da atividade turística e o crescimento significativo do mercado turístico alternativo. (por exemplo o ecoturismo, turismo de aventura e turismo de natureza).

Abordaremos então o ecoturismo, que de acordo com o autor F. Completo (sd) citando o autor Ceballos-Lascuráin – "ecoturismo é viajar para áreas naturais conservadas e não perturbadas com o objetivo especifico de estudar, admirar e desfrutar a paisagem, as plantas e animais, assim como qualquer outras manifestações culturais – passadas e presentes, existentes nessas áreas", esta definição posteriormente foi completada pela prioridade do desenvolvimento sustentável, que advoga o principio da responsabilidade social, como processo integrador de ação entre os visitantes, o meio ambiente e a comunidades de acolhimento, na procura do equilíbrio sócio ambiental.

Desta forma o ecoturismo envolve os seguintes princípios: diminuir os impactos

negativos no ambiente e nas comunidades locais; sensibilizar e promover o respeito pelo ambiente natural e cultural em geral; proporcionar experiências positivas tanto aos visitantes como às comunidades recetoras; proporcionar benefícios financeiros diretos para a conservação; proporcionar benefícios financeiros e *empowerment* para as comunidades locais; sensibilizar os visitantes para a situação ambiental, politica e social da área visitada; apoiar os direitos humanos e os acordos laborais internacionais.

Deste modo concluímos que o ecoturismo tem como principal objetivo a preservação e valorização das áreas conservadas, frágeis e em geral protegidas, de forma consciente. O Ecoturismo envolve então um grande valor – a educação.

Animação Sociocultural e a Valorização das Levadas da Madeira: Proposta de Dinamização Socioeducativa

São inúmeras as levadas existentes ao longo da ilha, sendo que para a proposta de dinamização turística restringimo-nos a duas levadas: Levada Nova: Pomar D. João – Canhas e Levada dos Prazeres: Calheta – Prazeres. Pertencentes aos concelhos de Ponta do Sol e Calheta. A escolha destas duas levadas recai essencialmente na área geográfica a que pertencem e ao grau de proximidade entre si.

Figura 3 *À esquerda uma foto ao longo da Levada Nova à direita uma foto ao longo da Levada dos Prazeres. Fonte: Própria*

A Animação Socioeducativa é um dos âmbitos da ASC. Esta surge nos finais dos anos 70 do século passado no contexto da educação não-formal tendo como finalidade uma educação global e permanente enquadramento em pedagogias ativas de participação.

Segundo Lopes (2008) esta aparece como consequência da herança da educação popular, mas que está em desuso e por isso tem sido absorvida pela matriz genérica da ASC. Surge, ainda, associada ao modelo de animação francófono, apresentando-se como uma ação assente em colónias de férias, campos de férias, acampamentos e outras atividades de ar livre destinadas essencialmente à infância e adolescência. Decorre, normalmente, ora como atividade complementar à escola, ora como ação mais prolongada e levada a cabo em épocas de férias escolares. Procura prestar um serviço à comunidade, através da Animação do tempo livre dos mais jovens. Assim o nosso objetivo passa pelo desenvolvimento de atividades para crianças, construindo

situações que propiciem o contacto com a natureza e a construção do conhecimento, através da prossecução de atividades em contextos não-formais.

No decorrer do desenvolvimento da proposta de dinamização, foi realizado o planeamento de uma caça aos tesouros da natureza, com: ***Slogan***: "Um mundo dentro da minha ilha"; **P**úblico-alvo: crianças dos 8 aos 12 anos em grupo; **Duração**: Dois dias; **Género de atividades:** Didáticas, educação ambiental.

Expomos em seguida no Quadro I os objetivos e resultados esperados.

Quadro I: *Objetivos e Resultados Esperados*

	Objetivos	Recursos
Caça aos tesouros da natureza	Promover a atividade física; salientar a importância de passar um legado que é de todos nós; desenvolver a capacidade de orientação; desenvolver a capacidade de trabalho em equipa; conhecer os sabores tradicionais da sua terra.	Faremos uso essencialmente de recursos naturais e humanos – as levadas, a população local, do apoio de patrocinadores e dos stakeholders.

Fonte: Própria

Embora se trate de um estudo exploratório tem como objetivo a sua execução.

Notas Finais

As levadas são um legado cultural que tem vindo a ser repassado de geração em geração, não são hoje na sua íntegra como em outos tempos foram, alteraram-se desde a maneira como são reconstruídas arquitetonicamente até às suas diversas utilidades. Sendo que hoje já não são utilizadas para a lavagem da roupa, nem nos moinhos, continuam a dar resposta às regas das fazendas da população local e passaram ainda a ser motivo de interesse turístico e orgulho de um povo.

Contudo, a falta de recolha séria e minuciosa de todas as levadas, a falta de dinamismo, a sua valorização e por vezes a falta de informação sobre os percursos pedestres são pontos negativos apontar, e melhorar.

Bibliografia

all, A. F. (sd). *A Herança das Levadas, Um dos Principais Marcos da Pérola do Atlântico.* Funchal: Club Pés Livres Madeira.

Completo, F. (sd). *Ecoturismo (ou) os novos ecos do turismo.* Estoril: Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril.

Fernandes, F. (2010). *A Cultura da Água: da Patrimonialização das Levadas da Madeira à Oferta Turística.* Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

França, A. L. (2000). *As levadas.* Funchal: Umniversidade da Madeira.
Freitas, J. L. (2003). *As levadas e levadinhas de - hireus da frequesia de gaula.* Funchal: Câmara do Funchal.
Lopes, M. d. (2008). *Animação Sociocultural em Portugal.* Amarante: Intervenção.
Luiza Helena Clode, J. V. (1989). *Madeira - Novas guias de Portugal.* Lisboa: Editoral presença.
Quintal, R. (2010). *Levadas da Madeira, Caminhos da Água, Caminhos de Descobrta da Natureza.* Lisboa: Universidade de Lisboa.

Webgrafia

Creative, E. (03 de 04 de 2014). *Walkme*. Obtido de http://www.walkmeguide.com/pt/madeira/trail/63/levada-calheta-prazeres/
Madeira, G. P. (03 de 04 de 2014). *Passeios na Natureza*. Obtido de http://levadas.inmadeira.com/index.php?option=com_xdms&task=viewAttractionDetails&id=380&lang=pt
Silva, E. P. (02 de 04 de 2014). *Direção Regional de Flores*. Obtido de http://www.sra.pt/drf/index.php?option=com_content&view=article&id=205%3Aconservacao-da--laurissilva&catid=44%3Aflorestacao&Itemid=97&lang=pt

Lazer e envelhecimento na perspectiva do envelhecimento saudável.

***Douglas Silva Ribeiro*[1]**
***Andrea Viude*[2]**

Escola de Artes Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH – USP)

O presente estudo de caráter qualitativo tem como objetivo apresentar uma proposta para a reflexão do lazer no processo de envelhecimento, seja em reuniões de grupo, seja em passeios programados ou no tempo livre sem monitoramento de um profissional da área.

O envelhecimento é um processo biológico, dinâmico e progressivo no qual ocorrem modificações que determinam a progressiva perda de capacidade de adaptação do indivíduo ao meio ambiente, ocasionando maior vulnerabilidade e incidência de processos patológicos (PAPALÉO NETTO, 1996). Nesse sentido, o envelhecimento populacional vem se apresentando como importante marcador nas sociedades contemporâneas. Na atenção ao envelhecimento o lazer ainda é pouco explorado, porém o interesse é crescente.

Diz-se que o lazer é um campo que abrange, no âmbito da sua atuação, profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, como a Educação, Turismo, Direito, Filosofia, Geografia, Educação Física, Pedagogia, Hotelaria, Trabalhadores Sociais, entre outras. O lazer não está restrito apenas aos brinquedos e brincadeiras, como é entendido no senso comum; o lazer é muito mais amplo, é um direito social (Melo, 2003). O conceito de lazer em Dumazedier (1976; 1980), diz que essa prática está associada aos 3D's. Isso quer dizer que o lazer promove "Descanso, Divertimento e Desenvolvimento".

Os objetivos do projeto desenvolvido com 60 idosos, frequentadores do Grupo

---

1. Estudante do curso de Bacharelado em Lazer e Turismo da Escola de Artes Ciências e Humanidades (EACH) da Universidade de São Paulo (USP).

2. [2]Fonoaudiologia pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, Especialista em Gerontologia pela Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia da Associação Médica Brasileira, Mestrado em Saúde Pública pela Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo e Doutorado em Saúde Pública pela Faculdade de Saúde Pública da USP . Atualmente é professora da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP, atuando principalmente nos seguintes temas: gerontologia, análise de discurso e bioética.

GAMIA (Grupo de Assistência Multidisciplinar ao Idoso Ambulatorial), do Hospital das Clinicas no Brasil, em São Paulo, SP, além de propor uma reflexão do lazer no processo de envelhecimento, em reuniões de grupo, ou em passeios programados, busca avaliar o conhecimento dos idosos acerca do conceito e emprego do lazer em sua velhice.

Para chegar aos resultados pretende-se fazer revisão bibliográfica, um estudo etnográfico e observação participante (Angrosino, 2009), também a transcrição das discussões e analise do discurso (Orlandi, 2010). Acredita-se que, compreendendo os conceitos de lazer o idoso aproveita melhor as atividades de lazer que pode realizar no seu tempo livre no dia a dia. Também, com atividades recreativas recorrentes durante a realização de passeios e excursões, o idoso tende a se divertir mais e aproveitar melhor aquele momento.

Por fim, o envelhecimento é mais saudável se o lazer estiver presente em sua vida, o que torna tangível o descanso, o divertimento e o desenvolvimento.

Referências:

Angrosino, M.; Flick, U. (Coord.). (2009) Etnografia e observação participante. Porto Alegre: Artmed.

Dumazedier, J. (1976) Questionamento teórico do lazer. Porto Alegre: CELAR.

Dumazedier, J. (1980) Valores e conteúdos culturais do lazer. São Paulo: SESC.

Melo, V. A. (2003) Lazer e minorias sociais (Vol. 47). Ibrasa.

Orlandi, E. P. (2010) A contrapelo: incursão teórica na tecnologia-discurso eletrônico, escola, cidade. *RUA, Campinas*, *2*(16), 5-17.

Papaléo Netto, M.(1996) Gerontologia: A velhice e o envelhecimento em visão globalizada. São Paulo: Atheneu, 1996.

Workshops de Estratégias de Animação Sociocultural

Diana Lopes, Catarina Serra, Patrícia Silva e Mariline Silvestre
Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociai

Resumo: No âmbito da Unidade Curricular Estratégias de Animação Comunitária, incluída no plano curricular do segundo ano da Licenciatura de Educação Social da Escola Superior de Educação de Leiria, foi-nos proposta a realização de uma intervenção socioeducativa. Surgiu, assim, a atividade: *Workshops* de Estratégias de Animação Sociocultural. A atividade foi realizada na nossa escola, tendo como destinatários os nossos colegas de turma. A ação permitiu a aquisição de conhecimentos sobre Animação Sociocultural, a melhoria das competências profissionais e sociais e a demonstração do interesse em utilizar, futuramente, as técnicas aprendidas. A intervenção resultou num momento formativo, de experimentação e de interação com profissionais da área social.

Contexto e objetivos

A atividade apresentada neste texto foi realizada na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria e teve tendo como destinatários os nossos colegas de turma, ou seja, estudantes do 2º ano da licenciatura de Educação Social.

Esta intervenção teve como principais objetivos proporcionar o conhecimento e a experimentação de um conjunto de técnicas de Animação Sociocultural em diversos contextos de intervenção social, e desta forma, proporcionar a aquisição de competências sociais e profissionais no âmbito da Animação Sociocultural bem como, formar para a cidadania e o desenvolvimento comunitário.

Workshops – Estudantes de Educação Social

A atividade realizou-se em junho, através da dinamização de três *Workshops* de diferentes âmbitos: Animação Sociocultural em lar de idosos, intervenção na prisão escola e atividades realizadas com materiais reutilizáveis. Estas atividades, de natureza lúdica, de formação e sociais, tiveram como principais métodos o atelier, o debate, os jogos e as dinâmicas.

Estiveram presentes 18 alunos da turma do segundo ano da licenciatura de Educação Social, que foram divididos em três grupos de trabalho. Para fazer essa divisão, deu-se uma numeração aleatória (de 1 a 3) a cada aluno, sendo que cada sala tinha a indicação de um desses números. Cada grupo foi acompanhado por um dos elementos organizadores da intervenção. Outro elemento da organização ficou responsável por passar pelas várias salas para fazer registos fotográficos e coordenar e informar

os dinamizadores relativamente ao tempo disponível para a dinamização de cada atividade.

A passagem dos grupos por cada Workshop ocorreu de forma rotativa, com a duração de cerca de 25 minutos, mais 5 minutos do que o que previsto inicialmente. Também não foram cumpridos os intervalos de 10 minutos entre cada oficina como planeado inicialmente, sendo a passagem entre Workshops imediata.

***Workshop* – Intervenção Social na Prisão Escola**

Este Workshop foi dinamizado pelo Sérgio da Silva (estudante do 3º ano de Educação Social) e teve como principais objetivos: a divulgação e partilha duma experiência de estágio curricular num contexto específico enquanto educador social; a promoção duma reflexão crítica sobre as possíveis funções dum Educador Social enquanto profissional da área social e a promoção da necessária e fundamental participação cívica dum futuro trabalhador social na sociedade aonde está inserido.

Esta atividade resultou num momento de exposição sobre o papel do Educador Social e sobre o projeto que naquele momento desenvolvia na Prisão Escola de Leiria. O grupo foi chamado a intervir na parte final para que, de forma individual, apresentassem a sua provável opção para o estágio e falassem sobre o que procuram realizar enquanto Educadores Sociais. O dinamizador mostrou-se disponível para esclarecer qualquer dúvida existente.

Workshop – Educação Ambiental

Este *Workshop* foi dinamizado pela Carla Caniça (Técnica Superior de Educação Social) sobre Educação Ambiental. Os objetivos foram a promoção e apresentação de estratégias de adaptação e capacitação criativa para a educação face à "crise"; a capacitação através de Educação Social/Animação Sociocultural/Sensibilização Ambiental e a criação de ferramentas educativas com recurso a materiais limitados ou disponíveis.

Assim, a dinamizadora focou-se mais na reutilização de plástico. O workshop decorreu de forma dinâmica e interativa, nomeadamente quando foram apresentadas várias utilidades possíveis para dar a uma garrafa de plástico. Depois, cada um dos elementos do grupo executou um dos exemplos dados, ficando, cada um, com o produto final, para que, futuramente, possam ensinar os colegas a executar o mesmo. Foi criado um momento de partilha de ideias, de outras finalidades que podem ser dadas ao plástico ou a outros produtos, como por exemplo ao papel. Este foi um momento de descoberta, experimentação direta e de satisfação por aquisição de novos conhecimentos resultando em objetos muito diferentes, criativos e úteis.

Workshop – Animação Sociocultural em Lar de Idosos

Por último, o Workshop dinamizado pelo Miguel Mesquita (Técnico Superior de Animação Sociocultural), sobre a animação em lar de idosos e centro de dia, foi também

bastante dinâmico. Este teve como objetivo dar a conhecer algumas dinâmicas de grupo possíveis de serem realizadas com a população sénior institucionalizada; debater os objetivos e variáveis de cada dinâmica apresentada e promover a relação intergrupal.

O protagonismo foi dado ao grupo, pedindo aos seus elementos que executassem várias dinâmicas que podem ser realizadas com idosos. Cada dinâmica foi analisada e comentada em grupo, de forma a perceber que competências podem ser desenvolvidas. Resultou num momento muito dinâmico, com bastante participação, entusiasmo e boa-disposição.

Resultados

A turma participou de forma ativa, demonstrando empenho em realizar os *Workshops*, realizando questões aos dinamizadores. Os alunos saíram dos Workshops animados, com vontade de contar aos colegas de turma e demonstrar o que tinham realizado e aprendido.

Os dinamizadores demonstraram ter os Workshops previamente planeados, trazendo consigo parte dos materiais necessários. Rapidamente e facilmente se adaptaram ao espaço, às condições físicas e às características dos grupos. Demonstraram-se disponíveis para colaborar com a organização, cumprindo os objetivos gerais e o tempo da intervenção. Demonstraram-se ainda empenhados em trabalhar com cada grupo, com grande dinamismo, disponibilidade para o diálogo, transmissão de conhecimentos, experiências e ainda para responder a qualquer questão colocada pelos participantes.

Após este momento, os grupos voltaram a reunir na sala de aula e foi pedido o preenchimento de um breve questionário de avaliação individual sobre a ação. De uma forma geral a ação foi avaliada de forma positiva. Quando confrontados com a citação que dizia que com a atividade adquiriram conhecimentos úteis sobre técnicas de Animação Sociocultural nos diversos contextos de intervenção social, 9 referiram que estão de acordo e o mesmo número afirma que concorda totalmente. Quando afirmamos que esta ação permitiu melhorar as suas competências profissionais e sociais no âmbito da Animação Sociocultural, 3 dos inquiridos não concorda nem discorda, 9 concorda e os restantes 6 concordam totalmente. A mesma concordância surge quando questionados sobre se ação suscitou motivação para colocar em prática o que foi aprendido durante os Workshops, sendo que 1 dos inquiridos responde não concordar nem discordar, 8 concordam e os restantes 9 concordam totalmente. Quando afirmamos que os temas abordados nos Workshops são pertinentes, a grande maioria, 10 inquiridos, concordou, 6 concordaram totalmente e os restantes 2 não concordaram nem discordaram. Numa última citação, em que referimos que a avaliação da organização da atividade, no geral, foi bem conseguida, 10 dos inquiridos concordam totalmente e os restantes 8 concordam. Os resultados aos questionários demonstram que a ação permitiu a aquisição de conhecimentos sobre Animação So-

ciocultural e a melhoria das competências profissionais e sociais.

Num espaço deixado para a proposta de sugestões, foram deixadas algumas ideias como a criação de mais ações do mesmo género, que poderiam ser desenvolvidas nos próximos anos de formação dos alunos da licenciatura de Educação Social. Realçaram também que esta atividade foi bastante importante para a sua formação.

Conclusão

Em jeito de conclusão, numa análise à avaliação realizada pelos participantes na intervenção, denota-se o interesse destes em utilizar as estratégias que foram apreendidas e transmitidas. De forma generalizada os participantes afirmam que as temáticas e os contextos discutidos foram pertinentes.

Posto isto, podemos afirmar que os principais objetivos foram atingidos ao proporcionar aos alunos do segundo ano da licenciatura de Educação Social um momento de aquisição de conhecimentos e a experimentação de um conjunto de técnicas e competências sociais e profissionais no âmbito da Animação Sociocultural. Após uma avaliação da ação, verificámos que a intervenção resultou num momento formativo, de experimentação, de interação com profissionais da área social. Para além disso, a ação permitiu também o desenvolvimento de competências sociais e profissionais de forma ativa e participativa.

Desejava-se ainda formar para a cidadania e para o desenvolvimento comunitário estes alunos do ensino superior e futuros trabalhadores da área social. Formar e procurar consciencializar estes futuros profissionais de como serão fundamentais para a construção e modificação da sociedade civil, ao nível social, económico e político. Objetivo que foi alcançado com sucesso, pois permitiu colocá-los como protagonistas das ações, consciencializando-os que serão eles os protagonistas fundamentais do trabalho social, que terão de formar e apoiar pessoas, grupos e comunidades, formar para uma melhor cidadania. Uma comunidade desejável deve ser construída e conquistada de forma ativa e participativa.

Através desta metodologia o Educador Social poderá trabalhar diversas temáticas de forma dinâmica. A criação de pequenos grupos permite um melhor contacto e comunicação com os participantes, trabalhando questões individuais, mais específicas, que o Educador Social considerar pertinente e fundamental. Esta metodologia permite ainda dar protagonismo aos participantes, permitindo um acompanhamento mais individualizado por parte do dinamizador.

Posters

Laboratório de Criação Artística

Maria de São Pedro Lopes (coordenadora do Projeto LCA) · ESECS / IPL · msplopes@ipleiria.pt
Lúcia Magueta · ESECS / IPL · lucia.magueta@ipleiria.pt

1. Em que consistiu o Projeto «Laboratório de Criação Artística»?

O Projeto «Laboratório de Criação Artística» (LCA) decorreu na ESECS/ IPL ao longo do ano letivo 2012-2013, tendo sido uma iniciativa do curso de licenciatura em Animação Cultural. Este projeto foi dirigido aos estudantes da ESECS e também a estudantes das escolas do IPL da zona geográfica de Leiria e possibilitou que aprofundassem conhecimentos nas áreas artísticas e que se envolvessem em práticas de criação artística.
A organização e implementação do Projeto resultaram da parceria constituída entre a ESECS/IPL, a Fundação Calouste Gulbenkian e a Escola de Dança Clara Leão.

2. Como implementámos o Projeto LCA?

Numa **primeira fase**, o «Laboratório de Criação Artística» foi organizado em quatro Oficinas, cada uma referente a uma linguagem artística – Dança/Teatro, Fotografia, Música e Artes Plásticas – com a duração de 3 horas semanais cada, a funcionarem em simultâneo, ao final do dia escolar, e com orientadores/docentes da ESECS especializados em cada uma das áreas.
Numa **segunda fase**, os estudantes foram envolvidos na construção de projetos integrados de criação artística onde aplicaram as experiências e técnicas anteriormente desenvolvidas. Os projetos multidisciplinares foram acompanhados pelos docentes das diferentes áreas artísticas, que trabalharam de forma colaborativa no apoio à construção e criação das obras dos estudantes.
As obras/performances foram depois objeto de partilha e divulgação entre a comunidade académica.

3. Quem participou no Projeto LCA?

-Estudantes das licenciaturas da ESECS: Animação Cultural, Comunicação Social e Educação Multimédia, Educação Básica, Serviço Social, Educação Social
-Estudantes do Programa 60+, que é um programa dirigido a estudantes com mais de 60 anos.
-Estudantes de outras escolas do IPL em Leiria: de licenciaturas em Enfermagem e em Engenharia, de Mestrados em Engenharia, em Educação e Desenvolvimento Comunitário, em Administração Escolar, entre outros.
No total, ao longo do ano letivo, houve cerca de **60 estudantes** que frequentaram o Laboratório de Criação Artística, com idades compreendidas entre os 18 e os 70 anos.

4. Como avaliámos o Projeto LCA?

Considerámos prioritário analisar várias dimensões desta experiência:
- A **primeira dimensão** estava relacionada com as experiências prévias dos estudantes na área das artes e com as suas expectativas para com o projeto.
- A **segunda dimensão** estava relacionada com o significado do envolvimento dos estudantes nas respetivas oficinas durante a primeira fase/semestre de implementação.
- A **terceira dimensão** estava relacionada com o significado do envolvimento dos estudantes na construção de um projeto de criação artística, durante a segunda fase.
- A **quarta dimensão** estava relacionada com a receção do público à apresentação final do projeto de Laboratório de Criação Artística: *Cadeiras que falam*.

5. Os resultados

- Experiência marcante e relevante a nível artístico e relacional
- Reconhecimento da importância da participação num processo criativo
- Experiência da apresentação pública
- Relação construída entre docentes e estudantes
- Trabalho colaborativo entre docentes das áreas artísticas

A equipa de docentes

Coordenação geral do LCA: Maria de São Pedro Lopes | Andrzej Kowalski
Oficina de Dança/Teatro: Clara Leão | Silvia Antunes
Oficina de Música: Ana Carreira | Sandrine Milhano
Oficina de Artes Plásticas: Albertina Fortunato | Catarina Barreira
Oficina de Fotografia: Maria Kowalski
Apoio à Coordenação / Comunicação: Lúcia Magueta, com o apoio do CRM (ESECS)
Documentação / Recolha de imagens: Andrzej Kowalski

Um projeto:

IPL · Fundação Calouste Gulbenkian · Clara Leão

O Espaço da Animação Cultural no Programa IPL60+:

Leiria – 16 a 19 de outubro de 2014

Luísa Gaspar Pimentel - luisa.pimentel@ipleiria.pt
Vítor Marques Rolo – vitor.marques.rolo@gmail.com

Instituto Politécnico de Leiria

ENQUADRAMENTO

O IPL60+ é um Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, desenvolvido pelo Instituto Politécnico de Leiria, que teve início no ano letivo de 2007/2008. Inscreve-se numa lógica de promoção de um envelhecimento ativo, facilitando a integração das pessoas reformadas, com mais de 50 anos, em novos espaços sociais, a construção de novas redes relacionais, a partilha de saberes e a aquisição de novos conhecimentos e competências através da aprendizagem em contexto intergeracional.

Assenta na promoção da participação dos estudantes seniores nos vários processos e contextos, evidenciada, com particular acuidade, na organização e dinamização de atividades culturais e recreativas, mas também na promoção da aprendizagem dos estudantes mais jovens.

A oferta é diversificada e organiza-se em três domínios:

- Formação de nível superior, através da frequência de unidades curriculares das licenciaturas do IPL. Neste caso, os seniores integram-se em contexto de aula, com os estudantes de licenciatura;

- Formação complementar, em turmas específicas, na área das TIC ou das línguas estrangeiras, de acordo com os seus interesses e necessidades;

- Atividades socioculturais e dinamização de projetos em áreas diversas (atividade física, dança, música, educação para a saúde, leitura). Estes projetos resultam, na maior parte dos casos, da iniciativa dos próprios seniores ou de estudantes de licenciatura e de mestrado.

Fig.1: Convívio Intergeracional com a presença da TumAcanénica

Através deste poster pretende-se apresentar algumas das atividades realizadas durante o ano letivo de 2013/2014, dando particular relevância ao papel que os seniores desempenham na sua conceção, organização e dinamização.

Pretende-se, ainda, refletir sobre o papel dos animadores culturais como facilitadores e promotores da participação dos seniores, tendo em conta a experiência de um estagiário da licenciatura em Animação Cultural.

No ano letivo em causa, o Programa contou com 99 estudantes no 1º semestre e 95 no 2º semestre. São preferencialmente mulheres, com idades compreendidas entre os 60 e os 69 anos, com qualificações e profissões muito diversificadas, residentes em Leiria.

ATIVIDADES E PROJETOS

Grupo de Artes Cénicas

O "Grupo de Artes Cénicas", constituído por 13 estudantes do Programa, subdivide-se em dois núcleos: Teatro e Jograis. As atividades tiveram início no ano letivo 2013/2014 e resultaram da motivação e iniciativa dos seniores.

O Grupo de Jograis teve várias oportunidades de atuação ao longo do ano, nomeadamente na semana da leitura, na Biblioteca Afonso Lopes Vieira

O Grupo de teatro estreou-se na festa de encerramento do ano letivo do IPL60+, com uma peça idealizada e encenada pelos vários intervenientes. Esta reflete as suas memórias sobre a Revolução de Abril.

Fig.2: Estreia do Grupo de Teatro com a peça "40 anos do 25 de abril"

SessenTuna

A Tuna do IPL60+ tem vários anos de existência, dando voz aos gostos e talentos musicais de cerca de 22 estudantes seniores. A Tuna vem sendo convidada a participar em diversos eventos realizados na ESECS e em instituições de solidariedade social, fazendo grande sucesso.

Fig.3: Atuação da SessenTuna no átrio da ESECS, na abertura da Festa de Natal

Intercambio Internacional de Estudantes

Todos os anos se realiza um Intercâmbio internacional de estudantes, envolvendo o IPL60+ e a Universidad de Mayores de Extremadura. Os seniores portugueses viajam até Badajoz e os espanhóis são acolhidos em Leiria.

São semanas de convivência, aprendizagens mútuas e trocas profícuas, com um forte envolvimento dos estudantes na planificação e dinamização de atividades recreativas e culturais.

Fig.4: Jantar de convívio em Leiria

Comemorações do Dia Mundial da Criança

No âmbito das comemorações do dia Mundial da Criança, que se realizaram no dia 4 de junho, no estádio Municipal de Leiria, foi dinamizado, pelos estudantes do IPL60+ e pelo estagiário de Animação Cultural, o atelier "Conta-me uma história", com a dramatização de "O nabo gigante". Esta história foi narrada e protagonizada pelos seniores. As crianças também se envolveram ativamente, pois a narrativa apelava à sua participação.

A iniciativa procurou valorizar o papel dos seniores na educação e desenvolvimento das crianças, tendo sido um valioso momento de interação para todos os envolvidos.

Fig.5 e 6 : estudantes seniores em atelier dia da criança

REFLEXÃO

Apesar do IPL60+ incidir particularmente na componente formativa, é impossível ignorar a relevância das atividades lúdico-culturais, que promovem a interação e o convívio entre os estudantes, reforçando as relações interpessoais.

Ao longo do ano são desenvolvidos projetos estimulantes do ponto de vista físico, intelectual e social. O animador sociocultural tem um papel relevante neste processo, pois age como facilitador e promotor de experiências na área da animação.

Apesar do seu envolvimento na dinamização e organização dos grupos e das iniciativas, não atua como um líder. Ajuda o grupo a encontrar os seus lideres naturais e facilita as relações entre os vários agentes envolvidos. Tem, ainda, um papel de catalisador na valorização das potencialidades dos seniores.

Cabe ao animador, colocar os processos de animação em movimento, impulsionando o grupo para a participação e para a tomada de consciência do seu valor enquanto tal.

O estagiário verificou que houve um reconhecimento do seu trabalho por parte dos seniores que acompanharam o seu percurso. Este não foi apenas um processo de aprendizagem individual, mas um processo de aprendizagens mútuas.

O contato com as linguagens artísticas e as estratégias de animação implementadas permitiram aos estudantes seniores satisfazer a procura de uma educação não formal, potenciadora de realização pessoal.

Conheça-nos melhor em www.60mais.ipleiria.pt