

# APRENDER

REVISTA DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PORTALEGRE

## ANIMAÇÃO EDUCATIVA E SOCIOCULTURAL

Práticas Profissionais e  
Contextos de Intervenção



Nº 30

DEZEMBRO DE 2005

Preço: 3 euros

## **Ficha Técnica**

ISSN 0871 - 1267

APRENDER

N.º 30

Dezembro 2005

**Director:**

Abílio Amiguinho

**Director Adjunto:**

Fernando Oliveira

**Coordenação do Tema Central**

João Emílio Alves e João Vintém

**Revisão:**

Isabel Vila Maior

**Capa:**

Cristina Sala

**Secretariado:**

Adelina Roque

**Conselho Consultivo:**

Nuno Oliveira (Presidente do Instituto Politécnico de Portalegre), Fortunato Queirós, António Nóvoa, Bárto Paiva Campos, Domingos Fernandes, Francisco Cachapuz, Isabel Alarcão, João Pedro Ponte, Jorge Arroteia, Maria do Céu Roldão, Maria Odete Valente, Natércio Afonso, Rui Canário e Teresa Ambrósio

**Conselho Editorial:**

Abílio Amiguinho, Albano Silva, Fernando Oliveira, Isabel Vila Maior, João Vintém, Manuel Miguéns, Maria João Mogarro e Teresa Coelho

**Colaboram neste Número:**

Alberto Melo, Américo Nunes Peres, Avelino Bento, Carla Melo, Cláudia Pacheco, Eva Milheiro, Gabriela Vestia, Gonçalo Pacheco, João Emílio Alves, Isabel Silva Ferreira, João Vintém, Joëlle Ghazarian, Jorge Pacheco dos Santos, Luís Bonixe, Luís Pargana, Maria Emília Lourenço, Miguel Castro, Rui Henriques, Sérgio Godinho, Xavier Úcar Martínez

**Composição:**

Cláudia Lopes

**Execução Gráfica:**

Gráfica Guedelha

**Edição e Propriedade:**

Escola Superior de Educação de Portalegre

Praça da República

Apartado 125

7301-957 PORTALEGRE CODEX

**Tiragem:**

1000 exemplares

**Depósito Legal:**

14 293/86

**Preço:**

3 Euros

**Assinaturas:**

7 Euros (3 números)

Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

Não nos comprometemos a publicar colaboração não solicitada.

## ÍNDICE

<b>Editorial</b> .....	3	<i>Animação e animadores em Portugal</i> Américo Nunes Peres.....	77
<b>Entrevista</b>			
<i>Uma ideia de animação e de animadores</i> Avelino Bento .....	4	<i>O trabalho cultural nas freguesias rurais</i> Luís Pargana.....	85
<b>Mesa redonda</b>			
<i>Mercado de emprego emergente em animação educativa e sociocultural</i> Coordenação de João Vintém Participantes: João Vintém, Gacriela Vestia, Rui Henriques, Gonçalo Pacheco e Luís Pargana.....	7	<i>Níveis de adaptação dos estudantes do 1º ano do Instituto Politécnico de Portalegre-Estudo 2</i> Isabel Silva Ferreira e Maria Emíla Lourenço .....	88
<b>Tema Central: Animação Educativa e Sociocultural</b>			
<i>Animação comunitária e educação de adultos na prática de uma associação de desenvolvimento local</i> Alberto Melo .....	15	<i>A Carta Educativa como Instrumento de Planeamento Educativo a nível Municipal. Algumas reflexões teórico-metodológicas com ilustração empírica</i> João Emílio Alves e Miguel Castro .....	94
<i>As relações da animação sociocultural com as políticas de cultura e de lazer locais e regionais</i> Avelino Bento .....	29	<i>Contributos para o uso crítico dos Media: os campos do jornalismo e da publicidade</i> Cláudia Pacheco e Luís Bonixe .....	107
<i>Animación sociocultural y modelos de intervención socioeducativa</i> Xavier Úcar Martínez .....	37	<b>Turismo e Desenvolvimento</b>	
<i>Práticas profissionais e contextos de intervenção em animação educativa e sociocultural: uma exposição de quatro experiências</i> João Emílio Alves .....	51	<i>O Grand Tour e o advento do turismo moderno</i> Eva Milheiro e Carla Melo .....	114
<i>História, animação e desenvolvimento local/turístico: notas sobre uma pesquisa-intervenção em curso</i> Sérgio Godinho .....	71	<i>O turismo em Portugal: que passado? Que futuro?</i> Eva Milheiro e Jorge Pacheco dos Santos .	119
<u>Neste número destacamos...</u>		<b>Opinião</b>	
		<i>Do dom da vida</i> Joëlle Ghazarian.....	126
		<i>Notícias da ESEP</i> .....	128
		<i>Nota de Leitura</i> .....	129

# Editorial

R

Com a publicação deste número temático da revista APRENDER, dedicado ao tema da *Animação Educativa e Sociocultural: práticas profissionais e contextos de intervenção*, encerra-se um projecto iniciado no ano lectivo 2004/05, da responsabilidade da equipa de docentes coordenadores do curso com a mesma denominação, da Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP).

Esse projecto passou em grande medida pela promoção e organização de um encontro de divulgação científica e pedagógica em torno de algumas das problemáticas transversais à animação educativa e sociocultural. A iniciativa, imaginada e concretizada com o envolvimento dos alunos do respectivo curso,

adquiriu a designação de *Fórum*, dado que se pretendia materializar um momento de reflexão tripartida, isto é: incluindo uma vertente académica e científica; uma outra vertente de cunho mais prático e intervencional; finalmente, uma terceira e última vertente centrada na temática da empregabilidade.

Em síntese, procurou-se fomentar uma discussão alargada e substantiva acerca do que hoje se faz e se pode esperar fazer em animação, recorrendo para tal à apresentação de projectos, trabalhos, teses e outras actividades de investigação científica, apresentadas por especialistas nacionais e internacionais, de inserção académica, a par de uma exposição de experiências, de práticas profissionais e de contextos de intervenção protagonizadas e relatadas por técnicos em animação educativa e sociocultural, na sua generalidade ex-alunos da ESEP, organizadas em ateliers temáticos e com efeito demonstrativo e pedagógico.

O modelo do fórum assim idealizado permitiu demonstrar que há ganhos recíprocos entre a apresentação de reflexões de cunho marcadamente teórico e metodológico a par da exposição de experiências e de projectos de incidência mais institucional e empírica. A dinâmica entretanto gerada, durante e após o Fórum, não só permitiu comprovar o relativo sucesso da fórmula encontrada, já que promoveu a mobilização dos alunos desta área do conhecimento para a imprescindibilidade da participação em espaços de reflexão como este, como também fez acreditar que esta é igualmente um via facilitadora de elos e de parcerias entre as instituições de formação de nível académico e os diversos e possíveis espaços/contextos institucionais ligados ao mercado de trabalho em animação.

Os textos que dão corpo ao presente número temático da APRENDER retomam, na generalidade, os conteúdos apresentados no Fórum, tendo-se reunido e acrescentado outros textos e relatos de pesquisas e de projectos, os quais, em conjunto, tendem a constituir já um acervo teórico, metodológico e com referências empíricas, de utilidade variada e susceptível de interessar, não só a especialistas, mas também a docentes, alunos e autodidactas nas áreas da reflexão e da intervenção ligadas à animação educativa e sóciocultural.

**Nota:** Agradecemos o contributo imprescindível do Adérito Seivas, da Elisabete Vila Viçosa, do Luís Janeiro e da Sónia Alexandre na transcrição dos registos áudio do Fórum.

## Entrevista

# Uma ideia de animação e de animadores

**Entrevista de:** Avelino Bento



Víctor Juan Ventosa Pérez. Doctor en Pedagogía. Licenciado en Filosofía. Master en Tecnología de la Educación por la OEI y la Universidad de Salamanca. Profesor universitario de Animación Sociocultural en la Facultad de Pedagogía (Educación Social) de la Universidad de Salamanca. Técnico de Juventud del Ayuntamiento de Salamanca. Experto colaborador del Ministerio de Educación y Ciencia del Estado español para el diseño del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (para la familia profesional de animación sociocultural y actividades de tiempo libre). Consultor internacional y profesor invitado de diversas universidades europeas y americanas. Autor de 25 libros (algunos traducidos al portugués) de animación sociocultural, educación social, ocio y tiempo libre, además de múltiples artículos en revistas especializadas nacionales e internacionales.

**Avelino Bento (A. B.) - Para centrarmos a nossa conversa numa ideia de polissemia e pluralidade que a animação como conceito tem, a questão primeira que te apresento reenvia-nos, seguramente, para a dimensão epistemológica da ASC. Afinal a ASC é uma ciéncia? Uma técnica? Uma tecnologia social? Ou simplesmente uma atitude? Configura ou não, em si, um quadro conceptual ou recorre-se de outros discursos e outros quadros teóricos?**

Para responder con exactitud a esta pregunta fundamental, pienso que antes tenemos que preguntarnos qué es lo característico y específico de la ASC. En la medida que su fundamentación teórica la adquiere de otras

ciencias tales como la psicología y la pedagogía social, la sociología o la antropología, no podemos decir que sea una ciencia con un sistema teórico propio y autónomo, aunque a mi modo de ver sí que forma parte de una nueva ciencia que Haren (1989) bautizó con el nombre de Sinergística o *ciencia de la autoorganización*. Pero tampoco podemos decir que la ASC sea una práctica o “conjunto de prácticas” como se la define por parte de algunos autores, dado que las actividades que conforman la práctica de la ASC no son exclusivas de ella: el teatro, la música, el juego o cualquiera de los recursos de los que la animación se sirve para llevar a cabo sus programas, se utilizan y aplican también en otros muchos ámbitos y modelos de

Dezembro de 2005 aprender

intervención y con otras finalidades (artísticas, comerciales, terapéuticas...) diferentes a las de la ASC. Luego tampoco la dimensión práctica es lo característico y definitivo del la ASC. ¿Entonces qué es lo que nos queda? Pues su dimensión metodológica y procedural orientada al desarrollo de procesos autoorganizativos de carácter social. Por ello, yo diría que la ASC es una tecnología en el sentido que Mario Bunge otorga a este concepto (Bunge, 1980, 2003) como un “cuerpo de conocimientos inventado y utilizado para diseñar, producir y mantener artefactos”, ya sean estos físicos, biológicos o sociales. Aplicando esta definición, tendríamos que la ASC es una *tecnología social*, porque se ocupa del desarrollo y mantenimiento de artefactos de tipo social, fundamentalmente grupos y asociaciones en torno a proyectos socioculturales.

**A. B. - Reforçando a ideia de polissemia, continuas a achar pertinente falar-se isoladamente de vários tipos de animação (ex: animação comunitária, animação educativa, animação cultural, etc.) ou, pelo contrário, a emergência de uma só expressão, como a de Animação Sociocultural por exemplo, reforçaria no campo académico e científico, assim como no profissional, uma axiologia comum, nomeadamente na organização de um quadro teórico e teórico-prático mais congruente com a ideia de uma disciplina ou de uma área de trabalho (todavia, diversificada em vários campos)?**

Me parece pertinente la diferenciación de diversos tipos de animación, siempre y cuando se entiendan como modalidades o ramas del un mismo tronco que es el de la animación sociocultural con unas características comunes a todos ellos. Con esto quiero decir que la construcción de una disciplina - como la de las casas no se puede hacer empezando desde el tejado, porque entonces lo más probable es que se nos venga todo el edificio abajo. Por ello soy partidario de asentar la ASC desde su base y luego ir desarrollando sus ramas o modalidades a partir de ella y en la medida que la realidad social y profesional lo demande, no antes de manera artificial o arbitraria.

**A. B. - Estamos todos, a Europa,**

**a**prender Dezembro de 2005

**a organizar-se à volta de Bolonha. Com vés a oportunidade deste processo para a aproximação a uma uniformização de uma parte dos planos de estudo de ASC que facilitem a mobilidade de alunos e professores, mas também para clarificar, cada vez mais, a função, o perfil, o estatuto profissional e o campo de intervenção do animador. Ou pensas que isto não faz sentido e que cada país e escola devem actuar em função dos seus interesses e realidades?**

Creo que este proceso educativo y profesional de armonización europea es una oportunidad para intentar llegar a un sustrato básico y común del perfil profesional y formativo que le corresponde a la ASC, si bien, esta tarea, al menos en países como España, está más desarrollada en el nivel profesional que en el universitario.

**A. B. - Animação, animadores. Que objectos (não objectivos) de animação devem ser definidos, se tiverem de ser, tanto na formação superior como na prática profissional, que conduzam a uma ideia de animadores generalistas e animadores especialistas? Faz sentido esta categorização ao nível da formação inicial? Ou só em pós-graduações?**

Hay una serie de contenidos básicos que son comunes a toda tarea de animación y que constituyen la base de un animador generalista (metodología de la animación, técnicas de participación y dinámica de grupos, juegos y recursos lúdico-recreativos....). Junto a este conjunto transversal de habilidades básicas y comunes, están los diferentes espacios, problemáticas y contextos asociados a diferentes edades y/o especialidades de animación, lo que daría lugar a los diferentes animadores especializados. Pero además hay que tener en cuenta los niveles de responsabilidad que nos sirven para distinguir a un monitor de un coordinador de tiempo libre, y a un animador de un formador de animadores. Ambas variables hay que cruzarlas y contrastarlas con la demanda social y laboral para establecer el cuadro definitivo.

**A. B. - Poderias comentar alguns**

**dos projectos más significativos na relación com a ASC e em que trabalhes neste momento?**

Estoy a punto de terminar el que será mi próximo libro sobre “La animación de espacios acuáticos. Juegos para el agua” y empezando a preparar por encargo del Ayuntamiento de Salamanca sede de la reciente XV Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno y bajo los auspicios de la Organización de Estados Iberoamericanos, el Primer Congreso Iberoamericano de ASC que bajo el lema “Cultura, tiempo libre y participación social”, se realizará en Salamanca los días 18,19 y 20 de octubre de 2006 y desde aquí quiero aprovechar la oportunidad para invitaros a todos los interesados a participar en él, ya que será la primera vez que reuniremos lo más significativo de la animación en Latinoamérica, Portugal y España con vistas a crear una Red Iberoamericana de ASC a partir de nuestras bases e intereses culturales comunes.

**A. B. - Verias com agrado um espaço ibérico, mais institucionalizado, de cooperação académica e científica no campo da animação e das artes (particularmente o teatro)? Achas possível avançarmos com essa ideia a partir das nossas instituições (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre e a Universidade de Salamanca)? Que vantagens viriam para a ASC nos nossos dois países, sobretudo ao nível da formação superior?**

Me parece una idea excelente que tiene mucha relación con la anterior cuestión y puede tener muchas ventajas, especialmente en el tema de la animación teatral, ya que yo imparto una asignatura de libre elección en la Universidad Pontificia de Salamanca sobre expresión dramática y animación teatral. Además estoy a punto de publicar en colaboración con J.A Caride, Xavier Ucar y Vieites un libro llamado a implantar la materia de animación teatral en los estudios universitarios de educación social (“De la educación social a la animación teatral” ed. Trea).

## Mesa redonda

# Mercado de emprego emergente em animação educativa e sociocultural

---

**João Vintém (Coordenação)**

Escola Superior de Educação de Portalegre

**Gabriela Vestia**

C.E.R.C.I. Portalegre

**Rui Henriques**

Associação Gente

**Gonçalo Pacheco**

Internato Distrital de Santo António Portalegre

**Luís Pargana**

Vereador da Câmara Municipal de Portalegre

Mesa Redonda

Escola Superior de Educação de Portalegre

**João Vintém** (moderador) - Entendeu a comissão organizadora do “Fórum Animação Educativa e Sociocultural: Práticas Profissionais e Contextos de Intervenção” incluir um momento de reflexão, em jeito de mesa redonda, para debater o tema “mercado de emprego emergente em animação educativa e sociocultural”.

Paralelamente à apresentação e discussão de várias dimensões teóricas e empíricas inerentes à animação, de um ponto de vista mais académico, e de termos registado alguns relatos e experiências profissionais protagonizados por alunos e ex-alunos da ESEP, assume igualmente pertinência incluir a opinião de quem, connosco, tem colaborado em várias actividades e projectos de âmbito pedagógico e intervencional, designadamente ao nível da realização de estágios curriculares de alunos do curso de animação.

Assim, o ponto de vista manifestado por alguns responsáveis de instituições da região de Portalegre, que habitualmente recebem os nossos alunos nas suas estruturas organizacionais e nos seus projectos de intervenção no terreno, afigura-se como mais um elemento importante, por exemplo para a discussão da temática

“empregabilidade”, nesta área de formação académica.

A análise que os mesmos fazem acerca do enquadramento e pertinência da animação nas instituições que dirigem, bem como o seu ponto de vista sobre as competências demonstradas pelos alunos, quer enquanto estagiários, quer enquanto profissionais em animação, constituíram o mote lançado para a discussão.

Segue-se, em síntese, o testemunho de cada um.

**Gabriela Vestia** - A CERCIPOR-TALEGRE é uma Instituição que tem por objectivo a solidariedade social. Promove actividades de apoio, em diferentes domínios de intervenção, a crianças, jovens e adultos com deficiência ou com dificuldades de inserção sócio-profissional, visando o desenvolvimento das suas capacidades e a defesa dos seus direitos individuais e de cidadania, designadamente no quadro de promoção do direito à igualdade de oportunidades.

Sob a forma de ideias na mente de um grupo de pessoas, nasceu, por escritura pública de 18 de Junho de 1980, lavrada no cartório

notarial de Portalegre, a CERCIPORTALEGRE – Cooperativa de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas de Portalegre, C.R.L. Foi fundada há vinte e cinco anos por iniciativa de um grupo de pais, técnicos e outras pessoas interessadas na educação, reabilitação e integração das crianças com deficiência.

Obedecendo a um critério de oportunidade circunstancial, instalou-se no Antigo Convento de S. Francisco, edifício do séc. XII, pertencente ao Ministério do Exército.

A CERCIPORTALEGRE começou por ser constituída apenas pela escola de ensino especial, com capacidade estipulada pelo Ministério da Educação, para dar resposta educativa a um grupo de cinquenta alunos. Posteriormente, foi sendo alargada a outro tipo de respostas, consoante as necessidades e imperativos que foram surgindo.

É uma instituição com estatuto de utilidade pública sem fins lucrativos que tem vindo, ao longo dos anos, a proporcionar à pessoa com deficiência e respectiva família, variadas formas de atendimento e apoio em função das suas capacidades e nível etário.

Tem sido preocupação constante da CERCIPORTALEGRE a adaptação do quadro técnico e das estruturas físicas, face às reais necessidades dos utentes e anseios das suas famílias.

Fazem parte da CERCI várias estruturas:

### ***Escola de Ensino Especial***

A Escola de Ensino Especial que está no cerne da existência da CERCIPORTALEGRE funciona desde Junho de 1980, e destina-se a alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

De acordo com legislação própria considerou-se alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente os alunos que apresentam incapacidade, reflectida numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiência de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou ainda de graves problemas de saúde.

Tendo em conta as necessidades detectadas e a evolução observada a CERCI-

PORTALEGRE, através da sua Escola de Ensino Especial, oferece aos alunos e suas famílias um acompanhamento Educativo Específico variado e com óptima integração no meio envolvente, evitando-se assim qualquer possível segregação, quer na comunidade, quer na sociedade em geral.

### ***Centro de Emprego Protegido – PORTUS ALACER***

O CEP surgiu em 1990 solucionando a problemática que então existia de dar continuidade ao apoio até então prestado ao grupo inicial de crianças que tinha inaugurado em 1980 a valência escolar e que tinha atingido a idade limite de escolaridade.

Enquanto o projecto se encontrava em fase de avaliação pelo IEFP, foi facultada uma formação na área da encadernação a esses jovens nas antigas instalações da biblioteca municipal. Uma vez concedido o apoio do IEFP e após a assinatura de um acordo de cooperação com a CERCIPORTALEGRE, iniciou-se a actividade em moldes empresariais com 12 jovens em regime de emprego protegido e 4 em regime normal de trabalho.

O Centro de Emprego Protegido – Portus Alacer foi pioneiro na nossa região e talvez seja um dos poucos a nível nacional a contar com 14 anos de laboração. Desde essa data, continua a ser financiado 40% pelo IEFP, a CERCI suporta 5% e 55% revertem das vendas realizadas no CEP.

### ***Centro de Actividades Ocupacionais***

O Centro de Actividades Ocupacionais (CAO) da CERCIPORTALEGRE existe desde 1993, através de um acordo de cooperação celebrado entre o Centro Distrital de Solidariedade e Segurança Social de Portalegre e esta instituição. Tem como objectivo promover competências psicossociais que permitam uma maior autonomia pessoal e social, bem como uma melhor qualidade de vida aos utentes e consequentemente a sua integração social.

Esta valência pretende facilitar a integração social de jovens e adultos com deficiência leve, grave ou profunda, de idade igual ou superior a 16 anos, com elevado nível de dependência e que possuam reduzidas capacidades

de trabalho produtivo. Inclui áreas laborais, ocupacionais e complementares (actividades de vida diária, conhecimentos gerais, treino social, culinária, educação, expressão físico-motora e terapia ocupacional)

### ***Centro de Reabilitação e Formação Profissional***

No Distrito de Portalegre a CERCI-PORALEGRE/Centro de Reabilitação e Formação Profissional de Castelo de Vide tem vindo a organizar e desenvolver vários tipos de respostas para a população com deficiência, nomeadamente no âmbito do emprego e da formação profissional.

O desenvolvimento de cursos de formação profissional, desde 1994, pretende dotar os jovens e adultos com deficiências de competências profissionais e sociais, para o desempenho de uma actividade profissional.

### ***Residência de S. Francisco***

De acordo com o decreto-lei n.º 30/89 de 24 de Janeiro, “são unidades residenciais as estruturas destinadas a alojar e a prestar cuidados adequados a jovens e adultos com deficiência que se encontrem impedidos, temporária ou prolongadamente, de residir no seu meio familiar normal, por motivo de deficiências que requeiram apoio específico.”

A Residência de São Francisco encontra-se em funcionamento desde Maio de 1998 e tem capacidade para dez utentes com deficiência ligeira ou moderada. Procura cumprir um dos seus principais objectivos que é o de funcionar como uma habitação alternativa à família, cuja finalidade é a de atender de uma forma global adolescentes e adultos que por diversos motivos não podem ver satisfeitas, ainda que temporariamente, as suas necessidades.

A CERCI-PORALEGRE dá apoio a cerca de 100 pessoas com deficiência, entre crianças, jovens e adultos, nas várias valências.

No que diz respeito à animação, infelizmente não temos verbas suficientes para admitir no quadro de pessoal da CERCI-PORALEGRE, mais animadores culturais. Em toda a instituição, só no Centro de Reabilitação e Formação Profissional, temos uma animadora.

Tentamos colmatar esta falta, recebendo

estágios de vários locais. Desde 1999 recebemos estagiários do curso de Animação Educativa e Sócio-Cultural da ESE. No último ano (2004), recebemos também um estagiário do curso Tecnológico de Animação, da Escola Mouzinho da Silveira. Temos também recebido da Escola Tecnológica, Artística Profissional de Nisa (ETAPRONI). Estes estágios são importantes para a Instituição, mas também o são para o estagiário, na medida em que lhe permitem conhecer este tipo de população de forma a estar mais à vontade para trabalhar com ela.

A população com deficiência à qual damos resposta, com já vimos atrás, é muito diversificada. Pode abranger faixas etárias e tipos de deficiência diferentes. Através da animação podemos chegar a todos sem excepção, até mesmo aos mais profundos, utilizando estratégias, actividades e materiais diferentes.

O Animador é quem realiza projectos e actividades de animação, onde estimula a participação activa da população com a qual trabalha, permitindo um maior dinamismo sociocultural, tanto no indivíduo como no colectivo.

O trabalho do Animador pode ser muito importante, ao nível da estimulação sensorial, cognitiva, perceptiva e social, deste tipo de população. Deve ser um trabalho pensado, organizado, para um determinado grupo, com objectivos específicos. Deve encontrar respostas às necessidades e problemas. Não deve esquecer que é importante animar, vitalizar e dinamizar as energias e potencialidades existentes nas pessoas e nos grupos.

A participação activa do Animador num grupo é um desafio às suas capacidades porque tem que se submeter às normas e estatutos definidos pela instituição. Todo o Animador é convidado a fazer um projecto bem elaborado levando em conta o campo de intervenção, os meios disponíveis, os objectivos e o tempo que dispõe.

Um Animador deverá ter sensibilidade suficiente para chegar até ao utente, porque só assim consegue comunicar, só assim consegue cativar, o que é um aspecto importante para que desenvolva um bom trabalho. Tem de saber envolver cada grupo em especial, de modo a promover a sua autonomia, união e auto-estima. Pode fazê-lo através do estabelecimento de um diálogo e de uma breve apresentação de si mesmo, para retirar da população alvo as suas

opiniões e gostos acerca de algumas actividades a programar. Toda a participação deve ser valorizada.

Através da animação podem ser invertidas posturas negativas, podem melhorar-se as capacidades de interacção social, promovendo novas experiências interpessoais e relações de ajuda, pode-se estimular a reconstrução da dimensão afectiva, bem como o espírito participativo e ainda desenvolver as capacidades do grupo.

**Rui Henriques** - Estou aqui em representação da *Associação Gente, Desenvolvimento de Comunidades Rurais*. É uma associação de desenvolvimento local, constituída por e para as gentes que compõem as comunidades rurais de que é constituído o Alentejo e nasceu do facto de algumas pessoas sentirem que a nossa região está muitas vezes parada, que precisa que alguém a abane, que a chocalhe um pouco. Com esta brincadeira já lá vão 12 anos.

Temos uma experiência um pouco diferente daquela que foi referida por quem me antecedeu, porque trabalhamos em várias áreas, não temos um trabalho muito específico, digamos que em termos de animação (e é o meu conceito, posso estar errado comparado com alguns conceitos mais teóricos), o animador será sempre um técnico que é tipo *pau para toda a obra*, ou seja pode estar a trabalhar com idosos, com crianças, com pessoas com deficiência, enfim, tem que estar preparado para trabalhar com todas as pessoas.

A nossa associação é um sítio apelativo para quem trabalha nesta área porque pode, um dia, estar com um grupo e, no outro dia, estar com outro, o que é bastante interessante e enriquecedor.

Estão aqui algumas pessoas que já trabalharam com a Associação Gente, nomeadamente em colónias de férias. Muitos já estiveram também a estagiar na associação, não só desta escola superior, mas de outras escolas e avaliam os estágios como gratificantes, uma vez que é um trabalho muito pouco de secretaria, mas mais de campo, com realidades que, eventualmente, não vêm nos livros, e portanto, penso que, em termos de experiência, quer profissional, quer pessoal, é sempre uma experiência interessante.

A Associação *Gente* trabalha com vá-

rios públicos e vive à base dos projectos que desenvolve, ao abrigo de programas nacionais e comunitários. Temos que ser muito rigorosos para que possamos cumprir os objectivos a que nos propomos sob pena de podermos ter problemas financeiros.

O nosso trabalho é muito de insistência, que nem sempre se vê, e eu aqui diria também a todos vocês, que vão ser profissionais nesta área, que não podem desistir facilmente, porque isto não é uma operação matemática. Aqui, nem sempre dois e dois são quatro e, portanto, as pessoas podem passar semanas, podem passar meses sem sentirem grandes progressos e é preciso ter muita motivação e muita preparação para aguentar este tipo de trabalho; obviamente que depois os resultados são extremamente gratificantes.

Do nosso trabalho foi possível criar um centro comunitário e criar um centro de convívio em freguesias distanciadas da sede do concelho. São valências que na minha opinião deveriam, através da sua gestão, criar espaço para a entrada do animador. Seja a tempo inteiro numa só instituição, ou a trabalhar em várias instituições ao mesmo tempo para ultrapassar questões financeiras e ser possível criar um posto de trabalho numa área sensível, nomeadamente nesta questão da terceira idade, porque muitas vezes os espaços onde a terceira idade é acolhida servem apenas de reservatório de pessoas idosas e eu penso que não é um bom serviço que se presta a essas pessoas.

O papel do animador é um papel que seria extremamente importante nessas instituições. Compreendo que é extremamente difícil em termos económicos poder cativar uma verba para pagar a um profissional de animação mas, no conjunto de várias instituições, por exemplo num concelho ou em parte de um concelho, seria possível ter alguém a trabalhar a tempo inteiro.

Basicamente, é isto que vos queria transmitir: que há espaço para os animadores, e há acima de tudo a necessidade dos animadores estarem ao serviço das populações.

**Gonçalo Pacheco** - O Internato Distrital de Santo António é um estabelecimento integrado do Centro Distrital de Segurança Social de Portalegre, acolhendo crianças e jovens do sexo masculino do distrito de Portalegre.

Estas crianças e jovens, desprovidas de Dezembro de 2005  aprender

meio familiar dito normal, têm atrás de si uma história de vida traumática, bastante sofrida de desapegos constantes, de rupturas permanentes.

Pretende-se criar uma estrutura, tão próxima quanto possível, da estrutura familiar, pois temos para com aqueles jovens as responsabilidades idênticas às que temos com os nossos filhos nas nossas casas, como a satisfação das suas necessidades básicas, desde a alimentação e vestuário, à saúde e educação/ formação, etc.

A entrada destes jovens processa-se por decisão de um tribunal ou através das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens existentes nalguns concelhos do distrito, normalmente após um processo de averiguação dos serviços da Segurança Social.

Quando um jovem entra na instituição, procura-se definir um projecto de vida consensual com as suas capacidades, de forma a que, quando exista a possibilidade de regressar à família ou ingressar no mundo exterior, tenham as “ferramentas” básicas para poderem singrar, não só no mundo do trabalho como, e sobretudo, na vida pessoal.

Assim, os jovens encontram-se nos mais variados níveis de ensino das diversas escolas, enquanto que aqueles que são portadores de deficiência estão integrados em Centros de Educação Especial ou Centros de Formação e Reabilitação específicos.

Na definição do projecto de vida pretende-se envolver, sempre que possível, as famílias, de forma a que o seu eventual regresso se processe da forma mais harmoniosa. No entanto, em muitos casos tal não é viável, fruto do desinteresse ou da inexistência da estrutura familiar. Outras vezes, esse projecto tem de ser adaptado a novas circunstâncias que vão surgindo nas suas vidas, pelo que não pode ser estanque nem imutável, sendo antes dinâmico, tal como as suas vidas e a das suas famílias que, com a sua instabilidade, condicionam opções e perspectivas.

É dentro deste contexto e integrada na equipa técnica da instituição que surge a valência da Animação Sóciocultural, que tem tido um papel activo e importante no funcionamento da mesma. No entanto, a relação do Internato com esta área não se “resume” à existência de uma Animadora no quadro de pessoal, pois de há seis anos a esta parte tem recebido estágios do

Curso de Animação Educativa e Sóciocultural da Escola Superior de Educação de Portalegre, além de outros estágios de nível intermédio da EPRAL, ETAPRONI e Escola Secundária Mouzinho da Silveira.

É do entendimento do Internato que a duração do estágio é curta, tendo em conta que aí se inclui a fase de ambientação e conhecimento da instituição, que poderia ser prévia, resultando daí que algumas das propostas inicialmente apresentadas se revelam desadequadas, conduzindo à frustração de quem traz um projecto que parecia ter tudo para resultar.

Por outro lado, a época em que o estágio se realiza (meses de Julho e Agosto) não permite que o estagiário tenha um conhecimento mais efectivo da instituição, já que este resulta de um contacto parcelar, circunstanciado à altura do ano em causa (meses de férias), que não é exactamente representativo do funcionamento do Internato, pois alguns dos jovens vão a casa dos familiares ou à praia, não sentindo, assim, o pulsar da casa nas suas diversas épocas do ano.

Apesar destes reparos, o balanço que se pode fazer da presença de estagiários na instituição é amplamente positivo, pois representa o injectar de sangue novo que desinstala vícios e rotinas e questiona procedimentos, além de significar uma salutar aragem de ideias.

Relativamente à existência de um animador sóciocultural na instituição, ela tem-se revelado extremamente importante, pois traduz-se no estreitar dos elos de ligação entre esta e um conjunto de entidades que nos auxiliam no dia-a-dia, organizando actividades, desenvolvendo parcerias, reforçando cumplicidades. A sua actividade extravasa, largamente, a ocupação dos tempos livres, pois dinamiza iniciativas que permitem o alargar de horizontes dos jovens residentes ou seja, reforça os princípios que devem estar subjacentes ao conceito de cidadania.

**Luís Pargana** - Não sei se me deixaram para o fim pelo facto das Câmaras Municipais terem a fama de serem grandes entidades empregadoras, mas de qualquer modo há algumas notas que eu vou tentar partilhar convosco, e vou sobretudo tentar ser o mais breve possível porque me parece que era importante alargarmos

esta mesa, que se anunciou “mesa-redonda”, a toda a sala.

Quando sou convidado para partilhar experiências sobre práticas profissionais e, sobretudo, sobre perspectivas de empregabilidade com finalistas de diversas áreas profissionais, neste caso de animação educativa e sóciocultural, mas noutras também, há uma experiência pessoal que eu costumo partilhar e que teve a ver com o facto de, sendo eu professor do 1º ciclo do ensino básico, já depois de ter terminado o curso do magistério, ter tido uma passagem efémera pelo Curso de Psicologia na Universidade de Coimbra. Ora, quando entrei na Faculdade, eu que já tinha a minha situação profissional resolvida, com vínculo ao Ministério da Educação, embora fosse apenas o meu segundo ano de serviço, constatei que havia entre os meus colegas um grande entusiasmo com a publicação recente da Lei de Bases do Sistema Educativo que criava os Serviços de Psicologia e Orientação Escolar. Esta era uma realidade inexistente nas escolas e os meus colegas que estavam a concluir as suas licenciaturas em psicologia diziam, “isto agora é que vai ser bom, há aí uma Lei que coloca psicólogos nas escolas, as escolas não têm psicólogos e portanto vai haver emprego para toda a gente!”...

Ora, eu que era professor e que conhecia a realidade das escolas (na altura estava também ligado ao movimento sindical docente e, embora ainda estivesse no início da minha carreira profissional, tinha alguma noção da realidade) esfriava um pouco aquele entusiasmo junto dos meus colegas, e efectivamente só a partir do ano 2000 é que se começaram a constituir de facto os Serviços de Psicologia e Orientação nas escolas, e mesmo assim com passos ainda muito incipientes. A história que relato passou-se no início de 1990 e a Lei de Bases a que me referi tinha sido publicada em 1986 e só agora é que se começam a colocar psicólogos nas escolas, muitas vezes sem carácter efectivo e sem uma carreira bem definida, estável e duradoura.

Este exemplo tem significado relativamente a um curso como o vosso que, como aqui já se repetiu, é um curso abrangente, um curso generalista e transversal a várias áreas de intervenção. Como sabemos, a animação educativa e sóciocultural atravessa a educação, a cultura e a acção social, portanto três áreas imensas em

relação às quais as autarquias locais têm responsabilidades de intervenção preponderantes, com competências definidas e com quadros legais regulamentadores. Mas, mesmo com esses quadros legais regulamentadores, existem margens de incerteza que conduzem a práticas diferenciadas, desde logo ao nível dos recursos humanos e quadros técnicos e profissionais que cumpram as obrigações das autarquias nestas áreas.

O quadro legal é ele próprio dúvida e diferenciado de área para área. Se em relação à educação as autarquias têm competências expressas e muito bem definidas, sobretudo ao nível do 1º ciclo do ensino básico e da educação pré-escolar, que adiante referirei, já em relação às áreas culturais a atribuição de competências às autarquias é vaga, o quadro legal para a intervenção cultural de uma autarquia local está praticamente reduzido a um papel facilitador das dinâmicas culturais, ou seja um papel passivo e não propriamente um papel activo impulsor dessas dinâmicas como condição fundamental para o desenvolvimento.

E este papel passa pela gestão dos espaços culturais municipais, os museus, as bibliotecas, serviços onde o próprio conceito de museu ou de biblioteca também varia podendo ser mais activo ou mais passivo, dependendo das opções de política cultural assumidas em cada momento. Pergunta-se até que ponto é que os museus municipais conseguem ter ou não determinado tipo de respostas que hoje são paradigmas de um conceito contemporâneo de museologia, como por exemplo os serviços educativos, as exposições temporárias, enfim um papel activo do próprio museu diferente daquele conceito tradicional de museu estático, rígido, meramente expositivo que ainda persiste em muitos museus municipais, onde não cabe o animador. Mas o animador já é necessário no conceito contemporâneo de museu a que me referi em primeiro lugar.

O mesmo acontece em relação às bibliotecas. Até que ponto uma biblioteca municipal é um local onde as pessoas se limitam a requisitar e a ler livros de acordo com uma imagem estereotipada de biblioteca, ou pelo contrário é uma estrutura viva e dinâmica, com actividades de expressão plástica, de hora do conto ou contacto com autores, com a introdução das novas tecnologias, pontos de internet, com meios audiovisuais, enfim um conjunto muito

diversificado e alargado de actividades onde é preciso o animador. Se a biblioteca for um mero depósito de livros onde se requisita um livro que se lê em silêncio, sem fazer barulho, não faz falta o animador.

Portanto, se considerarmos que segundo uma leitura rígida do quadro legal de competências das autarquias estas não têm que desenvolver acção cultural, mas apenas que apoiar, facilmente concluímos a desigualdade de tratamentos e de abordagens que se verifica de autarquia para autarquia, de município para município.

Já ao nível da educação, a atribuição de competências às autarquias, nomeadamente ao nível de uma componente sócio-educativa para além da componente lectiva no 1º ciclo e também na educação pré-escolar, pode provocar relativamente ao curso de animação educativa e sócio-cultural um efeito semelhante àquele que eu encontrei no início de 1990 em Coimbra. Refiro-me por exemplo, à recente atribuição às autarquias de responsabilidades na concretização de uma componente social na educação pré-escolar. É que hoje também se discute o conceito de educação pré-escolar, a educação anterior à escolaridade obrigatória, à educação básica. Debate-se se é um espaço e um tempo predominantemente educativo, de formação ou se é, em oposição, um espaço eminentemente social, de recolha e acompanhamento das crianças, cumprindo a função de ocupar essas crianças perante a impossibilidade ou impedimento das famílias. Em conformidade com esta última perspectiva a educação pré-escolar seria sempre um grau facultativo do sistema educativo (como ainda é no nosso sistema educativo, onde a educação pré-escolar não é obrigatória), porque se as famílias não estivessem impedidas de cuidar dos seus filhos, dos seus netos, no período anterior à escolaridade não precisavam de os meter na escola, no caso, no jardim-de-infância.

Aparentemente, estas duas concepções estariam em irremediável oposição. No entanto, a tendência actual é para se considerar a complementaridade das duas componentes, ou seja, hoje reconhece-se o carácter fundamental da educação prévia ao ensino básico, admitindo-se com algum consenso tornar obrigatória a sua componente educativa e defendendo-se que essa componente educativa deva ser complementada

por uma componente social, dando resposta às necessidades sociais das famílias e resolvendo constrangimentos à frequência da educação pré-escolar por parte de muitas crianças. Se não houver esta resposta social acaba por se limitar e condicionar a própria resposta educativa.

É esta componente social que está, presentemente, atribuída às autarquias. E quem é que vai assegurar a componente sócio-educativa da educação pré-escolar? Bem, a competência foi remetida para as autarquias mas não foiclarificado o modo como as autarquias cumprem essa competência. Em primeiro lugar, não foi criada, em termos formais, uma carreira profissional para esta resposta, e a partir do momento em que não é criada a carreira profissional e que não é regulamentada uma resposta uniforme por parte das autarquias, estas podem deitar mão a todas as soluções possíveis: podem ir buscar o animador, como podem ir buscar um desempregado sem a mínima formação para as funções a desempenhar.

Quando falo de desempregados estou a pensar em casos concretos. Há programas temporários de colocação de desempregados, como por exemplo os POCs que são Programas de Ocupação para Carenciados, ou as vulgarmente chamadas "Portarias" que são Programas Temporários de Emprego de que as autarquias se socorem, com frequência, para suprir determinado tipo de necessidades, que deveriam ser necessidades temporárias mas que muitas vezes são necessidades permanentes. Ainda por cima com graus de exigência de tal forma elevados como é trabalhar com crianças numa componente que se pretende complementar à componente educativa.

Portanto, percebe-se que, efectivamente, apesar de se criarem expectativas há ainda uma situação de incerteza que é tremenda e que varia sempre de município para município, em virtude da não existência de quadros regulamentares deste tipo de respostas.

Bom, vou concluir dizendo que, efectivamente, o campo de possibilidades é enorme, tanto nas áreas culturais, como nas áreas sociais e nas áreas educativas. A nível cultural é fundamental as autarquias terem técnicos qualificados que acompanhem o trabalho dos agentes e dos criadores culturais, das colectividades, das associações que são associações amadoras e voluntárias que nascem das próprias

dinâmicas locais e que se não tiverem um apoio, um incentivo e acompanhamento acabam por cair no “drama” que hoje aflige a generalidade do movimento associativo e que leva, tantas vezes, à diminuição e condicionamento das suas actividades.

Atrás falei dos equipamentos municipais. A esse nível já o papel do animador pode passar pela animação e dinamização de práticas culturais, por um lado, mas também pela gestão dos próprios equipamentos culturais e pela planificação das suas actividades.

Existe, de facto, um significativo campo de perspectivas e possibilidades para a colaboração e empregabilidade de animadores educativos e sócio-culturais pelas autarquias.

Para terminar há um aspecto que não é de somenos importância e que não deve ser descurado por vós: o vosso dinamismo e capacidade de iniciativa, enquanto recém licenciados, porque vocês passam por um curso onde adquirem conhecimentos e onde desenvolvem competências de carácter académico e também profissional. Já aqui se falou em estágios e, de facto, vocês trabalham o meio, têm uma oportunidade privilegiada para conhecer o meio, para diagnosticar carências, diagnosticar problemas, para os sistematizar com propostas de solução, e a partir dessa sistematização poderem apresentar projectos a entidades como as autarquias locais. Esse é um papel que é vosso e que é determinante também em termos de saídas profissionais, porque esses projectos podem ter diferentes abrangências e diferentes características. Pode ser um projecto contextualizado num determinado momento e num determinado espaço, como pode ser um projecto de carácter permanente e que venha a ser assumido pela autarquia como uma prioridade de intervenção com a consequente criação de um lugar.

Isso é possível, e eu tenho exemplos concretos na Câmara Municipal de Portalegre, num passado recente, de projectos apresentados e que foram ao encontro de necessidades consideradas importantes e que ajudaram a sistematizar as respostas a essas necessidades com a respectiva contratação profissional e que poderá evoluir para a criação de lugares de quadro. Estou a pensar em exemplos concretos, que não sendo sequer competências estritas da Autarquia, vieram de facto ao encontro de necessidades consideradas prioritárias na política

da Autarquia e neste momento são respostas que é possível oferecer e que se têm revelado experiências de sucesso para a qualidade de vida dos municípios.

Concluo dizendo que está também nas vossas mãos planificar e ajudar a construir o vosso futuro profissional, mesmo num cenário que, como aqui referi, é de grande precariedade e sobretudo de grande diferença de local para local.

# Animação comunitária e educação de adultos na prática de uma associação de desenvolvimento local

---

Alberto Melo  
Universidade do Algarve

Um muito obrigado pelo convite que me fizeram, que dirijo à organização, professores e alunos desta escola<sup>1</sup>.

Efectivamente, é a segunda vez que me encontro nesta sala. Recordo-me que, muito possivelmente há uns dez anos atrás, terei aqui estado também no âmbito deste mesmo curso para uma conversa sobre as questões de animação comunitária em meio rural.

O que vos trago hoje como proposta, digamos, para lançar um debate aberto, é uma comunicação em que tento reflectir sobre um trabalho de intervenção comunitária na zona do interior rural do Algarve, na zona serrana de transição do Algarve para o Alentejo, em que participei desde 1985/86. Uma reflexão sobre esse tipo de trabalho, não tanto num aspecto descritivo (depois, se quiserem, darei pormenores e façam favor de fazer as vossas questões) mas mais, como se diz em linguagem de cinema, numa certa montagem paralela entre, por um lado, algumas considerações sobre esta experiência de desenvolvimento comunitário e, por outro, o pensamento e as expressões de um notável pedagogo do século XX, e já se deve dizer do século passado, que foi o brasileiro Paulo Freire.

É de certo modo uma reflexão que aqui pretendo partilhar convosco, com base nesta

intervenção comunitária que fiz a partir de 1985, com outros colegas e a partir da ESE de Faro. Não se pode dizer que foi uma tentativa sobretudo de pôr no terreno ideias e palavras de Paulo Freire. Não foi nesse sentido que trabalhámos, mas o que é facto é que, quando se pára e se olha para trás, reflecte-se um pouco sobre métodos, sobre certos princípios de intervenção e é impossível não pensarmos então em Paulo Freire e não sublinharmos as convergências, as coincidências notáveis, que existem entre este tipo de práticas e aquilo que Paulo Freire pensou e escreveu ao longo de muitos anos.

Começo precisamente por uma frase de Paulo Freire que nos diz “*ser cultural ou ser consciente é a forma radical de ser dos Humanos, enquanto seres que, refazendo o mundo que não fizeram, fazem o seu mundo e, neste fazer e refazer, se refazem a si mesmos. São porque estão sendo*”.

Esta primeira frase é muito paradigmática, digamos assim, da forma como Paulo Freire se exprime. Por vezes, parece complexo, nós temos que ler, reler, mas são sempre frases que dizem muita coisa em poucas palavras e, realmente, é certa a afirmação de que o ser humano é porque está sendo, é porque tem um projecto de ser, é porque está em movimento, é porque é pessoa, porque quer ser pessoa. De facto, nós temos muitas frases de Paulo Freire neste sentido, que vincam aquilo a que poderemos chamar o direito e o dever que cada pessoa tem de se afirmar como

---

<sup>1</sup>Este texto corresponde a uma comunicação oral feita perante um público de professores e alunos, tendo-se conservado o seu estilo coloquial.

sujeito da sua própria história e, ao afirmar-se como sujeito da sua própria história, está também a afirmar-se como sujeito, como actor, como protagonista, da história da sociedade, da história do mundo. Portanto, toda esta ideia de que não podemos conformarmo-nos a ser meros objectos de pressões que se exercem sobre nós, de forças várias, mas temos esse direito e temos esse dever de assumir uma posição activa no nosso mundo, uma posição activa na nossa sociedade. E é assim que somos pessoas, digamos assim, é assim que conquistamos e assumimos esta qualidade, este estatuto de pessoa, de Ser Humano.

Aliás, esta linha de pensamento descobri-a mais tarde (aliás, desenvolvida bem mais cedo, cronologicamente) no pensamento de Espinosa. Um pensador nascido em Amsterdão, de ascendência portuguesa, que viveu no século XVII, e me parece ser efectivamente um pensador que inicia a definição, as características mais modernas, do que é a individualidade, do que é a pessoa e, quanto a mim, com muito mais profundidade e riqueza de que as correntes individualistas anglo-saxónicas que transformam o indivíduo em algo como uma ilha isolada perante os outros, perante o Estado, perante o mundo. Espinosa tem, efectivamente, uma concepção fundamentalmente dinâmica do que é ser pessoa e interrelacionar-se. Ele não considera a pessoa em si mesma, como um indivíduo isolado, como um átomo desligado daquilo tudo em que se insere, ele vê a pessoa como algo que se vai construindo por relações, relações que, segundo ele, se constituem e se estabelecem relativamente ao mundo físico e relativamente ao mundo social, isto é, relativamente a objectos, a coisas, e relativamente aos outros seres, aos outros Humanos. Trata-se de dois tipos de inter-relações. E ele chama às primeiras de trabalho, tudo aquilo que relaciona a pessoa com as coisas, com o mundo físico, com o mundo natural; e chama política a tudo aquilo que relaciona a pessoa com os outros, com a sociedade, com as comunidades em que se insere. E diz, portanto, Espinosa que é pelo trabalho e pela política que a pessoa se torna pessoa. O que é que isto quer dizer? Nós nascemos como pessoa, mas nascemos essencialmente mais como capacidade de sermos pessoa do que como pessoa completa; o nosso projecto de vida deverá então ser o

de concretizar essa capacidade, essa potência e potencialidade de nos tornarmos uma pessoa completa antes do final da vida, de irmos completando permanentemente essas nossas características de pessoa, através dos relacionamentos com o mundo físico e com o mundo social. É, portanto, uma relação sempre dinâmica, é um projecto de vida que nos oferece este tipo de pensamento.

Efectivamente, quando se lê Paulo Freire, nota-se este mesmo tipo de perspectiva, porque Paulo Freire nos oferece uma visão, esta visão de nos tornarmos permanentemente pessoa, o que será, como todos os ideais, digamos assim, algo de inatingível. Nós queremos tornar-nos cada vez mais perfeitos, aperfeiçoarmo-nos, sabendo que possivelmente ficaremos sempre aquém; mas o que dá satisfação não é o conseguir o resultado, o que dá satisfação é sentirmo-nos a caminhar no sentido desse resultado desejável, é o sentirmos que estamos mais perto, que vamos estando mais perto. No fundo, o sentido de uma vida será completarmo-nos como pessoas e sentirmos que estamos vivendo um processo de efectivo aperfeiçoamento nesse sentido, o que se chama também de desenvolvimento ou de crescimento pessoal, etc.

E por outro lado, para além desta visão, a visão de que há a pessoa completa que nós queremos vir a ser, existe a percepção de que somos capazes de o fazer, de que temos essas capacidades e de que toda a pessoa é perfectível neste sentido e é capaz de enveredar por este tipo de caminho. E, por outro lado, haverá um programa, uma agenda se quisermos, que é o agirmos sobre nós mesmos, é o agirmos sobre o mundo, é o agir com e para a sociedade e as várias sociedades em que estamos inseridos, a fim de nos aproximarmos incessantemente dessa tal visão, mesmo sabendo que o processo ficará por certo inacabado.

Portanto, em contraste com sistemas filosóficos e ideológicos, hoje porventura até dominantes, que pretendem reduzir cada pessoa a uma resultante passiva ou impotente de factores determinantes, e nós vemos exemplos em que se reduzia a capacidade de cada pessoa como actor, dizendo que éramos determinados praticamente a 100% por factores de vários tipos, quer genéticos, quer socioculturais, económicos, etc. Como, hoje em dia, se pre-

tende também que sejamos meros objectos de propaganda, de publicidade, de manipulação de vários tipos (político, económico, ideológico e outros), negando-nos esta capacidade de autonomia, esta capacidade de sermos protagonistas da nossa vida, da vida da nossa sociedade e do nosso mundo. Emerge aqui, efectivamente, em contra-corrente com o que será a cultura dominante, uma mensagem muito importante de liberdade e, simultaneamente, de responsabilização. De facto, estes dois factores têm que ir sempre juntos: quanto mais liberdade uma pessoa adquire, quanto mais capacidade ou liberdade temos consciência de ter, maior também é a nossa responsabilidade para agirmos, para operacionalizarmos essa liberdade. Porque é muito fácil termos um álibi, “se eu sou perfeitamente determinado a 100% por tudo o que me acontece, nada é minha culpa, nada é minha responsabilidade”. Quando eu começo a assumir certas margens de liberdade, dizendo que, embora dentro de determinados limites, é possível fazer mais e melhor, aí cai-me em cima, digamos, a responsabilidade e o dever de me aperfeiçoar e tentar aperfeiçoar aquelas comunidades e sociedades em que me encontro, tentar aperfeiçoar aquela natureza em que me insiro, e portanto esta mensagem de liberdade é simultaneamente uma mensagem de responsabilização para cada um de nós como ser humano.

Agora esta liberdade terá de ser transformada em libertação. É que a liberdade é uma certa capacidade ou margem de actuarmos, de agirmos, mas pode ser utilizada em vários sentidos. Esta liberdade que nós temos de actuar pode empurrar-nos num caminho de libertação, de autonomia; mas também pode empurrar-nos no sentido totalmente contrário. Não é automaticamente que nós optamos por um caminho de libertação.

Portanto, torna-se necessário, pela acção e pela reflexão que formos fazendo da nossa acção, tornarmo-nos cada vez mais conscientes, cada vez mais autónomos, e até mais eficazes e mais eficientes neste tipo de acção sobre nós próprios, sobre os outros, sobre o mundo.

Em suma, a pessoa libertar-se-á, enveredará pelo caminho da libertação, à medida que, por esta via de influenciar e deixar-se influenciar simultaneamente, se for tornando mais pessoa.

Este espaço de interacções entre pes-  
aprender Dezembro de 2005

soas, este espaço ou esta actividade a que Espinosa chamou “a política”, no fundo, é mais aquilo a que hoje chamaríamos “o espaço público”, segundo Habermas e outros pensadores. Este espaço público é um espaço aberto à intervenção humana sobre a sua sociedade, ultrapassa em muito aquilo a que poderíamos chamar o espaço político ou o espaço de trabalho dos políticos profissionais. Portanto, a sociedade não se transforma apenas através das grandes leis, das grandes reformas, das estratégias políticas, mas está efectivamente a evoluir sempre que cada um de nós pensa e age em coerência, visando o aperfeiçoamento próprio e o dos outros, sempre que qualquer grupo de cidadãos empreenda um processo, por mais pequeno que seja, de aprendizagem colectiva através de uma acção reflectida.

Portanto, creio que também não podemos conceber o álibi, como há muitos anos atrás era um pouco a regra, de que as sociedades só se transformam pela conquista do poder político, por uma revolução que faça uma transformação de 180% nas sociedades, que radicalize efectivamente a situação das sociedades. Esta ideia da mudança social através das revoluções vindas de cima, efectivamente, hoje em dia não nos prende muito a atenção e não nos convence, digamos assim, mas também não deveremos cair totalmente numa apatia e numa indiferença, dizendo que não podemos fazer nada. O que creio que é de admitir e de assumir cada vez mais é que as sociedades evoluem cada vez que, efectivamente, cada um de nós, em pequenos grupos, entre nós, vai actuando em determinado sentido, para que a sociedade reflecta melhor os seus valores, os seus princípios, no sentido, portanto, de que é possível uma evolução, através de um somatório, através de uma convergência de micro-intervenções.

Até aqui, podemos dizer que estamos em plena acção educativa, no próprio sentido de Paulo Freire, porque ele considera que existe uma acção educativa sempre que se pretende melhorar a condição humana, contrariando os efeitos da psicologia da opressão.

Ora, isto vem a propósito de uma experiência de intervenção de natureza sócio-educativa que se iniciou em 1985, a partir de um pequeno grupo de pessoas sediadas na Escola Superior de Educação de Faro, a que se chamou de início o projecto Radial e que, a partir de 1988, deu

origem à *Associação In Loco*. Embora o Miguel Velez não esteja presente esta manhã, de certo modo eu também posso representar um pouco a *Associação In Loco* e o trabalho aí desenvolvido. Portanto, podem ter “dois em um”, digamos assim, e posso responder a algumas questões que queiram fazer eventualmente sobre esta associação e o seu trabalho.

Qual a causa próxima desta iniciativa?

Por um lado, é a constatação de uma enorme assimetria entre as condições de vida no litoral do Algarve e no seu interior serrano, como resultado da expansão à escala planetária de um modelo dominante de acumulação de capital e de concentração de investimentos, subordinados exclusivamente ao princípio da maximização do lucro e da rendibilidade. Em poucas palavras, digamos, a globalização neoliberal que se instalou praticamente por todo o mundo e que, no Algarve, teve como resultado uma concentração de pessoas e de investimentos sobre uma faixa muito estreita do litoral, em detrimento, efectivamente, dos quatro quintos da região que foram deixados mais ou menos à margem de decisões de tipo económico.

Por outro lado, a convicção de que, apesar desta situação de partida, seria possível conceber e levar a cabo certos processos de resistência, processos de resistência que deveriam ser feitos com as populações interessadas e não apenas na base de decisões de gabinete, de técnicos, de peritos em nome das populações. Fundamentalmente, através de um processo de interacção permanente com as populações residentes e com as populações interessadas.

Por fim, também a consciência de que um espaço de intervenção cívica deste tipo constitui, sem dúvida, aquilo a que poderemos chamar uma escola de cidadãos, capazes de analisar com rigor a sua situação pessoal, a situação da sua sociedade e de encontrar vias mais coerentes e apropriadas, numa intervenção integrada, participada, geradora de autonomia, não só ali evidentemente, mas em qualquer contexto social e geográfico, seja rural seja urbano.

Para delinear e concretizar este processo de actuação, é óbvio que nos acompanhou em permanência o pensamento de Paulo Freire, muito mais aliás a sua filosofia do que o seu

reputado modelo pedagógico de alfabetização e educação básica. Acima de tudo, foi a sua crença na natureza perceptível de todas as pessoas, uma vez envolvidas em dinâmicas conducentes à libertação. E foi procurar fazer a demonstração de que “um processo de conquista de autonomia pessoal é sempre detonador do processo para uma sociedade mais livre”. Portanto, também é importante o sentido da nossa responsabilização, pois, se enveredarmos, cada um de nós, por um processo de conquista de autonomia pessoal, estamos efectivamente, e desde logo, a detonar, a lançar, um processo que conduz a uma sociedade mais livre, no seu conjunto.

Quando iniciámos o processo RADIAL, em 1985, não partimos de um plano prévio de acção, mas sim de contactos interpessoais nas aldeias, de reuniões gerais com as populações. Vivíamos, como vivemos ainda hoje, na incerteza, mas a incerteza nas palavras de Paulo Freire é “o único lugar de onde é possível trabalhar, de onde é possível trabalhar de novo necessárias certezas provisórias”. Efectivamente, a incerteza é fundamental para um processo de experimentação, um processo de inovação, para uma busca de certas certezas, que nos ajudam num mundo de incerteza, sabendo nós que, quando conquistamos e alcançamos certas certezas, muito em breve estamos a questioná-las e a recriar novos espaços de incerteza, e no fundo, é isso que nos faz mover, na intervenção social, na reflexão destes processos a que poderemos chamar de investigação-acção ou de acção-investigação.

Partimos, portanto, para o trabalho comunitário, de uma perspectiva de inventar em comum respostas adequadas, definidas em diálogo e também em confronto, entre os docentes de uma Escola Superior de Educação, outros técnicos que iam sendo mobilizados e a população residente. Não havia só um diálogo amável. Havia, por vezes, confrontos de mentalidade, confrontos de ideias, mas sempre geridos de uma maneira bastante positiva, porque sabíamos que fazímos parte do mesmo processo de tentarmos juntos encontrar soluções para territórios à partida condenados à desertificação e o abandono. Havia, portanto, um interesse que nos unia, e depois a busca de vias, de caminhos, não foi sempre sem obstáculos. Como diz também Paulo Freire, “o intelectual

precisa saber que a sua capacidade crítica não é superior nem é inferior à sensibilidade popular, a leitura do real exige as duas”.

No nosso trabalho, fomos organizando instrumentos e momentos para a reflexão sobre a prática em curso, tal como aquilo que Paulo Freire chama de *radical*, a *Pessoa Radical*, e no fundo ser *radical* é tentar ir à raiz das coisas, não é mais nada do que isso. Portanto, tal como o *radical* em Paulo Freire, rejeitámos o simples activismo, o agir por agir. Submetemos sempre a acção à reflexão, reconhecemos que, se não podíamos deter nem antecipar os acontecimentos, os fenómenos, podíamos e devíamos, como sujeitos e com outros sujeitos, ajudar e acelerar as transformações desejáveis, na medida em que íamos conhecendo melhor, para melhor poder interferir. Portanto, é preciso realismo, e de certo modo utopia, simultaneamente. Realismo, porque temos que nos convencer e saber que existem forças muito poderosas, que estão a intervir também naqueles espaços em que nós pretendemos intervir. Forças que nós não controlamos, portanto, não podemos ter a presunção de pensar que vamos controlar todo um processo. Temos é que conhecer bem esse tipo de forças, para procurar ajustar aqui, resistir acolá, antecipar mais além e, portanto, integrarmo-nos de forma crítica e activa neste tipo de processos macroeconómicos e macropolíticos, para procurar, com as populações, as transformações mais desejáveis.

E mantemos hoje, passados 20 anos, o compromisso com esta aposta de prosseguir um processo, que é fundamentalmente um processo educativo.

Conceber, executar um projecto de intervenção desta natureza numa zona em crise cultural e económica, como é o interior rural algarvio e não só, exige uma ruptura drástica com os padrões convencionais de ensino ba-seados em espaços especializados para a transição de conhecimentos, numa relação unidireccional entre professor-aluno, com conteúdos programáticos predefinidos. A acção educativa não pretende ser e não pode ser, nestes casos, para ter eficácia, uma simples extensão institucional para alargar a clientela, digamos assim, a produtos inalterados.

Se a acção educativa quer contribuir, de facto, para encontrar uma gama de respostas

exigidas por situações-problema, não pode lançar, de imediato, actividades formais de acção ou formação. Se lançassemos imediatamente cursos, sem um prévio trabalho de reconhecimento e expressão das aspirações, capacidades, recursos e necessidades locais, não estaríamos a fazer mais que reproduzir interesses, motivações, saberes das instituições, dos próprios docentes, dos próprios formadores, sem qualquer garantia de adequar esses cursos às situações.

É essencial, aqui, a humildade de assumir uma posição, não de formador, não de mestre, não de professor, mas fundamentalmente de fornecedor de algumas respostas parciais, face às solicitações que foram sendo expressas, de forma efectiva e rigorosa, nos próprios locais e momentos de uma intervenção que se quer capacitadora.

Fornecedor e animador, animador de um processo que conduza à expressão dessas solicitações, que dê voz a populações que vivem problemas, muitas vezes sem os exprimirem, muitas vezes até sem terem consciência imediata e clara do tipo e da dimensão dos problemas que têm de enfrentar.

Neste processo, foi fundamental à equipa de intervenção saber ouvir, saber aprender, antes de começar a falar, tentar ensinar, comunicar e interagir, a fim de criar uma dinâmica partilhada, na busca de respostas compreensíveis e adequadas.

Nas palavras de Paulo Freire, “ninguém ensina o que não sabe, mas também ninguém deveria ensinar o que sabe sem, por um lado, saber aquilo que os outros já sabem, a que nível já sabem, aqueles e aquelas a quem vai procurar ensinar o que sabe” e diz-nos também que “devemos procurar a construção do conhecimento colectivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediado pelas experiências do mundo”.

Cursos profissionais e projectos de investigação aplicada foram efectivamente utilizados durante a nossa intervenção, mas não logo de início. Foram-no mais tarde e integrados na dinâmica que se foi estabelecendo, como segundos espaços de interacção entre actores, culturas, saberes.

Tal foi o caso, entre muitos, da tecelagem manual, um curso assente em contributos técnicos, tanto de uma tecedeira local, tradicional,

como de *designers* que vieram de fora, e assim as mulheres participantes puderam receber elementos sobre a teoria da cor, elementos do debuxo, que lhes permitiram passar de uma condição de meras executoras ou reproduutoras de padrões tradicionais a uma condição de reais criadoras.

Ou o caso do curso de doces tradicionais, de plantas aromáticas, sempre precedidos de uma recolha exaustiva dos saberes e saber-fazer tradicionais, mas igualmente também sempre enriquecidos com contributos exteriores, numa busca constante de sínteses criativas entre o saber tradicional, saberes locais, a modernidade e as exigências de um novo mercado, de públicos alargados.

Também projectos de investigação foram colocados ao serviço do desenvolvimento do território serrano, como, por exemplo, aguardente de medronho, utilização da energia solar, o aperfeiçoamento da raça caprina algarvia. Foram processos em que foi necessário combinar conhecimentos locais e científicos, alternando aquilo a que se chama a investigação *on-farm*, a investigação com os produtores directamente, e a investigação *on-station*, que se faz nos centros de investigação, nos laboratórios, etc.

O que se torna necessário, acima de tudo, é criar situações educativas, contextos dinâmicos em que se insiram grupos significativos de pessoas em torno de problemáticas que afectam efectivamente a vida do quotidiano, problemáticas que geram sempre oportunidades de desenvolvimento nas áreas do cognitivo, do estético, do afectivo, do físico-motor, das técnicas da sociabilidade, etc.

Para que se criem estas situações, estas dinâmicas educativas, o ponto de partida é praticamente indiferente. Nós começámos fundamentalmente com actividades de animação infantil, trabalho com crianças na sede de freguesia ou isoladas em montes, e depois, quase que naturalmente, o processo foi alargando e hoje a associação *In Loco* tem mais de 40 permanentes. Na altura, iniciou-se o processo com três pessoas, e tem hoje uma gama de actividades efectivamente muito diversificada.

É do local, quanto a mim, que se passa ao global. Como também nos diz Paulo Freire, “quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidade tenho de me mundializar, ninguém se torna local a partir do universal,

o caminho é o inverso”. E também o nosso Miguel Torga nos ensinava e dizia que “o universal é o local sem paredes”. Como recentemente me lembrou Michael Apple (um americano que coordenou um livro sobre Paulo Freire, que saiu em Portugal há 4 ou 5 anos atrás), “nestes tempos neo-liberais, precisamos de regressar a Paulo Freire, para nos lembrarmos das preocupações éticas e políticas que devem animar o nosso critismo social e ideológico, para nos lembrarmos da importância de nos empenharmos numa verdadeira educação crítica, para refazer a conexão com os sonhos, visões, até mesmo com esperanças utópicas que são negadas numa sociedade em que os lucros contam mais do que as pessoas”.

Para terminar, só uma pequena frase que vos queria deixar, nas belas palavras de Paulo Freire, creio que uma das últimas, uma espécie de despedida em que Paulo Freire nos diz: “Sou leal ao sonho. Minha acção tem sido coerente com ele. Exigente com a ética, considero que ela tem a ver com a coerência com que se vive no mundo, coerência entre o que se diz e o que se faz... Continuem contando comigo na construção de uma política educacional, de uma escola com outra cara, mais alegre, mais fraterna, mais democrática”.

Obrigado pela atenção.

## Debate

**João Emílio Alves** (moderador) - Obrigado Dr. Alberto Melo.

De facto, conforme constatámos, foi com um grau de aprofundamento visível que o nosso convidado relacionou alguns contributos filosóficos e epistemológicos sobre o papel que todos nós podemos desempenhar cívicamente e a relação estreita que a partir daí se pode direcionar para aquilo que, no âmbito da Animação Educativa e Sócio-cultural (mas também numa perspectiva alargada a outras áreas de intervenção) se pode fazer e se espera fazer, trabalhando com determinados grupos sociais.

De acordo com o previsto no nosso programa de trabalhos, abre-se agora um momento destinado a ouvirmos comentários adicionais, questões que queiram levantar, aproveitando a presença do Dr. Alberto Melo, a fim de podermos aprofundar, conjuntamente,

algumas pistas que aqui foram deixadas no ar. Passo, portanto, a palavra à assistência.

### **Intervenções da Assistência**

**Avelino Bento** - Eu comentava a última frase do Dr. Alberto Melo a propósito da ideia de que, nestes tempos neo-liberais, precisamos regressar a Paulo Freire. E isto reenvia-me exactamente para o período em que foi iniciado o projecto que referiu. Estaríamos em Portugal quase nos princípios de uma mentalidade e de uma estrutura neo-liberal... Isto para me situar num conceito hoje muito discutível, e se calhar muito pessimista, desta ideia do espaço público, espaço público como espaço numa sociedade não neo-liberal, um espaço de encontro, um espaço de partilha, um espaço de acontecimento que no tal período neo-liberal provavelmente não existia com a mesma intensidade e com a mesma concepção. Se calhar, hoje o espaço público é mais o espaço dos media...

A questão que eu gostaria de lhe colocar, neste trabalho de engenharia social, que, no fundo, subentende também uma reflexão, que eu acho cada vez mais pertinente, e que é uma reflexão filosófica acerca da própria existência do Homem. Esta dimensão que o Homem tem sobre si e sobre os outros, que é justamente perceber se, continuando hoje o projecto, se dá para detectar, de uma forma muito flagrante, os graus ou a graduação de dificuldade do desenvolvimento do mesmo, nomeadamente nos aspectos de recepção, nos aspectos da realização progressiva; e se se nota claramente diferenças na forma de abordar, sentindo exactamente que o espaço público de hoje já não é o mesmo de outrora, as pessoas estão cada vez mais fechadas, como de resto conversámos momentos antes da sua conferência. Ora, a minha questão é então direcionada para a forma como entende o espaço público, quer no papel da abordagem dos teóricos e dos investigadores, quer no papel da recepção pela própria comunidade.

**Maria João Mogarro** - Eu queria agradecer ao Dr. Alberto Melo a excelente e muito bonita comunicação/conferência e agradecer-lhe também o facto de ter trazido até aqui a Portalegre, e à Escola Superior de Educação, uma reflexão tão importante acerca de autores em que muitos de nós nos revemos, nomeadamente sobre Paulo

Freire. Acho que foi um momento muito bonito de abordagem de Paulo Freire.

Relativamente a algumas das questões mais práticas que abordou, gostaria de, se fosse possível, ouvir algum aprofundamento acerca das seguintes questões: como é que, ou de que forma ou por que modalidades, é que os docentes, os professores e os alunos dumha escola que enfim, cuja vocação talvez mais tradicional seja a formação de professores, se envolveram no projecto que nos apresentou com a comunidade? E em segundo lugar, qual a natureza desses conflitos que referiu, dessa conflituosidade entre pessoas que estavam ligadas a uma escola de formação (Escola Superior de Educação de Faro) e as pessoas das várias comunidades onde desenvolveram as vossas práticas?

**Participante não identificado** - Também queria começar por agradecer a intervenção do orador, também gostei bastante e a questão que queria colocar vem na sequência da que foi colocada pela Maria João. Tem a ver com – embora pense que é um pouco diferente - com a Escola e com o papel da Escola nos processos de desenvolvimento. O Alberto Melo referiu que a escola tem um papel importante, pode desempenhar um papel importante, nos processos de desenvolvimento local. Mas não a escola em si, não todo o tipo de escola, mas talvez um certo tipo de escola... Portanto a questão que coloco é esta: que características de escola podem ser facilitadoras de um processo de desenvolvimento local? A outra questão, relacionada com esta, prende-se com o papel da escola. Que papel é que a escola poderá desenvolver nestes processos, uma vez que referiu que associou o desenvolvimento a um processo educativo. Não sei até que ponto é que num processo de desenvolvimento comunitário a escola tem um papel vital. Portanto, eram estas duas questões; a primeira sobre que características de escola e a segunda sobre o papel da escola nos processos de desenvolvimento comunitário.

**Altino Barradas** - Eu gostava de colocar uma questão no âmbito do tema relacionado com a actividade desenvolvida no que toca às formações que foram dadas, tanto de tecelagem, como dos doces tradicionais. Mas há uma vertente nova que tem de ser incluída e na minha perspectiva com algum cuidado e alguma urgência: é o levantamento das necessidades, das novas

necessidades das zonas rurais, ou seja, todo esse levantamento de notáveis anónimos, dos conhecimentos não certificados que existem, da latoaria, da tosquia, dessas coisas todas. Há conhecimentos não registados, conhecimentos não certificados e há uma necessidade de dar um passo em frente. As zonas rurais, hoje, sofrem de influências externas, desse tal bolo universal que é o “sem paredes”, não é verdade?! As influências são cada vez maiores, então há uma necessidade de direcionar ou redirecccionar as atenções para novas situações emergentes dos jovens das áreas rurais, que hoje começam a ter outro tipo de necessidades. Gostava que, se tal for possível, fizesse uma abordagem em relação a todas as situações do conhecimento.

(Fim das intervenções da assistência)

### Alberto Melo

Sim, acho que já tenho aqui material para as próximas três ou quatro semanas. Sei que, possivelmente, vou ficar muito aquém das vossas expectativas, mas vou tentar tocar em alguns destes quatro pontos que são pontos essenciais e que também exprimem bem o vosso profundo conhecimento acerca deste tipo de problemáticas.

Efectivamente, o trabalho começou em 1985, um ano antes de Portugal ter entrado para a então Comunidade Económica Europeia, e hoje estamos numa sociedade diferente; de certo modo houve, e tem havido, ao longo destes 20 anos, uma evolução dos próprios métodos, embora mais em termos de formatos de intervenção.

De início éramos uma pequena equipa de três. Depois, mais tarde, de cinco pessoas, naqueles primeiros anos polivalentes. Fazíamos uma intervenção directa nas aldeias e nas comunidades, reunímos com as pessoas, definímos certas bases de trabalho numa perspectiva integrada, fundamentalmente em três grandes eixos: a animação sócio-infantil, a abertura de centros de animação infantil onde as crianças iam ou porque não tinham idade para ir para a escola ou iam nos intervalos de manhã ou de tarde, quando não havia escola; uma segunda vertente, a que chamámos sócio-económica, que foi a criação de actividades para residentes, fundamentalmente para mulheres. E foi isso também que nos conduziu a

uma linha mais virada para o artesanato, porque era qualquer coisa que se poderia fazer imediatamente, digamos assim, sem necessidade de uma longa formação na perspectiva de se virem a criar unidades produtivas em que as próprias mulheres fossem gestoras, produtoras. Claro que, das nove em que investimos, existirão talvez quatro actualmente. E uma terceira actividade, a que chamámos o apoio ao associativismo, que passava por fomentar, ajudar, a criação de associações locais que pegassem nestes processos, para que a *Associação In Loco* tivesse apenas um trabalho, digamos, de iniciar, lançar certo tipo de processos que fossem apropriados rapidamente por associações locais que, entretanto, se fossem constituindo.

O que é facto é que, de quatro freguesias onde inicialmente trabalhámos, fomos “empurrados”, digamos assim, para um trabalho em trinta e duas freguesias, e que, entretanto, com a integração de Portugal na Comunidade Europeia, surgiram uma série de programas, e aquele que na altura nos interessou mais foi o programa Leader, um programa de desenvolvimento rural que permitia financiar esta abordagem de trabalho que tínhamos, integrada e não sectorial, mas procurando trabalhar na base de um plano de intervenção integrado, que tocava aspectos educativos, sociais, ambientais, económicos. Desde 1992 e até hoje, a *Associação In Loco* foi uma das entidades que, em Portugal, geriu localmente o *Leader*.

Isso exigiu, realmente, toda uma rede de estruturação, a equipa inicial, que trabalhava em contacto directo com as populações, quando se passou a trabalhar numa área de trinta e duas freguesias, em nove concelhos diferentes, teve que se reestruturar. Nessa altura, a aposta foi na chamada rede de animadores locais, residentes nas próprias freguesias, que passaram a ser o “vai e vem”, digamos assim, o elo de ligação entre, por um lado, a equipa central, mais técnica e também mais preocupada, cada vez mais, com regulamentos, com relatórios, com contabilidades, com toda uma série de exigências que vieram a ser feitas, e cada vez mais, no âmbito desses programas e, por outro, as populações. Estes animadores eram formados pela equipa central, e também aí tivemos que inventar, efectivamente, formatos de formação totalmente diferentes, e sobre este assunto já

começo a responder à questão sobre o tipo de escola. Porque, quando criámos os primeiros centros de formação infantil, a pressão da própria Escola Superior de Educação foi a de dizer (numa altura em que havia pouco emprego para educadores e educadoras de infância), “criem vagas para os nossos diplomados”. E aí gerou-se, realmente, um certo conflito de interesses entre o nosso processo de trabalho e os próprios interesses da instituição, porque, para nós, um problema fundamental era a falta de emprego nas aldeias, a falta de emprego no meio rural; e, se estávamos a criar vagas, digamos assim, a nossa primeira ideia era que os nossos próprios residentes pudessem encontrar imediatamente ali locais de trabalho e de ocupação.

Enquanto a Escola nos empurrava para uma profissionalização dessas funções, o que também nos parecia irrealista, porque nós tínhamos conhecimento de professoras e professores do primeiro ciclo que estavam lá duas ou três semanas e davam baixa, sendo sucessivamente substituídas. Havia alunos que já tinham conhecido sete ou mais professores ao longo do ano, porque eram espaços sem acessibilidades, com grandes dificuldades e más condições de vida e, portanto, também não era muito fácil colocar lá educadoras de infância profissionais.

Portanto, apostámos (efectivamente contra a vontade da ESE) em colocar residentes, residentes que tinham o 9º ano, num caso ou outro o 11º, normalmente mulheres que tinham casado e ficado por lá sem trabalho. Esses centros de animação infantil foram abertos com essas pessoas.

Mas também sentimos que era necessário que dessem o salto, digamos assim. Ao abrir estas casas, as Casas da Criança (ou CAIS, Centros de Animação Infantil) eram vistas “para tomar conta das crianças”; a ideia de *trabalhar com crianças* não era assim qualquer coisa que fosse automaticamente entendido; portanto, o trabalhar com crianças (ajudá-las a desenvolverem-se, organizar com elas actividades para uma evolução intelectual, social, etc...) foi sendo introduzido através de formação. Também não fazia sentido “pegar” nestas pessoas, trazê-las para Faro para fazerem um curso, digamos *ad hoc*, inicial. Porque a credibilidade neste tipo de intervenções é produzida por respostas muito rápidas a solicitações; se as pessoas tinham necessidade

daquelas Casas das Crianças, daqueles centros de animação infantil, não iam esperar ano e meio ou dois anos para que viessem depois os jovens já formados para os abrir e trabalhar lá. Era preciso praticamente começar dentro de poucos dias e as próprias populações encarregaram-se de encontrar instalações para que os centros abrissem. Portanto, não era possível dizer: “esperem agora por uma formação inicial”.

Assim, inventámos uma formação, aquilo que também se chama formação em alternância etc., que é de certo modo ensinar as pessoas a “nadar dentro da piscina empurando-as primeiro”, tentando não as deixar afogar, com algumas bóias e depois com algumas sessões, digamos, de formação mais estruturada. O que é que fizemos? Cada centro tinha um elemento da equipa central responsável. Esse elemento da equipa central visitava o centro, pelo menos um dia por semana, acompanhava as actividades e, no fim do dia, analisava o trabalho, os problemas do dia, com os quatro animadores (normalmente eram quatro animadores jovens) por cada centro, e fazia imediatamente ali uma reflexão sobre o dia anterior. Depois, também dois dias por mês, o centro fechava, quer dizer: nuns casos fechava, noutras casos, conseguiu-se que as próprias mães, algumas mães, os mantivessem abertos, para não fecharem completamente. Mas os animadores vinham todos a Faro, dos quatro centros que, entretanto, se tinham aberto, e tinham dois dias mais ou menos estruturados de formação. Mas formação que era de certo modo uma formação por encomenda, porque o elemento da equipa central, que tinha estado com os animadores um dia por semana, ia recolhendo problemas e, depois, quando se confrontavam e comparavam, via-se que havia questões bastante comuns. Essas questões iam ser tratadas e analisadas de forma mais estruturada, em sala de aula, durante dois dias, e portanto era sempre uma formação que se fazia num mês, sem saber o que é que se ia fazer no mês seguinte, porque dependia também de problemas e situações que se fossem levantando no decorrer das actividades. Portanto, isto durou cerca de dois anos e meio, dois dias por mês em sala.

E é curioso também dizer que adoptámos este formato de formação quando lançámos, a partir de 1992, a rede dos animadores locais,

também jovens residentes nas freguesias e que eram normalmente aconselhados, recomendados, ou por uma junta de freguesia, ou por uma associação, ou por uma casa do povo, como sendo um jovem que normalmente trabalhava, por exemplo, na organização de festas, comissões, etc., alguém já com alguma vontade de colaborar em causas públicas, digamos assim.

Quando se fez também a formação para estes jovens, havia gente desde o sexto ano de escolaridade até à licenciatura (havia duas pessoas, pelo menos, que tinham licenciatura), foi um grupo muito heterogéneo relativamente a qualificações. Com estes jovens, também se fez uma formação muito semelhante. Tínhamos membros da equipa central que visitavam e passavam um dia com estes animadores no trabalho de campo, nos contactos, nas reuniões, e depois também dois dias por mês vinham todos das muitas freguesias passar dois dias de formação dentro do mesmo modelo que se tinha inventado para os animadores das Casas da Criança. Só que, desta vez, a formação em sala não se fez na ESE, mas se foi rodando pelas várias localidades da zona de intervenção.

Ora bem, destes três eixos de um processo integrado, a animação infantil, a criação da actividade económica e o apoio ao associativismo, de certo modo o primeiro automatizou-se. Estes centros de animação infantil foram apropriados por associações que se criaram nas aldeias, tendo-se feito acordos com a Segurança Social. Hoje em dia, são já formas típicas de trabalho com crianças. Entretanto, o Ministério da Educação também decidiu destacar para lá uma profissional de animação de infância que trabalha com as animadoras locais num sistema já diferente, semi-profissionalizado.

A componente económica ganhou, efectivamente, muita importância nesta evolução recente, e aí temos a tal pressão das forças neoliberais ou economicistas, mas, com efeito, é uma realidade. Se estes territórios sobreviverem, é porque se criaram actividades que podem gerar rendimentos, riqueza, que permitem especialmente às famílias jovens manterem-se naqueles territórios, com rendimentos suficientes e não é na base dos antigos artesanatos tradicionais. Não é na base da antiga agricultura de subsistência que se vão gerar rendimentos suficientes para o tipo de

necessidades de consumo e outros tipos de solicitações materiais hoje existentes.

Portanto, pensamos o desenvolvimento rural hoje em dia não apenas numa perspectiva da sobrevivência das famílias mais idosas, mas numa fixação, ou até atracção, de jovens que venham de outros meios, onde porventura há desemprego, onde porventura não se inserem bem até no meio urbano, aí temos que pensar efectivamente (e já estou também a pegar noutra questão), temos que pensar em eixos de desenvolvimento, em nichos de actividade, que sejam capazes não só de produzir este rendimento, um rendimento mais elevado, monetário, digamos assim, mas também mais exigente em termos de qualificações, de técnicas e de tecnologias. Actividades que quebrem o isolamento destes meios rurais mais remotos e que permitam um relacionamento constante com outras sociedades mais alargadas. Portanto, para muitos jovens o problema de estar neste tipo de freguesias remotas, rurais, não era tanto um problema económico; era muito o de sentirem-se efectivamente fechados, isolados, fora de tudo e de todos.

Neste sentido, outras linhas de acção, como por exemplo o turismo rural, constituem uma via de abertura que permite visitas de pessoas de outras sociedades e de outros países, exigindo também algum conhecimento linguístico. Exige, por exemplo, o domínio de tecnologias de informação e comunicação, cada vez mais por via da Internet, que promovem este tipo de actividades, com que se fazem as reservas, etc... Há, portanto, necessidade de abrirmos espaço a mais e novas actividades.

Na *Associação in Loco*, a perspectiva de trabalho foi variando de várias formas. Nunca houve uma perspectiva, digamos, muito ideológica neste tipo de intervenção. Não era um trabalho para fazer daquelas pessoas “indivíduos de esquerda”, se quisermos assim; a perspectiva assumida pela equipa foi sempre uma perspectiva educativa, tornar aquelas pessoas mais autónomas, tornar aquelas pessoas capazes de reflectir e de agirem em consequência com a sua reflexão.

Recordo-me que começámos a trabalhar em 1985/86 e, no princípio dos anos 90, houve uma senhora que veio ter connosco e disse: “Olhe, por causa de vocês já fui votar, nunca votava antes, e fui votar Cavaco Silva. Fui

votar Cavaco Silva, porque é desde que ele lá está que vocês começaram este trabalho. Isto é óptimo, deve ser influência dele". Portanto, vê-se que, pelo menos, a pessoa tinha ganho uma certa autonomia. Para já votava e sabia porque é que votava, digamos, embora certamente a justificação não fosse correcta, porque nunca tivemos, nos anos iniciais, qualquer apoio do governo para o nosso trabalho.

Mas, portanto, esta perspectiva - uma perspectiva educativa - mantém-se. Esta vontade de ouvir as populações, de trabalhar sempre na base de uma negociação muito forte com os públicos, mantém-se. E mantém-se a perspectiva de um trabalho comunitário, mas cada vez mais centrado no tal animador local e menos na equipa central.

Devido à variedade e à fragmentação dos programas que podem apoiar financeiramente este trabalho, a própria *Associação In Loco* é obrigada a fragmentar-se, a trabalhar muito em segmentação e, portanto, perde-se possivelmente também uma perspectiva de visão alargada.

Creio que há uma certa clivagem dentro da associação entre os antigos e os novos. Muitos dos novos, que são jovens, chegam normalmente com o curso acabado, muitas vezes até vêm antes fazer um estágio, depois gostam e ficam. É um emprego, é uma base de emprego, é uma ocupação. Para os mais velhos, é mais um projecto de vida, há uma certa noção de espaço público, digamos assim. Há uma intervenção no espaço público, visto como tal. Agora, também entre os jovens há diferenças, há o jovem que está lá e depois perante a precariedade inerente se vai embora, porque os projectos duram quatro ou cinco anos e ninguém sabe o que virá depois.

Portanto, há jovens que, por várias razões, ou porque têm um emprego garantido numa escola ou numa Administração Pública, ou até no privado, muitas vezes mudam, e portanto, para eles, foi apenas uma passagem, um *curriculum vitae* que se inicia do ponto de vista de emprego. Para outros, não, começa a haver mais qualquer coisa, começam a sentir que faz sentido aquele tipo de trabalho e que não encontram, nem na Administração Pública nem numa empresa privada, o mesmo tipo de espírito. Não encontram aquela consciência de trabalhar para o "bem público" e há casos em que continuaram lá apesar das condições

não serem tão boas ou tão favoráveis quanto poderiam encontrar noutro lado.

Também há jovens que, por lealdade territorial se quisermos, porque são da região, porque são da freguesia, porque querem continuar a lutar pelo futuro da freguesia e compreendem que o trabalho se faz nesse sentido, se vão mantendo.

Quanto à reacção das populações, digamos assim, não foi de uma aceitação incondicional. De início houve uma grande desconfiança, porque é que estes aparecem aqui? Porque é que estes nos vêm oferecer coisas, quando nunca ninguém nos oferecia nada? De início, pensavam que éramos de alguma Igreja, que mais tarde ou mais cedo íamos tentar convencê-los a ir para qualquer seita. Também achavam que éramos do Estado e que estávamos a ganhar ao quilómetro, que íamos lá todos os dias para ganhar mais ao quilómetro. Depois, também que éramos comunistas, alguns por exemplo de câmara socialista queixavam-se que nós estávamos a fazer um jogo de oposição; outros, por exemplo, da câmara do PSD, também se queixavam que nós estávamos a fazer o jogo da oposição. Este tipo de reacções era perfeitamente comum. Depois, creio que foi com o tempo, e à medida que se foram abrindo actividades, que a confiança foi aparecendo.

Também é verdade que as comunidades pequenas, rurais, estão profundamente divididas e é muito difícil, por vezes, trabalhar nas mesmas, porque há incompatibilidades que, digamos, não são devidas à existência de partidos políticos, são bem anteriores. E, portanto, nós caímos em cheio neste tipo de problemas. Não podíamos ir sempre ao mesmo café, porque o café estava conotado com determinada linha na aldeia; era preciso ir de manhã a um e à tarde a outro.

Portanto, eu diria que há uma certa conflituosidade, que também se estabelece e que, por vezes, tem certas expressões até inesperadas. Quando lançámos os cursos de bonecos em madeira, tentando ultrapassar o método de trabalho tradicional numa oficina de carpintaria, apareceram só mulheres candidatas e abriu-se a oficina de carpintaria com mulheres. Mas depois houve reacções dos maridos, que iam lá porque a mulher não podia trabalhar com uma serra e não podia trabalhar com isto e com

aquilo, que não era trabalho de senhoras. Houve uma grande reacção, digamos assim, houve uma mulher inclusivamente que acabou por sair, mas só ao princípio, a oficina foi por diante e vingou. Depois, os produtos, feitos pelas próprias mulheres, acabaram por ser mais do tipo de bijutaria, feita com madeira da região. Bijutaria, brinquedos para crianças, entre outras coisas, para aqueles centros de animação infantil, que entretanto se tinham aberto, e para outros locais.

Mas, efectivamente, esse tipo de conflituosidade existiu, não só em relação a este curso, mas em relação aos cursos em geral, porque os homens estavam habituados a ter as mulheres em casa e depois as mulheres começaram a trabalhar a tempo inteiro nas oficinas, dado que a formação também era a tempo inteiro. Portanto, houve reacções, por vezes duras dentro das famílias. Houve casos em que as mulheres ficaram satisfeitas, porque os homens aprenderam a partilhar os trabalhos domésticos e às vezes nos diziam que, quando chegavam a casa, o jantar já estava iniciado, já tinham tomado conta do bebé, situações que não existiriam certamente se não houvesse esta ocupação das mulheres nos cursos de formação. Durante a formação foi, no entanto, mais complicado. Depois, quando começaram a trabalhar e a trazer algum rendimento para casa, afirmaram-se melhor: como, efectivamente, há partilha de rendimento, tem que haver partilha de tarefas ... Portanto, esse tipo de conflituosidade reduziu-se.

Mas há sempre um problema também de mentalidade, que não nos compete a nós aceitarmos incondicionalmente. Mentalidades que, quando se tentava fazer qualquer coisa em comum, provocavam uma reacção muitas vezes imediata por parte das pessoas de que “isso de meias é só para as pernas”, quer dizer, aquela mentalidade muito individualista e muito cada um para si e para a sua família, não havendo aí espaço público, havendo sim um espaço-família, o que obriga a procurar formas de contrariar este tipo de mentalidade.

Recordo-me uma vez de um curso de bordados, corte e costura, etc. Apareceu lá a formadora e estava tudo parado já há uns dois dias. Apareciam lá porque iam receber também a bolsa de formação mas não faziam nada. Não faziam nada porquê?! Porque a máquina não

tinha linha, e a máquina não tinha linha porque a pessoa que normalmente comprava a linha, uma das formandas, cansou-se de ser sempre ela a comprar a linha e as outras nunca compravam e então não havia curso. Esta incapacidade de exprimir sentimentos e opiniões, porque a pessoa foi comprando mas sempre contrariada, tão contrariada até que deixou de comprar. Isto permitiu perceber que o problema não foi equacionado, não foi posto na mesa pelas pessoas do grupo. Porque é que em cada semana não era uma formanda diferente a comprar e porque é que não se fazia um giro de rotação!? Portanto, é este tipo de conflitos que, muitas vezes, se vai criando e exigindo práticas de reflexão e busca de soluções em comum.

Como também me recordo quando surgiu uma medida europeia em que os produtores recebiam um determinado valor por árvore que tivessem, sob condição de criarem uma associação, e as pessoas vieram muito interessadas para saber se podiam receber o subsídio, criando para isso a tal associação. O subsídio era de  $x$  e então eles diziam que com tantas árvores vou receber 50, depois havia um vizinho que tinha mais e ia receber 150, então o outro dizia que afinal já não queria a associação, pois o vizinho iria receber mais que ele. Portanto, ele preferia abdicar dos 50 que podia ganhar para evitar que o vizinho recebesse três vezes mais, porque tinha três vezes mais árvores. Este tipo de problemas, apoiados numa certa mentalidade que nos era alheia, custava-nos a compreender.

A questão do espaço público, efectivamente, hoje em dia, é um espaço sob pressão, a tendência é privatizar, não é só privatizar a electricidade, as auto-estradas, a água, mas é privatizar também o espaço público e, como dizia há pouco, em grande parte já ocupado pelos média, eles próprios em grande parte também praticamente privatizados. Mas, normalmente, este tipo de intervenções de que vos falei, acho que são maneiras de procurar criar, manter, alargar espaços públicos, tornando-os espaços públicos de intervenção, onde instituições como a *In Loco* - e há centenas ou milhares de associações deste tipo que funcionam e intervêm em Portugal – vão mantendo ainda um espaço público vivo, o que na minha opinião constitui uma das grandes riquezas de Portugal.

Bom, mas há o problema da dependência financeira. A maior parte destas associações dependem de financiamentos públicos. Trata-se, cada vez mais, de programas perfeitamente, eu diria quase, “totalitários”, que tentam regulamentar tudo de ponta a ponta e transformar a associação em mero executor de qualquer coisa que está inteiramente predefinida. Há uma tendência do poder público para imprimir mais a sua marca neste tipo de trabalho, o que é certamente uma ameaça, transformando estas associações - que tinham criatividade, que podiam procurar ajustar, adequar as soluções aos contextos em que estavam a trabalhar – em entidades, cada vez mais obrigadas a um trabalho muitíssimo administrativo, quase puros funcionários dos programas e das medidas definidos em Bruxelas ou no Terreiro do Paço; para além de serem pagos para isso, um menor valor do que se fossem as próprias administrações a fazer o trabalho. Portanto, a Administração Pública consegue trabalho mais barato, através deste tipo de experiências e sem abrir autonomia, o que constitui, quanto a mim, uma evolução negativa nos últimos vinte anos, uma vez que antes se podia trabalhar com um pouco mais de independência e hoje em dia a tendência é a contrária.

O tipo de Escola para este tipo de actividades. Já tentei esboçar o facto de o facto de este projecto ter nascido na ESE de Faro não querer dizer que a ESE estivesse vocacionada para este tipo de actividade. Foi quase um acaso ter nascido na ESE. O que é facto é que as solicitações de trabalho eram tantas que foi necessário constituir uma equipa praticamente a tempo inteiro. Porém, não havia pessoas da ESE que o pudessem ou quisessem fazer, porque era incompatível com o trabalho exigido numa instituição como a ESE, pois tratava-se de um trabalho de terreno que exigia visitas diárias e permanências no terreno. Assim, foi necessário recrutar pessoas fora da ESE e, três anos depois, sentimos a necessidade de criar uma associação e, portanto, de ter um espaço, um suporte legal diferente de uma instituição pública. Foi sempre uma surpresa para mim o facto de, perante aquele espaço de intervenção propício a muita investigação, os meus colegas preferirem sempre ir para o estrangeiro fazer teses de mestrado ou doutoramento, escolhendo temas completamente independentes de

qualquer tipo de intervenção na região ou na localidade onde nos encontrávamos. Isto tem a ver também com as próprias exigências da vida académica, na qual é mais importante, certamente, fazer e publicar textos, citando autores, etc., do que investigar sobre um trabalho que está a acontecer a 30 km de distância. Não houve, portanto, da parte da ESE de Faro, como infelizmente acontece com muitas outras pelo país fora, vontade e vocação para apoiar este tipo de trabalho. Eu próprio senti, a certa altura, que tinha que escolher entre continuar a ser professor ou estar a 100% com a *Associação In Loco*, e decidi pela associação, deixando de ser professor. Portanto, a situação ainda é de incompatibilidade praticamente entre os dois tipos de opção.

Para terminar, acho que hoje a escola tem que ser reinventada. Uma escola que se reinventa através deste tipo de projectos, como aqueles cursos de formação de que vos falei. Também é muito importante ter testemunhos escritos. Na *Associação In Loco* foi possível publicar, há cerca de três anos, um livro que é um pouco um repositório de reflexões sobre a formação para o desenvolvimento baseado neste trabalho (talvez seja um documento que possa enviar-vos futuramente). Durante muito tempo, nunca houve ninguém com disposição ou tempo para escrever. De facto, quando se trabalha muitas vezes no campo, no terreno, não há muito ritmo nem espaço para escrever, para reflectir. Mas foi possível produzir um livro onde há alguma reflexão sobre o que nos parece ser uma escola aberta e voltada para o trabalho de intervenção no terreno.

Hoje em dia, as muitas valências da *Associação In Loco*, desde a educação de adultos por exemplo, os cursos EFA (cursos de educação e formação de adultos), o facto de a associação ser um dos três Centros de reconhecimento, validação e certificação de competências que existem no Algarve, permitem à *In Loco* proporcionar formações também mais sectoriais, dado que nessa área tem havido, de certo modo, mais investimento público para “grupos-alvo” determinados, como, por exemplo, jovens com problemas de inserção social e profissional.

Sobre o futuro, questiona-se se será possível tentar manter uma abordagem bastante integrada e relacionada com a intervenção ou

se estas associações serão empurradas para trabalhos cada vez mais sectoriais e fragmentados. Quanto a uma visão mais integrada e participada, a *Associação In Loco* tem procurado participar com as autarquias onde está inserida, tentando sensibilizá-las para a prática do chamado “orçamento participativo”. Dentro de 15 dias, há uma missão que vai partir para o Brasil, com autarcas algarvios e elementos da própria *Associação In Loco*, para estudarem a experiência do orçamento participativo em alguns municípios brasileiros e tentar depois algumas experiências nesse campo.

Continuam a ser questões um pouco dispersas aquelas que se vão levantando a propósito do trabalho de animação das associações de desenvolvimento local, como a *In Loco*. Uma associação desta natureza não se pode transformar em protagonista, em vanguarda, digamos assim, de mudanças radicais. Mas mais uma vez vos digo que, fazendo aquilo que é possível fazer e que está ao alcance das nossas mãos, das nossas cabeças, dos nossos olhos, a mais do que isso não se é obrigado...

# As relações da animação socio-cultural com as políticas de cultura e de lazer locais e regionais

---

Avelino Bento  
Escola Superior de Educação de Portalegre

Aqui e agora, o que mais gostaríamos de fazer era contar e ouvir algumas histórias, apoiadas nas experiências, nas de cada um e, para o caso, na nossa própria, que já é um pouco longa. Gostaríamos de contar essa experiência enquadrando-a numa longa reflexão teórica que fomos fazendo ao longo destes últimos trinta anos. Mas o tempo e a metodologia deste Fórum não nos permite, estamos num espaço de reflexão teórica mais sistematizada. O que faremos então é debruçarmo-nos sobre uma temática que, por sistema, se aborda sempre com alguma dificuldade. Afinal, entramos num campo, o da política, que gera por vezes algum conflito: uma reacção menos positiva dos políticos às reflexões teóricas dos académicos, isto é, entramos em campos que, segundo os próprios, formalmente não são nossos. Mas, enfim, hoje as coisas estão formal e informalmente interligadas. E é com uma citação de José Gil sobre o *espaço público* que gostaríamos de começar “*Trinta e um anos depois do estabelecimento da democracia, como funciona o espaço público em Portugal? A constatação imediata é a de que não existe. Está por fazer a história do que, nesse plano, se abriu e quase se formou durante os anos «revolucionários» do pós-25 de Abril, para depois se fechar, desaparecer e ser substituído pelo espaço dos média que, em Portugal, não constitui um espaço público. Como definir esse espaço aberto de expressão e de trocas, essencial para que a liberdade e a criação circulem*

*num espaço social?*” O Prof. José Gil insere esta ideia do espaço público numa ideia de acontecimento, um espaço de vida e de partilha, que considera ter vindo a perder-se. Existem variáveis, como a problemática dos *media*, por exemplo, sobretudo a televisão, que nos têm levado a algumas práticas de fechamento. Todavia, o planeamento e o chamarimento são oportunidades que se criam, a partir dos interesses e das necessidades das comunidades. A animação sociocultural, assim como outras áreas constitutivas duma engenharia social, têm vindo, através de projectos e de intervenções, a concentrar-se com mais pertinência em comunidades, como as do interior, respondendo a vários factores, nomeadamente à desertificação e a algum abandono dos próprios poderes. A nossa intervenção emerge de alguma maneira como uma posição, mas não a situamos nem em tempos nem em espaços precisos, ou seja, vamos generalizá-la. É uma temática contextualizada pelos teóricos da sociologia da cultura, da psicologia social, da animação sociocultural, da criação artística, nomeadamente através de Quintana, de Ventosa, de Trilla, de Ucar, de Dumazedier, de Bourdieu, de Gillet, de Kaplan, etc. Um conjunto de nomes que os nossos alunos conhecem bem. Mas também é contextualizada, no fundo, pelo nosso percurso destes trinta anos ligados à produção artística, à animação sociocultural, à nossa investigação como pedagogo e também à nossa experiência como político, apesar de ter sido numa dimensão menor da política, mas que

não deixou de ser uma representação extremamente interessante.

Ora bem, reportando-nos às políticas culturais e de lazer, e reforçamos aqui a ideia de políticas culturais (plural e não singular) do poder local, tanto somos crítico a uma oferta cultural desmesurada e concentrada num tempo e num espaço precisos do ano, como somos crítico a processos de oferta permanente (função exclusiva para a fruição), ao longo do ano, sem critérios, a não ser aqueles que correspondem a interesses quantitativos e/ou mediáticos.

Estas preocupações levaram-nos, em sede de doutoramento, a problematizar o conceito de Animação Sociocultural - ASC -. (reforçamos aqui uma ideia de ASC por contraponto a modelos de animação. Referi-los fora dos contextos é uma redundância, já que eles se inserem no conceito mais amplo que é e tem a ASC.). Referiríamos aqui que a **Animação Sociocultural é uma profissão emergente, actual e pertinente, que permite trabalhar no âmbito da cultura e na organização dos tempos livres, do lazer ou do ócio, mas também no da educação e no campo social**. Caracteriza-se pela procura e pela intencionalidade de gerar processos de participação nas pessoas em áreas culturais, sociais e educativas e que correspondem aos seus próprios interesses e necessidades.

#### **Processa-se a partir de duas super-estruturas:**

- **Contextos:** Cultural, Social e Educativo
- **Instituições:** Colectividades Locais, Organizações Sociais, Associações Voluntárias, Autarquias Locais, Associações Artísticas, Museus, etc.

#### **Percorre quatro dimensões operativas:**

- **O Método:** que procura a integração e participação das populações; que funciona como indutor de vivências e reflexão; que define o tipo de intervenção territorial.
- **A Ação:** que se direciona no sentido da autonomia e participação colectiva; que se assume como movimento geral de inovação da expressão individual e colectiva.
- **A Mudança:** no sentido da transformação de atitudes e de relações inter-individuais e colectivas; para uma posição

mais definida na vida quotidiana e uma melhor inserção na sociedade.

· **Os Conteúdos:** que valorizem a criatividade como a expressão de si, em observância às questões da estética e da arte, do conhecimento e do saber, dos valores e da ética, da ecologia e da qualidade de vida; que incentivem para a produção, criação e fruição culturais, a partir de interesses e necessidades intrínsecas e extrínsecas; que fomentem a aptidão para a *participação* como a palavra-chave de resolução de muitos dos problemas.

Quem pratica e desenvolve a prática da animação é o animador sociocultural. É um profissional e um técnico com qualificação e competências para planificar, gerir e coordenar os programas sociais, culturais e de desenvolvimento comunitário. Tem, por isso mesmo, a possibilidade de, junto das populações ou das organizações, contribuir para o desenvolvimento da comunicação, da socialização e da criatividade. Neste sentido, procura contribuir para a melhoria da qualidade de vida e do desenvolvimento das comunidades, assim como procura potenciar a liberdade de expressão individual e colectiva.

#### **Desenvolve as seguintes funções:**

\* **Uma função cultural:** tanto a animação como o animador desenvolvem, no âmbito dos campos de intervenção da primeira como nas funções do segundo, uma *praxis* socio-cultural que potencia a emergência e pertinência de uma função cultural. Esta função é geradora de uma capacidade criadora nas populações, a partir da sua própria cultura, ou seja, da cultura local e regional, mas também da cultura nacional, que consubstancia o carácter de identidade nacional e também o carácter e a abertura para a dimensão universalista da cultura.

\* **Uma função recreativa:** pretende que os indivíduos desfrutem das oportunidades que são criadas. Desfrutar do recreativo é usar com humor e amor as próprias práticas do quotidiano que aproximam as pessoas, pela boa disposição e pela boa intenção e ainda pelos aspectos saudáveis da sociedade.

\* **Uma função social:** como espaço de ajuda às pessoas nos mais diversos campos: a integração das minorias étnicas, a questão dos toxicodependentes, dos idosos, enfim, toda esta questão do social é de uma enorme

preocupação.

\* **Uma função educativa:** muito ligada às questões da educação ao longo da vida. Uma realidade que não se pode ignorar. Portanto, as questões da educação não formal e informal devem estar muito presentes de forma a permitir fomentar partilhas e trocas de experiências e saberes.

\* **Uma função relacional:** insiste em fomentar as relações interpessoais. Criar-se, de facto, uma qualidade de vida nos aspectos da socialização e das relações humanas.

O animador sociocultural, junto das populações, contribui para o desenvolvimento sociocultural dessas comunidades, assim como ajuda a potenciar a dimensão da expressão individual e colectiva, da expressão e criação artística e a consciencializar a liberdade como um valor absoluto. De facto, consubstancia a sua intervenção a partir de uma *praxis* axiológica permanente: os valores associados aos direitos da cidadania e portanto ao sentido puro da própria democracia.

Neste sentido, podemos dizer que o animador sociocultural é de facto um agente do desenvolvimento. Por essa circunstância deve desempenhar funções gerais ou específicas, conducentes ao êxito da melhoria da qualidade de vida das populações, comprometendo-se a estar atento à tradição e à inovação cultural, obrigando-se a apelar, a inovar, a incentivar e organizar a participação dos indivíduos, tornando-se, ao mesmo tempo, um ponto de referência dos valores e da democracia, se o quisermos entender também como uma referência para a integração.

Gostaríamos de reenviar estes aspectos para a função política, isto é, para a forma como a *polis* gere estas funções, ao mesmo tempo que tenta perceber a sua utilidade. Talvez valha a pena colocarmos algumas questões. A primeira é entender que lugar tem a animação sociocultural em determinado sistema e, ao mesmo tempo, que estratégia tem a animação sociocultural para se inserir num determinado sistema? Qual poderá ser o resultado da animação, numa dimensão de compromisso político? Há duas hipóteses: a animação comprometer-se com a ideologia dominante, tendo portanto o campo facilitado e, assim, através dos seus próprios agentes, ter uma fácil implementação e uma

possibilidade de vincular os seus projectos e a sua filosofia. Ou, pelo contrário, a animação intervir num espaço que lhe é hostil, onde a percepção ao apelo à mudança pode incomodar muitas estruturas. Onde há défices democráticos, aí a animação toma de facto uma dimensão de luta política.

Em qualquer das questões acima levantadas existem sempre ambiguidades na relação entre os organismos de dimensão política e os organismos de expressão cultural. Desfasamentos que levam por vezes a conflitos, a desentendimentos. Afinal são linguagens diferentes que emergem da mesma realidade. O resultado é trabalhar-se em comum, mas com independência, numa perspectiva de animação versus associações e políticos.

Hoje, nesta nova concepção da cidade, a política activa exige competência profissional e técnica, assim como capacidade para gerir consensos e legitimidade nos grandes campos de acção e competências, que modificam, profundamente, uma concepção da política que tristemente ainda temos.

## Espera-se hoje, da política e dos políticos:

\* Que trabalhem a capacidade integradora sugerida pelo movimento associativo;

\* Que a administração, que gerem, ceda protagonismo às associações, já que estas estão, por vezes, em melhores condições para gerir serviços mais ágeis e eficazes.

\* Que os políticos compreendam o eixo ou o facto associativo, na sua riqueza, diferença e absoluta necessidade.

\* Que pensem a sua acção de governo ou de oposição para um contexto de associativismo e participação.

\* Que tenham presente a diversidade, as associações discordantes;

\* Que escutem. Que tenham tempo para estar com as pessoas;

\* Que não utilizem as associações como meio para os seus interesses pessoais ou partidários;

\* Que ao mundo actual da gestão (individualista e competitiva) unam o modo antigo, baseado numa sociedade de justiça mais distributiva e mais comunicativa.

Só com políticos com vocação associativa a cidade, a região e o país serão uma rede forte de cooperação e de participação. Para isso os modelos ou as estratégias para a intervenção têm de surgir. Tal como têm de ser claras as políticas culturais e de lazer locais e regionais.

Espera-se, por isso mesmo, das políticas e dos políticos, capacidade para sinalizar o que se passa e para canalizar novas ideias, capacidade para preparar alternativas e para eleger a alternativa que se entenda mais adequada, capacidade para controlar a sua execução e para analisar os seus resultados. Isto requer, evidentemente, preparação e tempo, um tempo pautado pela meditação e pela assunção. Se quisermos, no fundo são chaves para a formação dos consensos e da legitimidade.

É nesta concepção política, não arcaica, que há que situar a posição dos políticos na relação com a animação e com o associativismo actual. Esta ideia de movimento associativo surge como um espaço de manifesto respeito pela tradição, pelo dar voz ao existente, mas também como um espaço de grande reflexão para o futuro, do criar novas dinâmicas culturais, novos movimentos associativos. Portanto, descentralizar as próprias práticas e políticas, mas também descentrar as próprias competências, aceitando sobretudo as competências e as diferenças nas funções.

A tónica do nosso discurso é dada

na perspectiva do aparecimento de um novo associativismo e de novos temas para participação assentes na diversidade, nas associações discordantes e no direito à diferença de opinião. Continuamos a reforçar uma ideia de políticas culturais e não de política cultural. Neste sentido, esta perspectiva leva a que se criem instrumentos de intervenção. A existência, por exemplo, de uma *comissão municipal de cultura e de lazer*, trabalhando como um órgão local de implementação de dinâmicas culturais, e de uma *associação de cultura e de lazer*, trabalhando em rede como um órgão regional de difusão e divulgação cultural.

Para facilitar a visualização das estruturas situemo-nos, por exemplo, em Portalegre (concelho) e Norte Alentejano (região). (Ver quadro 1).

### **Estas estruturas devem privilegiar a programação e os programas.**

\* *A programação é um processo, enquanto que os programas são o “produto” desse processo.*

\* *Entendemos por “programa” o conjunto de serviços que uma organização de cultura e de lazer apresenta, para responder às aspirações, aos interesses e às necessidades da população nesses campos.*

**Quadro 1**

ESTRUTURAS DE GESTÃO, PROMOÇÃO E DIVULGAÇÃO CULTURAL E DE LAZER		ESTRUTURAS DE GESTÃO, PROMOÇÃO E DIVULGAÇÃO CULTURAL E DE LAZER	
<b>COMISSÃO MUNICIPAL DE CULTURA E DE LAZER</b>  (Órgão Local do Concelho de Portalegre de promoção e divulgação cultural e de lazer)	<b>ASSOCIAÇÃO DE CULTURA E DE LAZER DO NORTE ALENTEJANO</b>  (Empresa pública/privada do Norte Alentejano de promoção e divulgação cultural e de lazer)  <b>(SEM FINS LUCRATIVOS)</b>	<b>REPRESENTANTES:</b> * C. M. de Portalegre (1) * A. M. de Portalegre (1) * Inst. Polit. Portalegre (1) * Bib. lvt. Municipal (1) * C. Teatro Portalegre (1) * C. Arte Espetáculo (1) * Esc. Art. Nort. Alent. (1) * Animad. Sociocult. (1) * Movimento Associativo: . área artes espéc. (1) . área etnográfica (1) . área teat. e/ou livre (1) . área art. vis./patrim (1) . personalidades . cidadãos de reconhecido mérito na área do Desenv. Local (1)	<b>REPRESENTANTES:</b> * Com. Munc. Distrito (14) * Inst. Polit. Portalegre (1) * Região de Turismo (1) * Parque Nat. S. Mamede (1) * Inatel (1) * Inst. Juventude (1) * Conselho Art. Esp. (1) * Conselho Art. Etnog (1) * Conselho A. V. / Patr. (1) * C. Prati. literar/livres (1) * Gabinete Progra. Cult. (1) * personalidades da cidadania e reconhecido mérito na área do Desenv. Local (1) * EMPRESAS: Herpér, Delta, Bancos, etc.

## Nestas estruturas podem coexistir tipos de programas diferentes:

1. Oferta de facilidades: espaços re-creativos, parques, edifícios, equipamento e material para usar como fins culturais e de lazer da população.

2. Oferta de pessoal profissional para as organizações de actividades individuais ou de grupos. Poderá ser uma opção a integração de pessoal nas organizações, para apoio aos programas de actividades culturais e de lazer.

3. Assistência a indivíduos, grupos ou associações, etc., que oferecem serviços de cultura e/ou de lazer aos seus próprios membros ou a clientelas específicas. Esta assistência pode tomar várias formas: subvenções, assistência técnica, empréstimo de material, etc.

4. Sensibilização e incentivos ao aparecimento de novas dinâmicas culturais e/ou novos movimentos associativos das áreas da cultura e do lazer, nomeadamente através de condições de sediação e de financiamento para o arranque de actividade.

5. Promoção e divulgação cultural e de actividades de lazer, tanto de âmbito local, regional e nacional, como também de âmbito mais universalista.

Os programas oferecidos podem tomar várias formas. Dependendo das aspirações, dos interesses e das necessidades da população, dos recursos disponíveis. Vários arranjos deste tipo de programas podem ser realizados pela Comissão Municipal de Cultura e de Lazer.

Na promoção e divulgação de cultura e actividades de lazer de âmbito local, regional e nacional e também de âmbito mais universalista, os programas podem tomar várias formas, dependendo das tais aspirações e necessidades. Podem aparecer soluções sem ser orientadas, mas apenas coordenadas. Afinal, há condições normativas, jurídicas, institucionais e materiais para a tal comissão municipal de cultura e de lazer actuar. Isto poderá corresponder a alguns **itinerários da programação**:

• 1º- Determinar a filosofia de intervenção e os objectivos gerais da programação pela organização. Intervir ou não intervir? Que tipo de intervenção preconizar? Como justificar a nossa intervenção? Organizar as pessoas

ou ajudá-las a organizar-se? Porquê oferecer programas?

• 2º- Identificar os interesses, as aspirações e as necessidades da população. Conhecer as necessidades, os interesses da nossa população em matéria de cultura e de lazer. Conhecer as características da população. Onde encontrar informações? A participação e a consulta dos cidadãos em matéria de cultura e de lazer. Conhecer o potencial da participação.

• 3º- Identificar os recursos disponíveis. Os recursos humanos, os recursos físicos, os recursos financeiros. Como encontrar os recursos. Os organismos fornecedores de recursos e de serviços: como os utilizar?

• 4º- Confrontar as necessidades e os recursos. Fixar os objectivos específicos da programação. O que é um objectivo? Que tipos de programas devem ser oferecidos? Que clientela deve ser privilegiada? Quais os interesses que devem ser satisfeitos? Quem deve participar na elaboração desses objectivos?

• 5º- Elaborar os programas. Escolher os serviços e as actividades. Agendar as actividades. Elaborar políticas e regulamentos segundo o espaço e o tempo. Preparar os horários. É a fase de construção definitiva dos programas.

• 6º- Realizar os programas. É a fase operacional de pôr em marcha e de realização dos programas.

Para que estas estruturas e etapas tenham uma dimensão de operacionalidade e para que possam gerar consensos entre os pares, sobretudo entre a Comunidade, é importante desenvolver conceitos como parceria, financiamento, etc. Isto pressupõe a existência de algumas políticas de acção cultural que deverão estar associadas aos direitos constitucionais, isto é, à afirmação de que a cultura e o lazer são um direito do cidadão.

## Políticas de acção cultural da autarquia em matéria de cultura e de lazer

### Deve assentar em 3 princípios:

\* A afirmação de que a cultura e o lazer são um direito do cidadão

\* As ideias que fundamentam a inter-

venção da autarquia em matéria de cultura e de lazer

\* Os princípios de organização da intervenção

### A afirmação de que a cultura e o lazer são um direito do cidadão

• Este direito dá-lhe, em teoria, a oportunidade de utilizar o seu tempo e os recursos de que dispõe, segundo os interesses em que se reconhece e os objectivos em que se fixa. É um direito igualmente válido para grupos ou suas estruturas de representação com interesses comuns. À medida que este direito é reconhecido, enquanto tal, por uma comunidade ou colectividade, os corpos dirigentes têm a preocupação de colocar serviços de base que permitem a cada cidadão exercer esse direito.

### As ideias que fundamentam a intervenção da autarquia em matéria de cultura e de lazer

1. A ideia de uma justiça social distributiva, permitindo uma acessibilidade da população aos mesmos bens e serviços comunitários. Esta melhor distribuição da riqueza social contribui para diminuir a diferença entre os mais e os menos favorecidos.

2. A constatação dos limites e da pouca coerência da iniciativa privada em matéria de cultura e de lazer. Deve-se acrescentar exigências de complementaridade, de coordenação e de planificação em sectores da iniciativa privada que, historicamente, não têm conseguido atingir pelos seus próprios meios

3. A possibilidade de fazer chegar à cultura e ao lazer os segmentos ou sectores da população mais desfavorecidos.

4. A ideia de pôr em relação os recursos cultura/lazer com a identidade cultural do meio.

5. A ideia de coordenar o desenvolvimento da cultura e do lazer em harmonia com outros aspectos da vida da comunidade.

### Os princípios de organização da acção

1. A atitude desejável dos eleitos, intervenientes em matéria de cultura e de lazer é aquela que visa colocar um conjunto de meios não directivos e que constituem uma espécie de

infra-estrutura de serviços, essenciais à cultura e ao lazer vivido pelos cidadãos.

2. Hoje, o modelo de sociedade é particularmente propício a uma via de cultura e de lazer. É uma democracia de participação, quer dizer, é uma sociedade onde os cidadãos e os grupos de representação em que eles se integram são não somente consultados, mas também participantes nas decisões comunitárias que lhes dizem respeito.

3. O instrumento ou o veículo desta participação é a animação, entendida como um meio de identificação de vontades de base e que permite às instâncias decisórias do poder local utilizar e exercer a sua delegação de poder em plena lucidez, face à cultura e ao lazer efectivamente desejado pela população.

4. A responsabilidade maior da autarquia é a tradução das vontades identificadas de base, em serviços técnicos e em programas, constituindo isto o essencial do exercício da sua delegação de poder, no que diz respeito à franja da organização cultural e de lazer que lhe é solicitado.

5. A necessidade de dar à cultura e ao lazer o máximo de oportunidades de se diversificar e de se desenvolver, assegurando-lhe uma base de organização e de administração estável e profissional.

6. Assegurar a presença de mecanismos de informação permitindo aos cidadãos tomarem conhecimento dos objectivos e dos serviços colocados à sua disposição.

Estes princípios reenviam-nos, finalmente, para os **modelos de acção cultural da autarquia** que é, afinal, a mensagem que vos quero deixar.

### Modelos de acção cultural da autarquia na cultura e no lazer

#### O modelo de acção indirecta

• Modelo pelo qual a autarquia delega a um organismo privado (geralmente de preferência sem fins lucrativos) certos poderes e mandatos concretizados sob a responsabilidade da organização de actividades de cultura e de lazer para a colectividade.

• Esta delegação é normalmente regida por um protocolo de entendimento, uma com-

binação. Isto permite à autarquia exercer um certo controlo sobre as operações do mandatário, deixando-lhe, apesar de tudo, uma autonomia de acordo com os termos do protocolo.

### O modelo de acção directa

• Modelo segundo o qual uma autarquia, para além dos poderes de que dispõe, toma a seu cargo responsabilidades inerentes à organização de programas de cultura e de lazer na sua região. Este encargo implica a realização de uma estrutura apropriada para a produção: é neste modelo que aparece habitualmente a Comissão Municipal de Cultura e de Lazer.

• Este modelo decompõe-se em algumas variantes. A partir de um princípio global de intervenção directa, pode ser aplicado de diferentes maneiras, independentemente da abordagem favorecida. Passamos a explicar essas variantes.

#### a) acção directa participativa

• Esta abordagem visa essencialmente ter em conta a organização e a operação de actividades de lazer e de cultura para a população, via grupos de interesses (organismos).

• A criação dos organismos, bem como o seu desenvolvimento, torna-se uma preocupação para o serviço municipal, pelo risco de desvio da animação comunitária. O fim último é levar todos os cidadãos (sempre via grupos de interesses identificados) a produzirem, eles próprios, aquilo que é interessante para uma programação de actividades.

• Isto implica a sua presença e, por consequência, a presença de delegados dos organismos, nos diversos patamares das organizações de cultura e de lazer. A concretização de uma estrutura organizacional permite uma boa comunicação entre todos os intervenientes.

• O serviço municipal de cultura e de lazer é então considerado como um recurso privilegiado do meio, que facilita a organização de serviços de cultura e de lazer para a população.

• Aqui, são fornecidos os meios para ajudar os organismos a realizarem os seus objectivos de intervenção.

#### b) acção directa distributiva

• Neste modelo, a dominante da Comissão Municipal de Cultura e de Lazer encontra-se na produção de actividades que são oferecidas à população. Esta produção é exclusiva do serviço, na medida em que ela, em princípio, não conta com o apoio de organismos benévolos. O seu objectivo é apresentar um conjunto de actividades que pretende responder aos interesses e gostos da população a servir. Estamos, neste caso, numa perspectiva de oferta e de procura, em que se identifica primeiro a procura, para de seguida se responder o mais adequadamente possível. São duas etapas:

– Avaliação da procura

– Resposta sob forma de ofertas de actividades condicionadas pelos recursos disponíveis.

#### c) acção directa mista

• Este modelo caracteriza-se pela integração das dominantes dos modelos de intervenção directa participativa e distributiva. Esta abordagem preconiza o estabelecimento de uma relação de parceria entre o meio e a Comissão Municipal de Cultura e de Lazer.

• Mais especificamente, esta abordagem consagra o direito dos cidadãos (organismos) de participarem nas diversas fases de organização cultural e do lazer, e o direito da autarquia gerir para a comunidade. Há pois, efectivamente, uma partilha de responsabilidades entre a autarquia e os organismos do meio.

• Este contrato social não será viável se não estivermos em presença de uma coordenação excelente entre os dois parceiros e que configurará uma estrutura e um processo de consulta permanente.

• Este modelo, na sua aplicação, resulta muitas vezes numa programação dita «paralela». Por um lado, a Comissão Municipal de Cultura e de Lazer intervém para participar, com os organismos, na planificação, organização e operacionalização das suas programações. Este momento contribui para favorecer uma série de actividades que respondam aos interesses dos grupos envolvidos. É o carácter participativo. Por outro lado, a Comissão Municipal de Cultura e de Lazer também pode produzir a sua própria programação de actividades para responder a uma procura entendida como generalizada. É o

carácter distributivo.

## Conclusão

Sistematizava finalmente estes três eixos: a animação sociocultural como instrumento, as políticas culturais como modelos de intervenção e as comunidades e políticos como parceiros e protagonistas, por vezes de *per si*, em espaços, tempos e competências várias. Terminava, debruçando-me ainda sobre o Prof. José Gil, referindo-se uma vez mais ao espaço público: “é um lugar de transformação anónima dos objectos individuais de expressão. (...) O que mostra o espaço público é o seu poder de transformar, de devir, de se tornar múltipla através de uma infinidade de forças. É essa sua «verdade essencial» e é o espaço público que a põe à prova e a revela”.

## Referências Bibliográficas

- BENTO, A. (2003): “Teatro e Animação - outros percursos do desenvolvimento sociocultural no Alto Alentejo”. Edições Colibri. Lisboa.
- CEMBRANOS, F.; MONTESINOS, D.; BUSTELO, M. (1995): “La Animación Sociocultural: una propuesta metodológica”. Editorial Popular, S.A. Madrid.
- FRANCIA, A.; MARTÍN, A.; SALMERÓN, H.; ESTEBAN, C. (1993): “Análisis de la Realidad”. Editorial CCS, Col. «educación social». Madrid.
- GIL, J. (2004): “Portugal, Hoje - O Medo de Existir”. Relógio D’Água Editores, Col. «argumentos». Lisboa.
- MILLER, T; YÚDICE, G. (2004): “Política Cultural”. Gedisa Editorial. Barcelona.
- PICART, T. P. (1989): “Animación Sociocultural Cultura Y Territorio”. Editorial Popular, S.A. Madrid.
- QUINTANA, J. M<sup>a</sup> (org.), (1986): “Fundamentos de Animación Sociocultural”. Narcea Ediciones. Madrid.
- TRILLA, J. (coord.), (2004): “Animação Sociocultural - Teorias, Programas e Âmbitos”. Ed. Instituto PIAGET, Col. «Horizontes Pedagógicos». Lisboa.
- ÚCAR, X. (1998): “La complejidad de las acciones socioeducativas: animación sociocultural y procesos de sistematización”. Pp. 72/25-72/34. GAIRIN, J./FERRANDEZ, A. (1998) **Planificación y gestión de instituciones de formación**. Ed. Praxis. Barcelona.

# Animación sociocultural y modelos de intervención socioeducativa

Xavier Úcar Martínez  
Universitat Autònoma de Barcelona

*¿Por qué una profesión, una disciplina o una técnica se atribuye a sí misma la necesidad de que su intervención sea transformadora de la realidad? (Carballeda, 2002:43)*

Es en el inicio de la década de los 90 en España cuando la animación sociocultural se convierte en una metodología de trabajo grupal y comunitario que se estudia en la universidad. La animación sociocultural es, en la actualidad, uno de los posibles itinerarios de especialización del educador social. Hasta aquel momento la animación sociocultural no tenía, en mi país, una adscripción disciplinaria concreta. En otro lugar he apuntado el poco sentido que tiene, desde mi punto de vista, una adscripción exclusiva y excluyente. Más cuando la animación sociocultural, por historia y por tradición, ha sido desarrollada y aplicada en el marco de diferentes ámbitos disciplinares (educación y pedagogía social; trabajo social; sociología; psicología social, etc.) (Ucar, 2002). Por mi propia formación, sin embargo, el marco desde el que yo voy a elaborar las reflexiones que siguen es el de la Pedagogía Social. Desde dicho marco disciplinar vamos a definir y a caracterizar a la animación sociocultural como un proceso de intervención que se produce en el marco de la educación social.

Para elaborar dicha caracterización he estructurado este artículo en cinco partes. En la primera se hace un análisis muy somero sobre el concepto de intervención, dado que, en mi país éste ha sido muy discutido. Dicho análisis nos sirve, en la segunda parte, para presentar una síntesis de los que, desde mi punto de vista, han sido los modelos sociopolíticos en los que

se han enmarcado el trabajo y la intervención socioeducativa a lo largo de los dos últimos siglos. En la tercera y cuarta parte se analizan, respectivamente, las corrientes teórico-prácticas que han constituido a la animación sociocultural en España y las características e implicaciones de la animación sociocultural entendida como un proceso de intervención socioeducativo. Por último se presentan, en la quinta y última parte, las que, en una perspectiva epistemológica, son dimensiones constitutivas de la Animación sociocultural.

## 1. Sobre el concepto de *intervención*

La versatilidad del concepto<sup>1</sup> y unas supuestas reminiscencias autoritarias y dirigistas han hecho que el término *intervención* haya sido fuertemente denostado por algunos autores de educación social<sup>2</sup>. Por mi parte considero que, desde unos criterios fundamentalmente pragmáticos y etimológicos, resulta un concepto útil para definir la relación socioeducativa y, en concreto, la que sustenta los procesos de animación sociocultural. Desde el punto de vista pragmático, porque resulta de uso generalizado entre profesionales y académicos, a pesar de que se insista a menudo en la ya apuntada versatilidad disciplinar. Y también porque otros conceptos, supuestamente más asépticos, como *acción* o *praxis* parecen designar realidades más amplias e inespecíficas.

En el trabajo educativo no existen las asepsias. El educador –el animador o la animadora– busca, de forma intencional, influir en el otro; pretende, de manera tangible, ayudarlo a

cambiarse a sí mismo para mejorarse a sí mismo y su vida. El educador nunca es neutral, siempre actúa desde un determinado modelo teórico e ideológico –sea consciente o no del mismo- y, en este sentido, tiene en sí mismo y genera en el otro unas determinadas expectativas de comportamiento. No existe la neutralidad en el mundo de la educación: ni en los términos ni en los conceptos ni en las acciones.

Hace varios años definí la intervención socioeducativa -desde una perspectiva fenomenológica- como *una irrupción en una realidad con el ánimo de modificarla* (Ucar, 1992:92)<sup>3</sup>. La contundencia de la definición obedecía a la voluntad de resaltar el hecho de que toda intervención socioeducativa supone la entrada en la realidad del “otro” con la pretensión de cambiarla a partir de las concepciones teóricas e ideológicas del interventor. Ciertamente, no toda pretensión de cambio se produce desde el educador en los mismos términos. No es lo mismo pretender obligar al otro a cambiar a través de cualquier medio que, por exemplificar, facilitarle recursos que le ayuden a cambiarse a sí mismo.

Lo que trato de destacar es que toda intervención socioeducativa –por más igualitaria que se pretenda- genera un espacio artificial para la relación en el que los agentes –técnicos y participantes- juegan roles diferenciados y en el que pueden contrastarse y consensuarse o no líneas de acción y comportamiento. En este sentido, Carballeda -que hace un análisis histórico y conceptual del término *intervención* muy interesante desde mi punto de vista- la define como un dispositivo. También pone de manifiesto su doble significación como “venir entre” o “interponerse”. De ahí que “intervención” pueda ser sinónimo, por una parte, de *mediación, intersección, ayuda o cooperación* y, por otra parte, de *intromisión, injerencia, intrusión, coerción o represión*. En definitiva, en todo proceso de intervención en lo social podemos, en la mayoría de los casos, encontrarnos con ambas caras de una “misma moneda” (2002:93).

## 2. Modelos de intervención socio-educativa

Modelo, en este caso, no se refiere ni a las perspectivas ni a las estrategias ni a las técnicas de intervención socioeducativa, que pueden ser

variables dentro de cada modelo. Se refiere al marco social contextual que modeliza dichas intervenciones. En este sentido, se identifica cada modelo con un concepto que se convierte en el elemento nuclear alrededor del cual se construyen las intervenciones socioeducativas.

De acuerdo con Carballeda, nuestra tesis apunta a que contextos sociales diferenciados generan marcos teóricos e ideológicos -también diferenciados- que modelizan formas específicas de intervención que resultan coherentes con aquellos. A continuación vamos a presentar, de una manera sintética, estos modelos a partir de cinco variables:

- Características de la sociedad en que se produce
- Relaciones típicas entre los miembros de las clases sociales o de las personas participantes
- Características de la situación o contexto de la intervención
- Características del tipo de intervención
- Características –profesionales y personales- de los agentes de la intervención

### 2.1. La caridad como modelo de intervención socioeducativa

Más que un modelo de intervención socioeducativa nos encontramos aquí con un marco para la relación social; antecedente de lo que posteriormente identificaremos como intervención socioeducativa. Una relación social que se fundamenta en la caridad y que es, sobre todo, de ayuda o de asistencia al otro<sup>4</sup>. El objetivo de la intervención no se pone tanto en los resultados para el otro como en la propia acción del interventor, que puede estar motivada por ideales o razones muy diversas. En este contexto social no se habla tampoco de educación ni de formación.

La sociedad de la época –pre e industrial- está integrada, aunque las clases sociales están claramente diferenciadas y distanciadas en razón de la renta. Cada uno tiene su lugar en la sociedad y el cambio entre lugares ni siquiera se plantea. La relación se produce entre los acomodados y los que no lo están. Los primeros son activos en la relación social de asistencia, mientras que los segundos –como se puede ver

de una manera gráfica en la figura N° 1- se limitan –como mal necesario que son- aceptar y agradecer lo que se les provee.

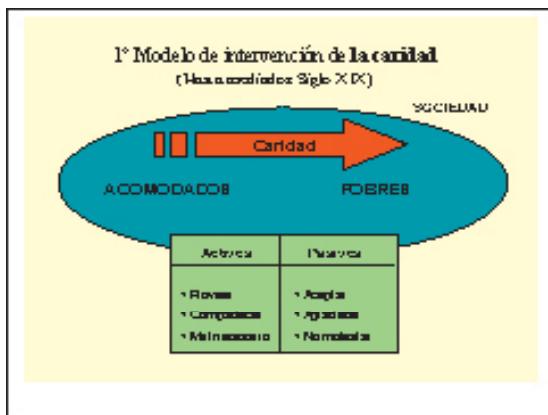


Figura N°1

La relación social pretende, en este modelo, -como se puede ver en la figura N° 2- la satisfacción de necesidades. La intervención se produce desde la voluntariedad. Nada externo obliga a la acción del interventor que obedece, en general, a motivaciones internas<sup>5</sup>. La situación creada para la relación es física, presencial, aunque la distancia psicológica y de forma de vida entre quien provee y quien acepta es incommensurable.

El perfil del sujeto participante en la relación social es tan variado como dispar: pobres, deficientes, enfermos, desatendidos, niños y niñas huérfanas, etc. Lo único que los equipara es que todos ellos se encuentran en situación de necesidad. A veces en la calle y, también, a menudo, institucionalizados. En este modelo la intervención toma la forma de acción asistencial porque a una parte de la población le sobran los recursos que a otra parte de la misma le faltan. No tiene sentido en este modelo hablar ni de formación ni de educación ni de animación.

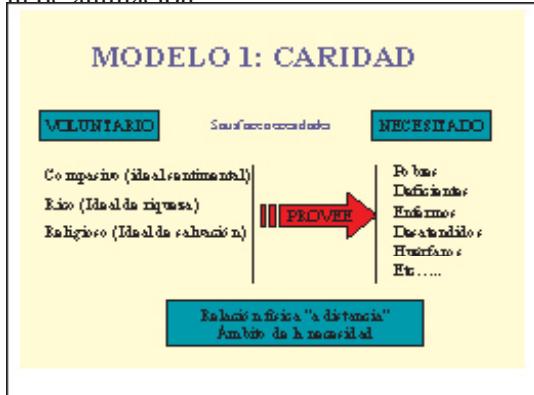


Figura N°2

Tres ideales teóricos, al menos, pueden guiar o motivar la acción de ayuda del interventor:

- Un ideal sentimental fundado en la compasión hacia el necesitado
- Un ideal de riqueza o prestigio social fundado en la posesión de una posición acomodada que atiende al que no la tiene
- Un ideal de salvación que se fundamenta en creencias religiosas y la norma cristiana de atender y ayudar al desatendido.

## 2.2. La búsqueda de un mundo más equitativo: el modelo de la justicia social

Nos hallamos, a mediados del Siglo XIX, con una sociedad plenamente industrializada en la que se ha generalizado el trabajo fabril. Una sociedad, como apunta Bauman, en la que definitivamente se ha producido *la ruptura del romance entre el artesano y su trabajo* (2000:19). A diferencia de éste último, el nuevo tipo de trabajo se realiza colectivamente –los obreros–; es obligado, puesto que no se dispone de otros medios para sobrevivir; está vigilado y su no cumplimiento es sancionado por la autoridad<sup>6</sup>; se realiza por cuenta de otros–los patronos–; y se produce, finalmente, fuera del ámbito doméstico, en las fábricas<sup>7</sup>.

Es la época, también, de la revolución industrial, que ponen en marcha los movimientos obreros para rebelarse contra un régimen de vida que consideran totalitario, injusto y opresor. Esta revolución vendrá reprendida por la publicación, en 1848, del manifiesto comunista de Marx y Engels. Es, asimismo, el inicio del germen que cristalizará a mediados del Siglo XX en el *Estado benefactor o del bienestar*: Bismarck dicta en 1878 leyes para dar respuesta a necesidades sociales<sup>8</sup>. Es, por último, en esta época cuando se sitúa, en Alemania, el nacimiento de la Pedagogía Social<sup>9</sup>.

Todo un complejo conjunto de causas y fenómenos van instaurando, de forma paulatina y gradual, en esta época, una manera diferente de enfocar las problemáticas sociales en el marco de unos Estados Nacionales cada vez más sólidamente construidos. El cambio es, antes que nada de mentalidad. El modelo de la Caridad imperante hasta entonces empieza a ser substituido por el modelo de la Justicia

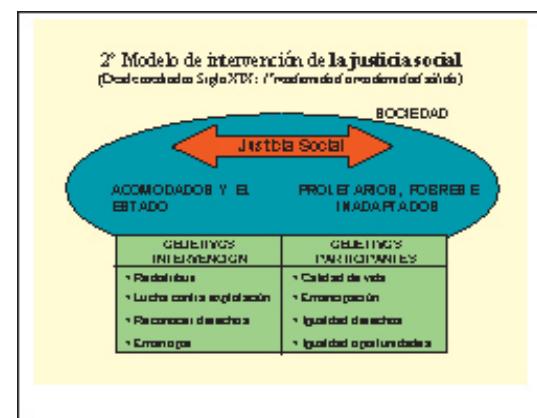


Figura N°3

Beck y Bauman han caracterizado, respectivamente, la época a la que nos referimos como la *1<sup>a</sup> modernidad* o la *modernidad sólida* (2002)<sup>11</sup> porque los referentes para la vida se hallan solidamente cimentados. La razón es la encargada de procurar el orden social; un orden que no pretende cambiar las cosas sino, tan solo, asegurar y mantener la cohesión social. En esta sociedad cada colectivo juega su papel y todos ellos funcionando conjuntamente aseguran la continuidad social. Una continuidad que está garantizada por los mecanismos de control social. La sociedad está, en este sentido, integrada pero es una sociedad en conflicto. En ella las relaciones de produc-

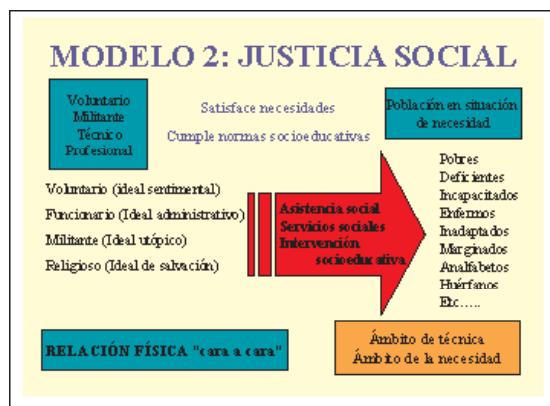
ción y de explotación comprometen y hacen mutuamente interdependientes a las clases acomodadas y a las bajas.

En la figura Nº 3 se muestra, de forma gráfica, la nueva organización social. En lo que se refiere a la intervención socioeducativa, los interlocutores son, por una parte, el Estado -a través de los técnicos, administradores y funcionarios- y, por otra, los proletarios, los pobres y los inadaptados. Los objetivos de la intervención van variando a lo largo de toda esta época –sobre todo a medida que los Estados van asumiendo más competencias sociales- pero todos ellos se orientan, de una u otra manera, hacia la emancipación de las clases dominadas; hacia el logro de la autonomía personal: o hacia la mejora de la calidad de vida. Esto puede conseguirse a través de medios diferenciados: sea la igualdad de derechos y oportunidades, la educación y la formación o la lucha social y sindical.

El modelo de justicia social amplia horizontes en lo que se refiere a la intervención socioeducativa. Si el anterior era de corte claramente asistencial este emprende también acciones promocionales, formativas y educativas. Es en este sentido que apuntamos que no solo satisface necesidades sino que, además, cumple –como se muestra en la Figura nº 4- normas socioeducativas. Es decir señala cómo hay que hacer las cosas para conseguir los objetivos pedagógicos previamente propuestos<sup>12</sup>.

Ya se ha apuntado que el modelo no determina, necesariamente las perspectivas, estrategias o técnicas de la intervención. Ejemplificamos a partir del análisis histórico que realiza Renouard sobre las formas de concebir e intervenir en lo que hoy conocemos como inadaptación. Entre los años 30 y 80 del siglo XIX se habla de *desviación* y se atribuye la culpabilidad al propio sujeto por lo que hay que intervenir corrigiendo o neutralizando. De 1880 a 1920 se categoriza en términos de *victimización* y se culpabiliza a la familia y al medio. La intervención pretende, en este caso, tutelar y reeducar. Por último, es entre los años 20 y 70 del siglo XX cuando entra en escena la categoría *inadaptación* que, desde una perspectiva claramente psicologista, se interpreta como síntoma de enfermedad. La intervención supone, en este caso, acciones que pueden ser psiquiátricas o psicológicas –restructuración de la personalidad- o, más en la

Línea socioeducativa, orientadas a la integración social y profesional. A partir de los años 70 el concepto clave será el de *exclusión*, que se fundamentará, según este autor, en carencias de tipo social. La intervención deberá ser en este caso –apunta- de Trabajo social (1992:15)<sup>13</sup>.



socioeducativa se ha ampliado el número y la tipología de intervenentes. Continúa habiendo voluntarios que desarrollan tareas, fundamentalmente, de asistencia social. Aparecen un nuevo tipo de intervenentes que caracterizamos como *militantes*. Son personas que actúan con otras personas, grupos y comunidades inspirados por ideologías sociopolíticas. Sus objetivos pueden ser muy variados, yendo desde el puro idealismo al más descarado proselitismo. Hay que señalar que estos intervenentes actúan habitualmente por cuenta propia o de organizaciones sindicales o políticas.

Pero quizás lo que más caracteriza a este modelo es que, durante esta época, se profesionaliza la función social o socioeducativa de la intervención. Los asistentes sociales son el ejemplo más claro de esta profesionalización que, a partir ya de la segunda mitad del siglo XX, explosionará en un cúmulo de profesionales<sup>14</sup> de la intervención socioeducativa. La intervención del profesional es técnica y se requiere una formación y una acreditación previas para poder ejercerla. Las intervenciones se producen en ámbitos institucionales o comunitarios y, en todos los casos, es una relación “cara a cara”. Se hace necesario apuntar que será esta segunda mitad de siglo la que vea aparecer, con planteamientos muy diferentes en función de cada país, a los volun-

tarios y militantes de la animación sociocultural. Para la profesionalización habrá que esperar al siguiente periodo histórico.

También los ideales que guían las intervenciones se ven ampliados. El ideal utópico orienta la intervención del militante, mientras que el ideal administrativo guía la del funcionario. Esto no significa que estos interventores se guíen únicamente en sus acciones por estos ideales; lo que tratamos de apuntar es que esos son los ideales que instituyen la función que desempeñan en el marco del perfil que representan.

### 2.3. Reintegrar a los desheredados: el modelo de inclusión social

Nos hayamos en el último tercio del siglo XX y en los albores del nuevo milenio. Se están produciendo cambios radicales en la sociedad y en la vida social por efecto, entre otras cosas, de los procesos de globalización y la -cada vez más normalizada- mediación de las nuevas tecnologías en la vida social y laboral. La sociedad post-industrial está dejando paso a la sociedad de la información y la comunicación (SIC) y está generando escenarios que modifican de manera esencial no solo la manera de relacionarnos sino, sobretodo, la forma cómo nos construimos y nos percibimos a nosotros mismos.

La primera modernidad se fundamentaba en la lógica de las estructuras, mientras que la segunda se basa en la lógica de flujos (Castells, 1998). La estructura que vertebraba nuestra sociedad es reticular. La red, como estructura, sustenta buena parte de las relaciones–financieras, económicas, interpersonales, culturales, etc- de todo tipo que se producen en una sociedad cada vez más globalizada. La complejidad se instaura así en el tejido social.

Numerosos cambios en la organización social, en las relaciones de pareja, en la constitución de la familia y en los procesos de socialización han ido produciendo, a lo largo de los años, una atomización social que nos ha llevado a una sociedad marcadamente individualista. Beck caracteriza la que denomina *socialización paradójica* que apunta la individualidad como la forma más avanzada de socialización (1998:168). La sociedad–como diría Ibáñez- está configurada ahora por

conglomerados de átomos sociales. La individualización se convierte así en la estructura social básica de la segunda modernidad (Beck, 2003:30).

También los ejes sobre los que se construía la *vida buena*, aquella digna de ser vivida, han cambiado. De la *ética del trabajo* hemos pasado a la *estética del consumo* (Bauman, 2000). El mensaje de la primera era la igualdad: en el esfuerzo y en el trabajo bien hecho nos hacemos iguales, nos equiparamos. El de la segunda es la diferencia: la capacidad de provocar, vivir y experimentar experiencias placenteras depende de la posibilidad de consumir y ésta está directamente relacionada con el nivel de renta.

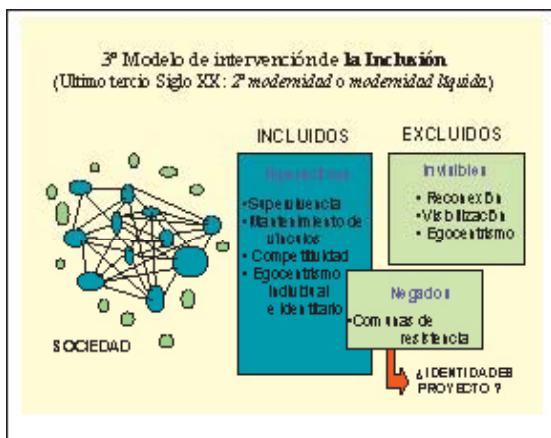
En la segunda modernidad, ahora ya *líquida* (Bauman, 2002), todo, desde el trabajo a las relaciones personales, está sometido a cambios y, en el paso de una a otra, se han producido desplazamientos muy importantes en los ejes sobre los que se estructura y configura la vida. La *modernidad sólida* proporcionaba el escenario y el papel que cada uno habíamos de representar a lo largo de nuestra vida. La *modernidad líquida*, por el contrario, carga sobre los hombros individuales la responsabilidad de construir la propia identidad. El diagnóstico de Beck resulta extraordinariamente claro: el individuo está obligado a encontrar soluciones biográficas a las contradicciones sistémicas (2003). Los riesgos, los problemas y las contradicciones siguen siendo sociales, pero el individuo solo se tiene a sí mismo para hacerles frente; lo que se ha individualizado no son los riesgos sino tan solo el deber y la necesidad de enfrentarlos. El compromiso mutuo, la interdependencia entre ricos y pobres, entre explotadores y explotados, entre patronos y obreros, que caracterizaba la sociedad anterior se ha roto y los individuos se hallan solos. En el modelo anterior el destino; la lucha por el bien común y la emancipación; y los posibles fracasos eran compartidos por todos los miembros de la *clase*. En la nueva modernidad, fracaso se vive como algo personal y resulta, en este sentido mucho mas descarnado.

En una sociedad donde el discurso y las preocupaciones sociales han sido colonizadas por el discurso cultural y las batallas por el reconocimiento, la identidad puede convertirse fácilmente en el pasaporte para la inclusión o exclusión social. Todos aquellos incapaces de

gestionar y sustentar una identidad cultural determinada son también incapaces de formar parte de la red de conexiones y flujos que dominan hoy las relaciones y la vida social. Son las personas recientemente denominadas *infraclase* (...) el significado de la identidad *infraclase* es una ausencia de identidad, la supresión o la negación de la individualidad (...) son los expulsados fuera del espacio social en el que se buscan, eligen, construyen, evalúan, confirman o refutan identidades (Bauman, 2004:9).

La clave para una vida “normalizada” en la sociedad es ahora -señala Rifkin- una cuestión de *acceso*; cuestión corroborada por las numerosas *pateras* que diariamente intentan saltar las fronteras que permiten acceder a los países desarrollados y por las contraseñas o números de crédito que posibilitan la entrada a determinados foros virtuales. Esta nueva sociedad es, a diferencia de la anterior, una sociedad desintegrada en la que hay toda una serie de personas que no cuentan, que se hallan fuera y sin posibilidades de acceso, de conexión con la vida social.

En este nuevo marco el discurso de la intervención socioeducativa ha cambiado también radicalmente. El nuevo modelo es el de la inclusión: Se trata de proporcionar los recursos necesarios para vincular a las personas –excluidas o no- a las diferentes redes de relaciones de todo tipo que estructuran la vida social. La llamada *sociedad de los dos tercios* se haya dividida entre los que cuentan y los que no. Los primeros son los incluidos, ocupados en la gestión y mantenimiento de sus identidades. Los segundos son los invisibles. En la figura N° 5 incluimos también una categoría que está a caballo entre la inclusión y la exclusión. Son las denominadas *comunas de resistencia*, identidades minoritarias que, devaluadas o estigmatizadas por la lógica de la dominación de otra identidad, se atrincheran alrededor de unos principios o valores diferentes a los que imperan en la sociedad de la identidad cultural dominadora (Castells, 1998:30)<sup>15</sup>.

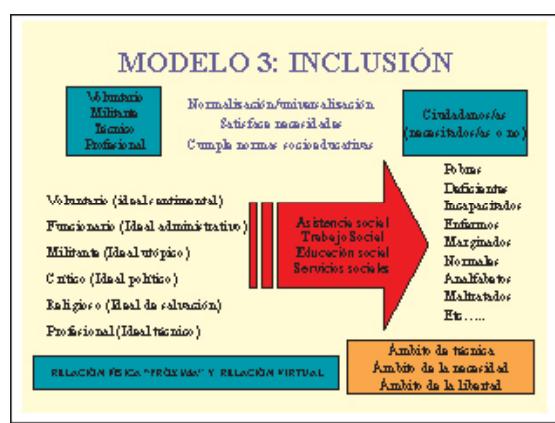


sobre las que incidía el anterior modelo. La vida social se ha hecho mucho más compleja y esto se nota, en primer lugar, en un aumento de la tipología de profesionales que trabajan en ámbitos sociales. Ya en los últimos años del periodo anterior, los asistentes sociales se reconvierten en *trabajadores sociales* para dar cabida a las intervenciones que estaban desarrollando; unas intervenciones que superaban lo asistencial.

Los educadores sociales -por su parte- entran en escena a través de la respuesta que las comunidades se proporcionan a ellas mismas frente a las problemáticas que padecían. La complejidad de dichas problemáticas sociales demandaba una especialización educativa del trabajo social. Estos especialistas en trabajo sociocultural son los educadores sociales que desarrollan ocupaciones extraordinariamente diversas (animadores socioculturales; educadores especializados, educadores de adultos, monitores de tiempo libre, gestores culturales, etc.) (Úcar, 2001a). Será también en esta época cuando se pueda hablar ya en España de animadores socioculturales profesionales con formación universitaria.

La figura N° 6 muestra las características de este nuevo modelo. A los planteamientos anteriores se añade una nueva característica derivada de la complejidad social. La intervención socioeducativa pretende ser normalizada, esto es, se dirige a toda la población y no solamente a la que está en situación de necesidad. La intervención socioeducativa se orienta a la formación de ciudadanos y ciudadanas que participan en la vida social y eso, tanto en foros físicos como virtuales. Esto significa que actúa no solamente con lo social sino también con lo cultural. Se ha producido por tanto una ampliación en los ámbitos tradicionales de

la intervención. Se interviene en el ámbito de la necesidad y en el de la libertad, como atestiguan los programas de dinamización sociocultural, de gestión cultural o de desarrollo comunitario.



ámbito de lucro se ocupan “codo a codo”, junto a los profesionales de la Administración, de los procesos de intervención socioeducativa.

El marco para la intervención puede ser ahora físico y virtual dado que la acción socioeducativa se desarrolla simultáneamente en ambos entornos. A los ideales apuntados en los modelos anteriores se añade ahora el ideal crítico, heredero de la última fase del periodo anterior y que apuesta, en su reformulación por la re-politización de la vida cotidiana<sup>16</sup>. También el ideal profesional, cómodamente instalado sobre el imperio de una técnica que, cada vez más, comienza a ser contestada<sup>17</sup>. Las nuevas perspectivas apuntan a que los problemas humanos y sociales difícilmente pueden responderse con propuestas de intervención exclusivamente técnicas.

### 3. Las corrientes teórico-prácticas de la animación sociocultural en España

La historia reciente de la educación social y, en concreto de la animación sociocultural, nos muestra que las primeras acciones educativas desarrolladas en ámbitos comunitarios en las últimas cuatro décadas, se gestaron en un contexto de necesidad y como fruto de, al

menos, dos procesos: uno de reconstrucción comunitaria y otro de reivindicación o de lucha frente a la dictadura. Nos hallamos en el marco sociopolítico en el que el modelo de intervención que engloba las acciones socioeducativas es denominado de *la Justicia Social*. Con uno u otro objetivo, agentes sociales informales, faltos en muchos casos de formación teórica e instrumental técnico, acometieron, con grandes dosis de entusiasmo, voluntarismo y confianza en el futuro, el trabajo sociocomunitario. Eran, en España, los precursores de los actuales educadores sociales.

Aquellos primeros interventiones socioeducativos, conscientes de sus deficiencias formativas, bebían con ansiedad de cualquier fuente que les ayudara a organizar, a sistematizar y, en definitiva, a mejorar sus propias prácticas. El ámbito de la intervención socioeducativa en general y específicamente el de la animación era, en los 60-70, extraordinariamente receptivo a las teorías y a las experiencias que se estaban desarrollando en otros países. Las fuentes teórico-prácticas fundamentadoras de la animación sociocultural provinieron-durante aquellos años y en las dos décadas siguientes- de, al menos, seis corrientes:

1. *La corriente culturalista* proveniente de los países francófonos. De nuestro país vecino nos llegó la idea de que la cultura podía ser un motor de desarrollo y de que la acción sociocultural era un instrumento apropiado para posibilitar y generar procesos de autoorganización y dinamización de territorios y comunidades. Nombres ya clásicos en nuestro contexto son Malraux, Moulinier, Besnard, Simonot, Poujol, Peuple et Culture, etc. A través de sus palabras pudimos tener acceso a las prácticas de intervención que desarrollaban; a las experiencias de dinamización de grupos y comunidades; a la organización y a los currículum de formación de animadores; y, por último, a las reflexiones teóricas elaboradas sobre todos y cada uno de los aspectos anteriores. A menudo se constituyeron como modelo y referente obligado para las experiencias e iniciativas que se estaban poniendo en marcha en nuestro país.

2. *La corriente del trabajo social* -de origen latinoamericano- que apostaba claramente por la animación sociocultural como metodología de trabajo comunitario. Desde

esta perspectiva aquella era entendida e interpretada como una tecnología social. El ajuste del proyecto de animación a las características específicas del territorio y la comunidad objeto de la intervención; la disposición de unos objetivos concretos y claros previamente definidos; y el dominio por parte de los animadores de un arsenal técnico lo suficientemente amplio y diverso para acometer los imprevistos de la acción interventionista, entre otros factores, caracterizan a las prácticas de animación sociocultural en el marco de esta corriente. El representante principal, dinamizador e inspirador de buena parte de los trabajos de animación sociocultural desarrollados en España ha sido Ezequiel Ander-Egg.

3. *La corriente de la educación popular y de adultos*, también de origen latinoamericano, estuvo liderada por las ideas de Paulo Freire que vino a representar, a defender y a mostrar toda una nueva forma de hacer en educación. Este autor proporcionó tanto un marco filosófico-antropológico para la intervención sociocultural y educativa como los instrumentos metodológicos apropiados para actualizarla. Sus ideas y sus acciones pedagógico-políticas se gestaron en un ambiente de falta de libertades muy similar al que en aquellos tiempos estaban viviendo la sociedad española; cosa que facilitó tanto su aceptación como su rápida y generalizada difusión. Las prácticas socioculturales propias de esta corriente son críticas, políticas y buscan generar procesos consensuados de emancipación y autodeterminación en las grupos, comunidades y territorios en los que se producen.

4. *La corriente de la educación popular en España* que, desde finales del S. XIX pretendía la democratización de la cultura y la participación de jóvenes y adultos en la vida social; todo ello a partir de la comprensión de los fenómenos sociales y culturales en los que aquellos se hallaban inmersos. Los ateneos obreros, las casas del pueblo y las universidades populares serán, a lo largo del siglo XIX, un caldo de cultivo muy apropiado para la aparición de la animación sociocultural a mediados del XX. Las universidades populares<sup>18</sup>, como centros que desarrollaban específicamente actividades de educación popular, serán de las primeras en asumir y abanderar experiencias de animación sociocultural.

5. *La corriente del desarrollo comunitario* que, procedente del ámbito anglosajón, hace su aparición en España a principios de la década de los 60. Más ligada desde el principio al trabajo social y sociológico que al propiamente socioeducativo se interpreta en nuestro país como el equivalente anglosajón de las experiencias y prácticas de animación sociocultural que nos llegaban de contextos francófonos. El autor más representativo en España de esta corriente ha sido a lo largo de todos estos años Marco Marchioni<sup>19</sup>.

6. *La corriente de la educación en el tiempo libre y de la pedagogía del ocio.* Difícilmente puede hablarse en el conjunto del Estado español de un desarrollo homogéneo de experiencias de este tipo. En Cataluña, sin embargo, la denominada *educació en el lleure*<sup>20</sup> se constituyó como un movimiento educativo muy importante en el ámbito de la infancia y la juventud. Aunque pueden rastrearse desde los primeros años del siglo XX<sup>21</sup> experiencias diversas en relación a la educación del tiempo libre en Cataluña, será en los 60 y, sobre todo, en la década siguiente-con la llegada de la democracia a nuestro país-cuando experimente un verdadero crecimiento.

Estas seis corrientes han fundamentado la reflexión y la práctica de la animación sociocultural en España a lo largo de la segunda mitad del siglo XX. Se puede concluir que, a falta de una tradición de trabajo socioeducativo lo suficientemente fuerte como para tener entidad propia, nuestro país se ha convertido en un crisol de influencias en el que tradiciones socioeducativas culturalmente muy diversas han ido confluendo en la configuración teórico práctica de lo que es hoy la animación sociocultural. Esta pluralidad de influencias y la falta de una voz singular y autóctona podría justificar el que la animación sociocultural haya tenido –como se ha señalado– un bajo perfil en nuestro país.

#### 4. El concepto de animación sociocultural desde una perspectiva educativa

En el marco de la educación social, definimos a la animación sociocultural como un proceso de intervención socioeducativa en una comunidad delimitada territorialmente, que pretende conseguir que sus miembros -individual y socialmente considerados- sean sujetos activos

de su propia transformación y la de su entorno con el fin de mejorar de forma sustantiva su calidad de vida. En otros términos, la animación sociocultural es una estrategia de intervención socioeducativa y de trabajo comunitario que pretende que las personas y los grupos se doten de recursos para mejorar su propia calidad de vida

Constituye un *proceso de intervención socioeducativa* porque la animación sociocultural es acción sobre, en, con, por y para la comunidad o el grupo social; porque pretende transformaciones de signo positivo, mejoras; y porque se desenvuelve en un tiempo previamente definido y secuenciado en unas fases que pautan su inicio, su desarrollo y su finalización.

Si se especifica que la intervención se produce en *una comunidad delimitada territorialmente* es porque entendemos que dicha característica es determinante para la eficacia de la intervención. Lo que nos interesa no es especificar la amplitud de la territorialidad demarcada, sino señalar que aquella ha de delimitarse en aras de una intercomunicación e interrelación fluida y “cara a cara” entre el animador y los miembros de la comunidad. Desde mi punto de vista es necesario interpretar la comunidad como un concepto propio de la animación, es decir, en tanto que grupo de personas que son sujetos de la intervención. En este sentido la comunidad viene representada por aquella realidad territorial que permite que un animador establezca contacto directo y se relacione con la gran mayoría de personas que la componen. Sólo una realidad de estas características posibilita y asegura una interrelación verdaderamente humana, base de los procesos de animación sociocultural. La animación sociocultural se convierte así en un instrumento de trabajo comunitario que actúa sobre, en, con, por, y para el desarrollo sociocultural de las comunidades y los grupos sociales y que se caracteriza por ser especialmente adecuado para una intervención que sea, al mismo tiempo, flexible, creativa, desenfadada y eficaz.

El objetivo perseguido por las tareas de animación se define tanto a escala *personal* como a escala *social*. Si el ser humano progrésa, mejora gradualmente su calidad de vida es porque *actúa sobre sí mismo y sobre su entorno*. Los procesos de animación sociocultural pretenden restituir a la persona concreta, a la

persona “de a pie”, el protagonismo perdido; un protagonismo que actualmente detenta una minoría que se constituye en rectora de lo que los demás hemos de pensar, sentir, hacer, desear o esperar. Este protagonismo, individual y comunitario, es el que puede posibilitar el ir consiguiendo, poco a poco, una mejora en la calidad de vida. Cembranos y otros (1988:13) dicen que uno de los objetivos de la animación sociocultural es conseguir desarrollar la *inteligencia social* o, lo que es lo mismo, constituir colectivos con capacidad para dar una respuesta inteligente a los problemas que se les presenten. La animación sociocultural constituye, en este sentido, una apuesta para el futuro, y sus frutos, al igual que los de la educación, no son el resultado de horas o de días, sino de meses, años y generaciones.

En definitiva, lo que se trata es de lograr que las colectividades y las personas concretas que las componen, abandonen posiciones o posturas de “indefensión aprendida” ante los avatares sociales y tomen las riendas de su propio futuro entre sus manos. Heller concreta extraordinariamente bien esta idea diciendo que hemos de convertir nuestra contingencia en destino: ”*La modernidad occidental es nuestra contingencia. En vez de destruirla podemos transformarla en nuestro destino. (...) Un individuo ha transformado su contingencia en destino si ha llegado a tener conciencia de que ha conseguido (o está en camino de conseguir) lo mejor de sus prácticamente infinitas posibilidades. Una sociedad ha transformado su contingencia en destino si los miembros de esta sociedad llegan a (o están en camino de) tener conciencia de que no les gustaría vivir en otro lugar o en otra época que aquí y ahora.* (1991:57)<sup>22</sup>

Únicamente siendo el protagonista (el rector) de mi propia historia acepto y configuro mi realidad como la mejor entre todas mis posibilidades. Ahora bien, este protagonismo no es en absoluto fácil de detentar; exige, como fundamento, **cultura, madurez, y autonomía personal y comunitaria** y estas se consiguen, básicamente, a través de los diferentes procesos formativos y educativos por los que las personas y los grupos sociales pasan a lo largo de toda su vida. Las intervenciones propias de la animación sociocultural se constituyen como uno de estos procesos y hacia esos objetivos han de estar

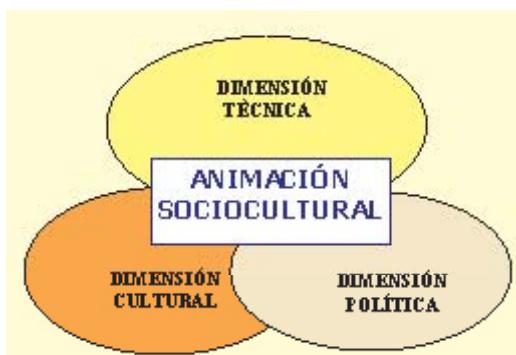
orientadas sus acciones.

## 5. La complejidad de la acción socioeducativa: las dimensiones de la animación sociocultural

La realidad en la que actúa la animación sociocultural es compleja, heterogénea y multidimensional. La complejidad y el dinamismo de los grupos y comunidades actuales no puede ser tratado desde la simplicidad de un único planteamiento –sea éste técnico o político- que excluya todos los demás. La diversidad de realidades sociales demanda necesariamente diversidad de enfoques en la intervención. Planteado en otros términos, a veces los procesos de animación sociocultural exigen acciones de carácter eminentemente político; reivindicación de servicios básicos para una comunidad, por ejemplo. Acciones que un planteamiento estrictamente técnico o tecnológico no contempla. En otros casos, sin embargo, su intervención puede ser claramente técnica: ayudar a una comunidad en el diseño de un proyecto, por ejemplo. En este caso la intervención política podría estar fuera de lugar. En cualquier caso se puede afirmar que no existen modelos puros para la intervención, modelos que sean exclusivamente técnicos o políticos.

Variables como la ideología del animador y de los participantes; el nivel o grado de desarrollo sociocultural de la comunidad objeto de la intervención; los objetivos que se persiguen con la intervención; o los procedimientos o actividades que se desea implementar, por citar algunas, son las que condicionan las características concretas de la intervención. Es decir, si ésta última será técnica, relacional o política .

En la animación sociocultural, en tanto que acción, intervención, praxis o práctica educativa vamos a concretar dos dimensiones que se van a actualizar en tres caracterizaciones específicas o, lo que es lo mismo, en tres formas de hacer diferenciadas, como puede observarse en la figura N° 7. De cada una de ellas se derivan respectivamente unos objetivos, unas tareas, y unas funciones determinadas que suponen –al animador- una formación específica, también diferenciada.



cada uno de estos planteamientos.

Desde nuestro punto de vista y a partir del planteamiento integrador que se ha señalado, la animación sociocultural es –como puede verse en la figura N° 8- una tecnología social<sup>23</sup> (humana<sup>24</sup>) procedural o de planeamiento (Úcar, 1992) que diseña, aplica y evalúa “productos” técnicos concretos y tangibles, esto es, planes, programas y proyectos de acción o intervención socioeducativa para aplicar en comunidades, territorios o grupos determinados y, también, técnicas, procedimientos e instrumentos concretos para la implementación de dichos planes, programas y proyectos. Con este planteamiento de la animación destacamos su dimensión técnica.

En el marco de esta primera dimensión de la animación sociocultural definimos también las funciones que ha de cumplir en relación a las personas, grupos y comunidades. Lo que pretende es generar respuestas eficaces y eficientes a las situaciones o problemáticas concretas que viven las comunidades. En ningún caso desde fuera de ellas o sin contar con los miembros de dichas comunidades. Como ya he definido en otro lugar los agentes o los actores de la intervención son tanto los animadores como los ciudadanos. Unos y otros tienen su papel en el proceso de mejora de la realidad y ninguno de ellos puede realizarlo sin el concurso, la participación y la implicación de los otros.

DIMENSIÓN TÉCNICA DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL	
Caracterización	Tecnología social inmaterial o de planeamiento
Objetivos y tareas	Diseñar, aplicar y evaluar productos técnicos y tecnológicos: <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Planes de acción socioeducativa. Programas y proyectos de intervención</li> <li>➢ Técnicas, procedimientos e instrumentos para la intervención</li> </ul>
Funciones	Dar o posibilitar respuestas eficaces y eficientes a las problemáticas socioculturales de personas, grupos o comunidades
Formación del animador	Técnica y tecnológica

que desempeñan en la dinámica social y en los contextos concretos de interacción. Con este segundo planteamiento destacamos su dimensión relacional y ética que comporta trabajar en función de toda una serie de principios y valores que se concretan en las siguientes convicciones o creencias concretas<sup>25</sup>:

1. El valor y funcionalidad de la formación y autoformación como paso previo e indispensable para cualquier proceso de auto-determinación y de autonomía, sea personal, grupal o comunitaria.
2. La confianza en el diálogo y en la capacidad de interrelación y de entendimiento entre las personas, los grupos y las comunidades.
3. El valor del trabajo cooperativo y de la autoorganización grupal y comunitaria como motores de un desarrollo verdaderamente humano.
4. La confianza en la capacidad de los grupos humanos para decidir por sí mismos su propio futuro, más allá de dirigismos de los grupos de presión.
5. La confianza en la capacidad y posibilidad de los individuos para ser y actuar como personas.

Estas cinco convicciones destilan una serie de valores que son los que -siempre desde mi punto de vista- han de hacerse patentes en la acción intervenciva de los animadores. Estos valores son: autonomía, creatividad, solidaridad,

DIMENSIÓN HUMANISTA (Cultural) DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL	
Caracterización	Práctica Social
Objetivos y tareas	Catalizar y canalizar las energías personales, grupales y comunitarias hacia proyectos comunes de mejora ➤ Crear o consolidar puntos de encuentro ➤ Crear o consolidar el tejido sociocultural
Funciones	Ayudar, mediar o apoyar que los grupos y las comunidades den sus propias respuestas a sus realidades socioculturales
Formación del animador	Conciencia cívica, Sensibilidad interpersonal (Madurez personal)

sometidos a situaciones de explotación, sean éstas del tipo que sean. Lo que se pretende es posibilitar la liberación y emancipación de aquellos grupos y comunidades que se hallan en situaciones de explotación o sometimiento para lo que el animador deberá, desde esta dimensión de la animación, despertar y/o ayudar a desvelar conciencias y estimular la acción. Con esta tercera dimensión de la animación destacamos, también, su dimensión humanista. Podemos ver

esta tercera caracterización en la figura N° 10.

flexibilidad, cooperación, compromiso, responsabilidad, trabajo, crítica, confianza, formación y diálogo. Todos ellos se constituyen, en el planteamiento que presentamos, en sustratos, medios y finalidades de los procesos de intervención en animación sociocultural.

Como puede verse en la figura N° 9 los objetivos y tareas de la animación sociocultural en esta dimensión consisten en catalizar y canalizar las energías personales, grupales y comunitarias hacia proyectos comunes de mejora a través de la creación, mantenimiento y consolidación de puntos de encuentro entre las personas. Lo que se pretende, en último extremo, es crear tejido sociocultural. La acciones de la animación consistirán, en esta dimensión, en ayudar, mediar o apoyar el que los grupos y las comunidades sean capaces de dar respuestas humanas a sus realidades (situaciones, problemáticas, etc.) socioculturales.

DIMENSIÓN HUMANISTA (Política) DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL	
Caracterización	Práctica social crítica
Objetivos y tareas	Posibilitar la liberación y emancipación de aquellos grupos y comunidades que se hallan en situaciones de explotación o sometimiento ➤ Despertar o ayudar a desvelar conciencias ➤ Estimular la acción
Funciones	Ayudar, liderar o posibilitar la emancipación y liberación de personas, grupos y comunidades
Formación del animador	Política

Figura N° 10  
equilibrada y armoniosa lo técnico, lo relacional y lo político.

## Notas

<sup>1</sup> Nos vamos a limitar a tratar este concepto en el ámbito pedagógico-social, pero podemos aportar, a modo de ilustración, otros posibles usos referidos a campos absolutamente dispares: intervención armada, económica, psicológica, quirúrgica, política, militar, del Estado, etc. casi se podría hablar de la intervención como de un término comodín.

<sup>2</sup> Ver como ejemplo Sáez, 1993.

<sup>3</sup> Desde mi punto de vista el concepto de intervención designa solamente *la irrupción en la realidad* ya que, por el mero hecho de darse, ya genera cambios. Es *el ánimo de modificarla* en una dirección determinada lo que aporta el calificativo *socioeducativa*.

<sup>4</sup> Aunque la historia del Trabajo Social como disciplina se remonta—con la denominada etapa pretécnica—a los tiempos prehistóricos y rastrea desde aquella época las acciones de ayuda, nosotros centramos este modelo sobre todo en los siglo XVIII y XIX. Es en esta época cuando se inician los movimientos filantrópicos y las sociedades de la caridad. Ver Riera, 1998.

<sup>5</sup> Aunque se puede referenciar como posible motivación “externa” el prestigio social que genera la realización pública de estas acciones.

<sup>6</sup> El panóptico, que describió Foucault.

<sup>7</sup> Para un análisis en profundidad de la época industrial y del proyecto moral que instituyó al ubicar la ética del trabajo como eje alrededor del cual se construía la denominada vida bien vivida, ver Bauman, 2000.

<sup>8</sup> El llamado canciller de hierro, amparado por el moderno estado-nación, puso en marcha los primeros programas de

previsión social; que se constituyeron en una especie de incipiente sistema de Seguridad Social.

<sup>9</sup> Para profundizar en las condiciones de dicho nacimiento ver Fermoso, 1994 y Pérez, Serrano, 2003.

<sup>10</sup> Ver, para ampliar, Panchón, 1998; y Ortega, 1999.

<sup>11</sup> Bauman ilustra muy bien, desde mi punto de vista esta perspectiva: la modernidad pesada fue una época en la que se daba forma a la realidad a la manera de la arquitectura o la jardinería; para que aquella se ajustara a los dictámenes de la razón, debía ser “construida” bajo estrictas normas de control de calidad y de acuerdo con estrictas reglas de procedimiento y, sobretodo “diseñada” antes de dar comienzo a los trabajos de construcción (2002:53)

<sup>12</sup> Si lo equiparamos con la evolución del trabajo social, de la misma manera que el modelo anterior estaríamos hablando de las denominadas—según la clasificación de Ander-Egg-Etapa técnica; precientífica y de profesionalización definitiva; y científica, que abarcarían desde finales del siglo XIX a los años 80 del siglo XX. Cit, Riera, 1998:101.

<sup>13</sup> Recogido por Tizio, 1997: 94-5.

<sup>14</sup> Quizá fuera más preciso hablar de ocupaciones dentro de la profesión social o socioeducativa.

<sup>15</sup> Esto marca una línea muy interesante de trabajo para la intervención socioeducativa. La intervención sobre estas comunidades puede ayudarlas a transformarse en lo que Castells denomina identidades proyecto, esto es identidades capaces de transformar la estructura social por efecto de sus propios valores y materiales culturales.

<sup>16</sup> La teoría crítica que desarrolló en el marco del modelo anterior y que pretendía recuperar las libertades personales, oprimidas por el empuje avasallador de lo público debe, en opinión de Bauman, redefinir su proyecto:

En la actualidad toda liberación verdadera demanda más y no menos “esfera pública” y “poder público”. Ahora es la esfera pública la que necesita desesperadamente ser defendida contra la invasión de lo privado – paradójicamente, para ampliar la libertad individual y no para cercenarla–(2002:57)

<sup>17</sup> Jolonch (2002) hace un análisis muy interesante del poder de los profesionales—a partir de sus informes y diagnósticos- para orientar hacia trayectorias de vida —que pueden ser estigmatizadas- a los participantes en los procesos de intervención socioeducativa.

<sup>18</sup> Ver, a modo de ejemplo, Egido y otros, 1991.

<sup>19</sup> Aun hoy sigue asesorando y colaborando con numerosos planes de desarrollo comunitario que se están desarrollando en numerosos barrios y municipios de toda la geografía española.

<sup>20</sup> Se traduce en español por ocio o tiempo libre.

<sup>21</sup> El denominado movimiento escolta se inicia en 1921 en Barcelona con el grupo de Exploradores barceloneses (Freixa, 1987:127)

<sup>22</sup> Lo que hay entre paréntesis es mío.

<sup>23</sup> Caracterizamos a la animación sociocultural como una tecnología social porque constituye: a) Una intervención racional y sistemáticamente planificada, b) resultado de un proceso colectivo de reflexión y análisis sobre la realidad, c) que se enmarca en un contexto concreto y en una determinadas opciones ideológico-políticas y d) que intenta responder eficaz y eficientemente a las necesidades y problemáticas concretas de un grupo social o de una comunidad territorialmente delimitada, e) mediante la articulación sistemática, en un diseño tecnológico, de

los conocimientos científico-técnicos suministrados por diferentes ciencias (Pedagogía, Psicología, Sociología, Comunicación, etc.) (Úcar, 1994:176) y de cualquier otro tipo de conocimiento aplicable a la solución de aquellas problemáticas específicas.

<sup>24</sup> Insisto en esto para diferenciarla de la tecnología propia de las ciencias físico-naturales que supone la relación entre un sujeto y un objeto. Nosotros hablamos de una tecnología que se produce entre sujetos y está, por tanto, sometida a o regulada por una ética de la relación y unos valores.

<sup>25</sup> Lopez De Ceballos/Salas definen los que para ellas se constituyen como principios de las tareas de animación: fe en la persona, fe en el grupo y fe en la acción organizada

(1987:27-8). Conuerdo en esencia con el contenido de dichos principios, no así con su formulación, más acorde -desde mi punto de vista- con una concepción “militantista” y de “religión social” de la animación sociocultural que con una perspectiva como la que aquí presentamos.

<sup>26</sup> Niveles 1 y 2 de Maslo

## Bibliografia Citada y de referencia

- ANDER-EGG, E. **La animación y los animadores.** Madrid: Narcea. 1989.
- BAUMAN, Z. (2000) **Trabajo, consumismo y nuevos pobres.** Barcelona: Gedisa.
- BAUMAN, Z. (2002) **Modernidad líquida.** Fondo de cultura económica: Argentina
- BAUMAN, Z. (2003) **Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil.** Madrid: Siglo XXI
- BECK, U (1999) **¿Qué es la globalización?** Barcelona : Paidos.
- BECK, U. (1998) **La sociedad del riesgo.** Barcelona : Paidos.
- BECK, U.; BECK-GEMSHEIM, E. (2003) **La individualización.** Barcelona: Paidós
- BENFORD, G. (1998) **El temor de la fundación.** Barcelona: Nova.
- CARBALLEDA, A.J. (2002) **La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales.** Buenos Aires: Paidos SAICF
- CASTELLS, M. (1997) (1998a) (1998b) **La era de la información. Economía, sociedad y cultura.** Vol. 1, 2, 3 Madrid. Alianza.
- CEMBRANOS, F. y otros **La animación sociocultural: una propuesta metodológica.** Madrid: Popular. 1988.
- CORTINA, A. (1997) **Ciudadanos del mundo.** Madrid: Alianza.
- DURRELL, L (1985) **Tunc.** Barcelona: Edhsa.
- FERMOSO, P (1994) **Pedagogía Social.** Barcelona: Herder.
- GIDDENS, A. (1997) **Modernidad e identidad del yo.** Barcelona: Península
- HELLER, A. **Historia y futuro.** Barcelona: Península. 1991.
- JOLONCH, A.(2002) **Educació i infància en risc.** Barcelona: Centre d'Estudis Contemporanis.
- LOPEZ DE CEBALLOS. P; SALAS, M. **Formación de animadores y dinámicas de la animación.**

- Madrid: Popular. 1989.
- ORTEGA, J. (1999) **Educación social especializada**. Barcelona: Ariel.
- PANCHON, C. (1998) **Manual de Pedagogía de la inadaptación social**. Dulac. Barcelona.
- PEREZ SERRANO, G. (2003) **Pedagogía Social/Educación Social. Construcción científica e intervención práctica**. Narcea. Madrid.
- PETRUS, A. (Coord.) (1997) **Pedagogía Social**. Barcelona: Ariel.
- RIERA, J. (1998) **Concepto, formación y profesionalización de el educador social, el trabajador social y el pedagogo social**. Valencia: Nau Llibres.
- RIFKIN, J. (2000) **La era del acceso. La revolución de la nueva economía**. Barcelona: Paidos
- SAEZ, J. (1993) “La intervención socioeducativa: entre el mito y la realidad” pp. 89-107 en **Pedagogía Social. Revista interuniversitaria** Nº 8
- TIZIO, H. (1997) “La categoría “inadaptación social”. Pp. 92-103, en PETRUS, A. (Coord.) **Pedagogía Social**. Barcelona: Ariel.
- UCAR, X. (1992) **La animación sociocultural**. Barcelona: Ceac.
- ÚCAR, X. (1994) *El estatuto epistemológico de la animación sociocultural*, pp. 161-183. **Revista de Teoría de la educación**. Vol. VI. Universidad de Salamanca. 1994.
- ÚCAR, X. (1997) *Animación sociocultural, complejidad y modelos de intervención*, pp. 86-108, en **Educación social**. Revista de intervención socioeducativa. Nº 5. Enero-abril. Institut de Formació de la Fundació Pere Tarrés. Barcelona. .
- ÚCAR, X. (1998) “La complejidad de las acciones socio-educativas: animación sociocultural y procesos de sistematización”. Pp. 72/25-72/34. GAIRIN, J./FERNANDEZ, A. (1998) **Planificación y gestión de instituciones de formación**. Ed. Praxis. Barcelona.
- UCAR, X. (2.001a) « Actualidad de la profesión de educador social », pp. 69-80. **Letras de Deusto**. Vol 31. Nº 91
- UCAR, X. (2.001b) « Cultura y educación social en el marco de la globalización», pp. 331-365. **Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social**. Segunda Época. Nº 6-7. Universidad de Murcia.
- UCAR, X. (2002) “Medio siglo de animación sociocultural en España: Balance y perspectivas”, 21 páginas. **Revista Iberoamericana de educación**. Edición digital. <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/301Ucar.pdf> . (Publicación (10/VII)
- UCAR, X. (2004) *De la caridad a la inclusión: Modelos de acción e intervención socioeducativa en el contexto europeo*. Primer Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social. XIX. Seminario Interuniversitario de w.

# Práticas profissionais e contextos de intervenção em animação educativa e sociocultural: uma exposição de

---

**João Emílio Alves**  
Escola Superior de Educação de Portalegre

Este texto constitui uma exposição sistematizada e articulada de um conjunto de experiências profissionais na área da animação, em contextos de intervenção variados, apresentados no âmbito do já referido Fórum de Animação Educativa e Sociocultural, organizado pela Escola Superior de Educação de Portalegre, em Abril de 2005.

Trata-se de um texto cuja relativa extensão se justifica pelo facto de, em rigor, ser redigido não apenas por um signatário, mas por cinco, já que, na prática, dá-se conta de quatro experiências de intervenção profissional levadas a cabo por quatro animadores, com perfis de inserção profissional distintos, experiências estas apresentadas num espaço de reflexão próprio – os ateliers - no âmbito do Fórum atrás citado. Pretendia-se que estes ateliers representassem momentos de divulgação, reflexão e debate em torno do universo de algumas práticas profissionais e de outros tantos contextos de intervenção em animação educativa e sócio-cultural, mediante a apresentação e discussão de algumas das problemáticas subjacentes ao exercício profissional em animação.

Neste contexto, apresentam-se em síntese as quatro experiências divulgadas.

A primeira exposição centra-se num trabalho relativamente individualizado, embora com algum enquadramento institucional, dando conta de um modelo de animação específico e orientado para as questões da formação em

território europeu. Com o título “Ser a mudança que se quer ver”, Altino Barradas transporta-nos para uma reflexão em torno de uma experiência de vida pessoal, numa perspectiva que se poderá dizer parcialmente de autodidacta, partilhando alguns aspectos positivos que podem decorrer de uma intervenção na área da formação (mas também da animação) numa óptica transfronteiriça e dirigida a um segmento etário específico – os jovens. Analogamente, chama a atenção para outras possíveis formas de profissionalização em animação, nomeadamente por via do associativismo e da perspectiva empresarial, enunciando inúmeros programas de financiamento, com proveniência na União Europeia, que estimulam precisamente aquelas vias de profissionalização.

O segundo texto centra-se na problemática da imigração em Portugal e especificamente na região coincidente com o distrito de Portalegre. Parte de um projecto que começou por ser de cunho pessoal para ganhar posteriormente um enquadramento mais institucional, surgindo na sequência de um trabalho académico desenvolvido por Diogo Serra, ainda enquanto aluno, mas entretanto retomado e aprofundado na qualidade de coordenador de uma estrutura sindical regional. Nesta experiência, é possível encontrar elementos que convergem para a necessidade de articular o leque de saberes adquiridos - aquando da formação académica em animação, designadamente nas questões

que remetem para as metodologias de diagnóstico e de elaboração de projectos – com a intervenção em concreto, através da elaboração, execução e acompanhamento de projectos em parceria. A iniciativa sobre a qual o autor disserta remete-nos para as potencialidades e dificuldades decorrentes do trabalho em animação, em áreas onde o envolvimento de várias entidades no âmbito de projectos em parceria obriga a uma capacidade e a um esforço redobrado na gestão dos interesses, dos objectivos, dos conflitos, das expectativas, dos modos de intervenção e das disponibilidades distintas, características próprias e frequentemente reveladas pelas entidades que trabalham em parceria.

A terceira experiência apresentada tem lugar numa unidade de saúde concreta – no caso vertente, um hospital – dando conta de uma experiência pré-profissional e decorrente de um estágio curricular. A animadora responsável por esta experiência – Alexandra Janeiro - discorre sobre as estratégias encetadas para a promoção de vários ateliers e iniciativas, sempre com o objectivo central de minimizar os efeitos negativos da hospitalização dos utentes no campo sócio-afectivo, através da planificação e execução de vários momentos lúdicos e culturais. Esta exposição é ainda complementada com algumas notas de enquadramento, de cunho mais institucional, da responsabilidade de uma docente da Escola Superior de Educação de Portalegre, na qualidade de orientadora do estágio e da experiência relatada.

Por fim, uma quarta experiência, também ela resultante de um estágio curricular, mas que entretanto se tem vindo a prolongar de forma periódica, sob a responsabilidade de um outro profissional de animação, convida-nos a conhecer um contexto de intervenção específico, neste caso um estabelecimento prisional. Neste último texto, apresenta-se e discute-se uma possível forma de envolvimento e animação de um público-alvo muito específico num domínio igualmente particular. Quer como aluno e guarda prisional, quer posteriormente já como animador e técnico superior de reeducação, Jorge Casasnoves narra a diversidade de iniciativas ensaiadas e implementadas com alguns reclusos, em áreas que vão desde o desporto ao teatro, da leitura aos colóquios, das visitas de estudo às dinâmicas de grupo e à expressão musical, entre outras actividades. O grau de

participação e a resposta positiva revelada por este público-alvo específico, durante as acções descritas, constitui um dado empírico a ter em conta. Também nesta última exposição é possível conhecer a leitura da responsável pela instituição prisional a respeito das mesmas iniciativas que aí têm vindo a decorrer.

Em todas estas práticas profissionais é possível descortinar elementos de enquadramento conceptual e teórico, subjacentes às problemáticas que envolvem as quatro experiências de trabalho em animação apresentadas, bem como é possível encontrar algumas preocupações, demonstradas pelos próprios profissionais em animação, em saber adequar as aprendizagens e os modelos teóricos discutidos no âmbito das respectivas formações académicas, aos contextos concretos em que aquelas práticas profissionais se desenvolveram. Importa ainda realçar a presença de uma matriz de formação académica comum aos vários autores, já que todos eles foram alunos do curso de Animação Educativa e Sócio-cultural da Escola Superior de Educação de Portalegre, em diferentes anos lectivos.

### Ser a mudança que se quer ver...

*Altino Barradas\**

Muito bom dia colegas.

Estou aqui como funcionário do Instituto Português da Juventude de Portalegre, no qual trabalho há 16/17 anos, e de há 8 anos para cá encontro-me mais ligado às relações internacionais e ao “Programa Juventude”.

Para além desse trabalho que desenvolvo dentro do Instituto, senti as carências ao nível associativo e ao nível de abertura de horizontes e de contactos internacionais que se possam gerar na nossa região. Comecei a trabalhar de forma mais próxima com duas ou três associações da nossa região, a fim de desenvolver essa perspectiva de trabalho, esse espaço comum de trabalho, que passa pela Europa. Quando começámos a trabalhar no âmbito destes programas, era apenas a nível da Europa e hoje já trabalhamos com a América Latina, através do programa EUROLAT (subprograma Juventude para a América

\*Técnico do Instituto Português da Juventude, Delegação de Portalegre

Latina), tendo passado pelo EUROMED (subprograma Juventude para a bacia mediterrânea). Neste momento, estamos a começar a trabalhar com os Países de Leste e, possivelmente, qualquer dia estaremos a trabalhar com a Ásia, e muito proximamente com os países de língua oficial portuguesa.

Toda esta abertura e esta entrada, assim quase que “de rompante”, não vem de forma nenhuma em contraste ou em choque com aquilo que foi falado em relação ao desenvolvimento local e ao desenvolvimento das áreas rurais. Muito pelo contrário, esse trabalho pode ser desenvolvido numa perspectiva de abertura de horizontes, possibilitada por via destes contactos internacionais, através dos quais há uma aprendizagem. Portanto, o que gostaria de vos transmitir, além da minha experiência pessoal, é a ideia do crescimento em sintonia, um crescimento que pode ser proporcionado pela nossa intervenção a nível local, mas ao mesmo tempo uma sintonia que pode ser traduzida pelo termo “rede”, que não são só as *networks* que temos através da Internet, mas são as redes de empatia, as redes de relação, as redes de trabalho, as redes de interesses, de necessidades e de desenvolvimento.

Estão aqui na plateia algumas pessoas que já participaram comigo em alguns programas. Esta é uma perspectiva boa que a escola devia ter: uma intervenção e uma utilização dos nossos conhecimentos e da importação de conhecimentos de outros lados, já que também é assim que se pode aprender a trabalhar ao nível da animação. Este conceito de animação pode ser um conceito fechado quando se pensa em animação, por exemplo, num gabinete de uma autarquia, onde se planificam umas jornadas desportivas uma vez por ano, a festa da terceira idade, quatro ou cinco actividades que são pré-programadas, não deixando abertura à criatividade nem à ousadia para novos projectos e novas intervenções no espaço social e no espaço onde estamos inseridos.

Há, assim, outras possibilidades de praticar a animação, por exemplo na perspectiva do associativismo. Hoje há um défice enormíssimo ao nível da intervenção associativa. Trabalhei quatro anos no âmbito do associativismo na nossa região, e hoje, com o programa com que trabalho, necessito de contactar e tenho que trabalhar em proximidade com as poucas

associações existentes no distrito.

Decorrente desta perspectiva de aproximação ao associativismo local, verifica-se que este tem uma fraca tradução no nosso distrito. É uma área de intervenção onde as pessoas da área de animação (e não só), pessoas que sintam a necessidade de intervenção no espaço público, fazendo uso de algumas das armas que a economia social nos disponibiliza, podem trabalhar, tanto na área do associativismo, como na área empresarial ligada à animação. Por exemplo, em Portalegre, temos uma empresa que neste momento se está a lançar na área da animação – a *Animamus* – que, entre a possibilidade de trabalhar como associação e como empresa, optou por constituir uma empresa para poder trabalhar naquilo de que necessitava.

Como é que nós podemos chegar ao conhecimento de tudo isto?

Quando uma pessoa faz um curso superior, há várias perspectivas em que o pode pensar. Pode pensar em fazer um curso superior para ser doutor...; pode pensar na vertente de intervenção no campo social, agindo numa perspectiva de trabalho directo com a população, sentindo as suas necessidades e preparando projectos de acordo com essas necessidades. Aqui, a escola prepara bem as pessoas para poder saber, conhecer essas carências, as necessidades locais. Uma base essencial para poder preparar qualquer ideia de trabalho ou de vida é sentir as necessidades sobre as quais vamos trabalhar. Só se podem definir objectivos depois de saber as necessidades que se têm. Neste sentido, há uma enoríssima variedade de perspectivas para quem pensa intervir, de uma forma mais empenhada, em variadíssimas vertentes e áreas de actuação.

Como coordenador regional do Programa Juventude, nas quatro acções que temos, existe uma acção dirigida para os intercâmbios de jovens, entre os 18 e os 25 anos, que podem proporcionar a criação relações muito próximas entre jovens daqui e jovens de outras partes da Europa e do mundo. Neste momento, já se está a alargar cada vez mais o espaço de intercâmbios. Estes últimos podem ser o passo inicial para a abertura de horizontes, de que é exemplo o Serviço Voluntário Europeu. Neste serviço, os jovens até aos 25 anos, (acho que no processo de revisão do Programa Juventude agora em curso para o período 2007/2013 vai haver um alarga-

mento dessa faixa etária até aos 30 anos), uma pessoa assume a responsabilidade de participar num projecto fora do país (com duração entre três semanas a um ano) onde pode fazer o tipo de trabalho que lhe dá prazer, como por exemplo: fruir e apoiar uma entidade que desenvolve uma actividade; desfrutar do conhecimento do país; desfrutar do trabalho que é feito pela entidade onde está a intervir; e, ao mesmo tempo, enriquecer os seus conhecimentos, porque o próprio Serviço Voluntário Europeu se encarrega de financiar ou disponibilizar verbas para fazer uma aprendizagem da língua do país onde se vai fazer essa intervenção.

Sinto-me muito satisfeito porque, neste momento, temos três voluntárias: uma em Itália, que acaba o seu serviço voluntário em Julho, mas já recebeu uma proposta de trabalho por parte da entidade onde ela está. Portanto vai ficar pelo menos três anos a trabalhar em Palermo. E temos duas jovens em Tenerife, numa escola de ensino *Waldorf*; uma delas foi aluna do curso de Educação de Infância desta escola, que gosta muito desta vertente e que está numa escola parceira – a Escola *El Moral* - em Tenerife a fazer um trabalho por oito meses; e, finalmente, uma outra jovem que, com apenas o 11º ano e alguma experiência a tomar conta de crianças, com os conhecimentos obtidos juntou-se à jovem anterior e estão as duas em Tenerife a desenvolver este projecto. O Serviço Voluntário Europeu é, em meu entender, muito importante para quem está a terminar o curso, não só na vertente de animação, mas noutras vertentes de estudo existentes na Escola Superior de Educação ou de outro qualquer estabelecimento de ensino, tendo em vista um primeiro contacto com a vida.

A passagem pelo Serviço Voluntário Europeu é cada vez mais interessante. Aliás, uma experiência deste tipo é valorizada no âmbito dos currículos dos jovens em alguns países, tendo em vista a sua preparação para o mercado de trabalho; ou seja, se houver seis pessoas a concorrerem ao mesmo posto de trabalho, a participação num projecto do Serviço Voluntário Europeu dá a possibilidade ao jovem de ficar, de ser mais valorizado em termos de entrada para esse posto de trabalho. Por cá, ainda não creditamos – digamos assim – estas experiências. Mas existe na Alemanha, na Áustria, na Inglaterra, na Dinamarca e nos países nórdicos. Todos eles já têm esta creditação.

Neste sentido, é importante sentir um “apelo” para participar nestes projectos e o curso de Animação é um curso que se faz com alma, quer dizer, é um curso onde podemos dar alguma coisa de nós na criação e elaboração de alguns projectos de intervenção ao nível dos estágios que são feitos. Vamos testando-nos a nós próprios, e quando terminarmos um curso como este, temos que pensar muito bem naquilo que vamos fazer. Ou aproveitamos trabalhando em grupo, associando-nos em termos associativos ou em termos empresariais, ou então procuramos dentro do “aparelho” que garante o salário mais certo ao fim do mês... O que importa é essa riqueza que podemos passar para os outros, e essa riqueza é cada vez maior quanto mais nós aprendemos também com os outros, portanto abrindo os nossos horizontes em termos de intervenção.

Continuando a descrever o Programa Juventude, há mais outra acção – a número três - relacionada com as iniciativas de grupo. Iniciativas que podem partir da associação de quatro pessoas no mínimo que se congregam à volta de uma ideia. Há necessidade, portanto, de uma ideia que depois é planificada em actividades para um ano, com financiamento no âmbito do referido Programa até ao máximo de 10.000 euros, para um projecto de actividade que pode ir dos seis meses a um ano, aprovado a nível nacional, em Lisboa e sem ser preciso ir a Bruxelas. Este é mais um espaço de intervenção que pode existir como actividade paralela, ou como oportunidade para ganhar alguma experiência.

Depois, há a acção número cinco, que serve como medida de apoio a todas as outras acções atrás descritas. Salto a acção número quatro porque esta é mais confinada à questão institucional, ou seja, dirigida para projectos entre instituições. A acção cinco, enquanto medida de apoio, envolve, por exemplo, visitas de estudo – designadas por *Job Shadowing*. Imaginem que têm conhecimento de um belíssimo projecto desenvolvido em França, ou em Inglaterra, ou em Espanha, etc. e contactam a entidade responsável pelo mesmo. Utilizando o *Job Shadowing*, vocês vão seguir, como se fossem uma sombra, o dia-a-dia dessa entidade, entre uma a três semanas, podendo estar nessa entidade a ver os passos que a mesma dá.

Ainda há pouco tempo acabámos um

curso de formação, no princípio de Março, em Marvão, onde estiveram presentes jovens representantes de oito países, dirigentes associativos, pessoas com intervenção... Desta vez, conseguimos "puxar para cá" um curso, no qual tivemos representantes de Inglaterra, Espanha, Inglaterra, Polónia, Estónia, Letónia, Suécia, Itália e Portugal, com formadores ingleses, franceses, italianos, portugueses, entre outros. Foi uma das acções que desenvolvemos dentro desta área e que se faz muito por essa Europa fora. Porém, o orçamento para o programa não é muito grande e as verbas, ainda por cima agora com o alargamento a vinte e cinco países, foram reduzidas. Neste momento, o programa está a ser reestruturado para haver nova dotação orçamental e, em princípio, espera-se que esta possa ser acrescida.

Para além desta vertente – o Programa Juventude, que é a menina dos meus olhos - há todo um leque de outros Programas que podem ser procurados através de uma entidade chamada *Eurodesk*. A *Eurodesk* é uma base de apoio - [www.eurodesk.org](http://www.eurodesk.org) - onde podem consultar vários tipos de apoio e de financiamento para intervir na área da juventude. Têm o Programa *Leonardo DaVinci*, mais vocacionado para a área da formação profissional, permitindo fazer formação fora do país, com trabalho em rede e em intercâmbio com pessoas de outros mercados de trabalho. Têm o Programa *Sócrates* que apoia organizações juvenis, o Programa *Eurodisseia*, o Projecto *Robert Schuman*, e agora existe um novo: a Fundação *Anna Lindh*. Esta senhora foi ministra sueca e tem uma dotação orçamental fortíssima, com o apoio das grandes empresas suecas e da comunidade europeia. Está sedeadas em Alexandria e tem como objectivo desenvolver as relações entre o ocidente (chamemos-lhe assim) - a Europa - e os nossos parceiros todos da área mediterrânica, com os quais trabalhamos numa grande proximidade.

Mas, além destes programas, há toda uma enorme gama de projectos, alguns com mais limitações financeiras, outros com grandes orçamentos, que possibilitam desenvolver vários tipos de estratégias de intervenção, desde que estejamos empenhados e tenhamos vontade de trabalhar, dentro desta área. Há pouco falou-se do Programa *LEADER*. Ainda ontem à tarde tive conhecimento de um projecto *LEADER* que está a ser preparado em Itália e que precisa de

alguns parceiros. É um projecto extremamente engraçado que se chama *Concerts in the Milky way* e tem a ver com concertos, chamemos-lhe na via leiteira, na *Reggio Emilia*, que é uma região com grandes tradições ao nível do leite. Quando li aquilo pensei "nós também estamos neste trilho", porque temos desde o empacotamento na Serraleite aos queijos de zonas de origem demarcada como é o queijo de Nisa, e porque não contactar uma destas entidades para agarrar isto e estabelecer uma ligação dentro do *LEADER*? Também temos associações do nosso distrito a trabalhar com o *INTERREG*, em relações transfronteiriças próximas, no desenvolvimento de projectos, financiados a um ano.

Portanto, há uma grande área de trabalho. O que é preciso fazer primeiro é conhecermos - como comecei por falar - a nós próprios para saber qual é a nossa capacidade de responsabilização na criação de algumas vertentes novas de intervenção, em vez de ficarmos na "quadratura do círculo"...

No próximo mês de Julho vamos ter aqui em Portalegre um projecto europeu com cinco países. Chama-se *Managing changes in rural areas*, ou seja, sobre gestão de mudanças nas áreas rurais. Vêm parceiros da Polónia, de uma associação rural extremamente importante neste país. Vêm de Inglaterra, mais propriamente de Newcastle, de uma zona também problemática em termos de existência. Vêm de Itália, da zona de Vercelli, próxima a Milão; e ainda de Espanha, de Palma de Maiorca: o Centre d'Estudis de L'esplai, de uma pequena área rural, rodeada de hotéis, discotecas, bares... É difícil imaginar em Palma de Maiorca uma zona rural, mas existe e é bastante bonita, chama-se Villa Hermosa. Este projecto implica estudar a vivência de zonas rurais e, na nossa região, pretende-se estudar a freguesia rural de S. Julião, em Portalegre, através do acompanhamento, por exemplo, do transporte que um estudante faz de S. Julião de manhã para a escola situada em Portalegre, seguindo este percurso e fazendo depois uma recolha de informação sobre o mesmo.

Há um outro projecto sobre o aproveitamento turístico da região. Existem sete ou oito núcleos (num total de 40 participantes), em que cada um deles irá estudar uma área, fará uma apresentação, e esta constituirá posteriormente

um convite feito às entidades locais e regionais para estarem presentes, para ouvirem as diferentes sensibilidades participantes (porque cada grupo será multinacional, chamemos-lhe assim), mediante a apresentação dos respectivos pontos de vista sobre as intervenções realizadas a nível local e sobre o que ainda é necessário fazer, na sequência das carências diagnosticadas.

Todo este processo não é feito pelo Instituto. São as associações que o desenvolvem, isto é, há linhas de financiamento para este tipo de acções. Essas acções podem ser encabeçadas por quatro ou cinco pessoas de vós, focando quatro ou cinco vertentes de trabalho dentro destes programas. Esta opção pode proporcionar uma auto-sustentação, isto é, pode criar o seu rendimento, o seu rendimento mensal (chamemos-lhe assim) de subsistência. Este é um trabalho que enriquece, enriquece-nos de uma forma incrível, mediante o contacto e a abertura baseada nos conhecimentos adquiridos na escola e as experiências e contactos que nos podem ser proporcionados, podendo constituir inclusivamente um estímulo diferente à criação de uma perspectiva de trabalho.

Além dos programas já citados, surgiu um novo que vem na linha de um programa que já existia, denominado *SAJE* (Sistema de Apoio a Jovens Empresários), designando-se agora por *Prime Jovem*, igualmente um programa de apoio à iniciativa empresarial dos jovens, e apesar do Instituto Português da Juventude ser a entidade divulgadora deste programa, o mesmo está mais ligado à ANJE (Associação Nacional de Jovens Empresários) e ao Ministério da Economia. Possui uma linha de financiamento que possibilita o apoio à actividade cultural, ao desenvolvimento social e ao associativismo nas áreas ligadas ao trabalho.

Estas são algumas das perspectivas que existem no que se refere à possibilidade de se vir a desenvolver uma experiência de trabalho em áreas que vão desde a exclusão social, passando pela intervenção na área do desporto, na aprendizagem intercultural, entre outras áreas onde se pode intervir na área da animação.

Na região de Portalegre ainda somos um pouco virgens neste tipo de trabalho. Temos duas ou três associações de desenvolvimento local que já fazem algum trabalho ao nível da descoberta, das parcerias e das redes que podem ser montadas para, por exemplo, trazer jovens

para aqui e levar jovens daqui a fazer uma formação exterior, tendo em vista a criação dessas redes internacionais. Nestas experiências pode aprender-se muito ao nível do conhecimento linguístico, do relacionamento e do tipo de aprendizagem que se faz naqueles países.

Para terminar, gostava que juntassem à vossa aprendizagem uma componente de aprendizagem pessoal grande, pois podem através dela descobrir tantas coisas, tantas formações, tantas possibilidades de trabalho em diversas áreas de intervenção, cuja opção passa pelo conhecimento principalmente de cada um de vós. Muito bom dia e bom futuro.

## Animação e projectos em parceria

Diogo Júlio Serra\*

Permitam-me que comece por agradecer à comissão organizadora deste Fórum, aos alunos, a vocês todos e aos professores por me terem permitido voltar de novo aqui, para trocar ideias convosco, para vos contar o que tenho feito desde Setembro do ano passado até hoje.

O que vos trago hoje aqui é mostrar-vos o projecto que estamos a desenvolver no local onde trabalho, na União de Sindicatos, e de alguma forma, eu diria, ligado àquilo que fiz enquanto aluno da escola - o projecto sociocultural que desenvolvemos e de que falaremos depois.

Portanto, como já referi, trabalho na União de Sindicatos e tenho na acção sindical um trabalho que tem muito a ver, tem tudo a ver, com as ferramentas que aqui nos são dadas a utilizar. A acção sindical é também uma acção de animação. É pôr em movimento actividades, é ajudar a não desistir. Tem tudo a ver com o que aqui aprendi.

Gostava de falar de uma área em que tenho estado a trabalhar, que tem a ver com acções e projectos de desenvolvimento, alguns deles já falados neste encontro. Já se discutiu aqui a questão do financiamento, dos apoios, da capacidade de poder fazer as coisas. E eu tenho estado, desde que daqui saí, a trabalhar num projecto que tem um nome, para mim muito sugestivo, que é "Gente Acolhedora" e tem tudo a ver com o que comecei a desenvolver ainda nesta casa, quer na disciplina de projecto,

\*Animador Educativo e Sociocultural Coordenador da União Sindicatos do Norte Alentejano

quer depois no estágio. Esse projecto tem a ver com a necessidade de receber no distrito de Portalegre, no Norte Alentejano, aqueles que elegeram esta região para trabalhar.

Estou a falar-vos dos imigrantes, muitos deles com culturas diferentes, com línguas diferentes, com dificuldades de chegarem até aqui. Portanto, a partir da União de Sindicatos e com preocupações, numa primeira fase, claramente sindicais, questionámo-nos acerca de como criar condições para que esses trabalhadores, de culturas e línguas diferentes, pudessem integrar-se no mercado de trabalho e serem tratados como cidadãos iguais aos outros. Que responsabilidades teriam os sindicatos para criar mecanismos que os pudessem receber? Essa primeira preocupação, meramente sindical, foi depois transformada num projecto envolvendo diversas entidades que não só a União de Sindicatos.

Portanto, este projecto, candidatado ao Programa *Equal*, permite-nos ter meios para desenvolver um conjunto de acções que, de outra forma, teríamos dificuldade em levar por diante. Isto porque, para todas as acções, é necessário conseguirmos meios, e ainda há pouco, na sua intervenção, o professor Avelino Bento falava dessa questão importante que é a de organizar os meios, de tentar que o mecenato funcione... Na nossa região, infelizmente para nós e especialmente para eles, as questões do mecenato ainda não estão assim tão divulgadas e, portanto, é difícil encontrar os meios necessários para fazer as acções.

Utilizámos este projecto que tem várias medidas, vários eixos, mas que, no fundo, se enquadra no combate ao racismo e à xenofobia no mercado de trabalho. A área de intervenção é a prevenção das discriminações raciais e étnicas. Fundamentalmente, este trabalho, ao longo dos primeiros três meses, de Setembro até há pouco tempo, foi o de, a partir do “Gente Acolhedora”, construir uma parceria e elaborar o diagnóstico de necessidades, para que pudéssemos passar para uma planificação assente no conhecimento real e não naquilo que cada um de nós pensa que conhece da realidade dos imigrantes. E, felizmente, o diagnóstico mostrou-nos que aquilo que à partida pensávamos serem certezas absolutas, não o eram. Eram outras. E ainda bem que esse foi o resultado, pois demonstra que o diagnóstico funcionou,

foi feito de forma a dar-nos as respostas que não conhecíamos.

Mas este trabalho de alguns meses é extremamente importante, não só para este projecto, mas para todos. Ainda há pouco tempo, de manhã, a comunicação que o professor fazia falava-nos da necessidade do trabalho em rede, de criar parcerias. Ora, construir parce-rias é uma tarefa difícil e, de acordo com a minha experiência, é aquela que mais põe à prova os conhecimentos que adquirimos na escola. Ou seja, esta ideia do animador se impõe, de tentar conjugar esforços, de tentar até alguns jogos de sedução, se detectada a necessidade de se ir por este caminho, tentar conciliar interesses que nem sempre são conciliáveis e, acima de tudo, esta possibilidade de que cada parceiro possa antever que tem vantagens na parceria, não é fácil. Mas este trabalho, que foi desenvolvido para uma parceria, levou-nos a encontrar quatro entidades que, à partida, apresentavam algumas apetências e entendiam ter algumas necessidades em comum: a União de Sindicatos do Norte Alentejano, a Associação Gente de Avis, a Caritas Diocesana de Portalegre e Castelo Branco e a Santa Casa da Misericórdia de Castelo de Vide.

O que é que unia estes quatro parceiros? A princípio, apenas algum conhecimento de trabalhos anteriores e a vontade de participarem em acções que pudessem ajudar na instalação dos imigrantes. Foi a partir dessa base ténue que se começou a trabalhar e foi possível fazer a primeira parte da parceria que levou à elaboração do diagnóstico de que falávamos e, a partir daí, nos permitiu alargar a parceria. Alargá-la tendo já em conta o que queríamos desenvolver e a necessidade de trazer para a parceria entidades que estavam a esboçar intervenções que lhes podiam ser úteis e para as quais também fosse útil o trabalho em parceria.

Portanto, quem entra de novo? Entram duas Câmaras Municipais: a de Nisa e a de Alter do Chão. Esta segunda encontrava-se a esboçar uma estratégia muito interessante para dar resposta a um dos problemas que o diagnóstico nos dizia ser dos principais problemas dos imigrantes e que tem a ver com a habitação. A Câmara de Alter do Chão estava a preparar uma intervenção em algumas casas degradadas do seu centro histórico, no sentido das mesmas virem a ser adquiridas pela própria autarquia,

recuperadas e alugadas a cidadãos imigrantes e às suas famílias. Tinham interesse em participar connosco em acções que têm a ver com a imigração; e nós tínhamos muito interesse em poder trabalhar com uma entidade que apresentava a possibilidade de resolução de um problema concreto, que o diagnóstico nos dizia ser um dos principais problemas com que se debatem os imigrantes.

No caso da primeira Câmara Municipal, a de Nisa, porque queríamos testar um mecanismo de trabalho em rede que permitisse, por exemplo, fazer circular documentos sem fazer circular pessoas. Ou seja, que pudesse ser criada uma rede de acolhimento de imigrantes que permitisse que fossem as entidades, possivelmente uma delas a funcionar como tutor, a fazerem circular pelos vários departamentos os documentos que são necessários, por exemplo para a legalização, e não os imigrantes, os quais, muitas vezes, não conhecem a língua, não sabem como se deslocar e têm uma dificuldade imensa neste tipo de intervenção.

Por isso, para testar esta nossa rede local de acolhimento, houve a necessidade de integrar um município onde já funcionasse uma rede social. Perguntar-se-á: porquê Nisa se temos Portalegre? Tem a ver com a dimensão. Tinha de ser uma rede social de um concelho pequeno, que pudesse funcionar na primeira fase com as empatias que se geram entre as pessoas. Muitas vezes, estas coisas funcionam numa primeira fase porque se gosta ou não se gosta da pessoa com quem se trabalha e só depois vão evoluindo para uma outra relação, muito mais forte e muito mais eficaz. É daí que esta parceria, nesta fase de candidatura à acção número dois, conta já com estes parceiros. Os objectivos são, fundamentalmente: promover a integração plena dos imigrantes e promover a valorização da multiculturalidade enquanto factor revitalizador da dinâmica económica e social da região.

Nós reconhecemos muita importância a esta ideia. Não vamos intervir, e aqui todos os parceiros estão de acordo, numa posição de solidariedade ou porque achamos que o imigrante, enquanto ser humano, tem de ser ajudado. Vamos intervir por questões menos altruistas. Na nossa óptica, é fundamental para a nossa região receber e integrar bem os imigrantes, é uma questão de sobrevivência. As nossas escolas, que hoje fecham por falta de crianças,

podem ter um papel diferente se os imigrantes, que são geralmente gente jovem, puderem trazer a sua família.

Sabemos que na perspectiva de todos os imigrantes - que vêm para cá, como nós íamos para França ou para outro lado, para arranjar dinheiro para a casinha - está o regresso a casa. Mas todos conhecemos que muitos dos nossos emigrantes continuam por essa Europa fora, muitos já vão na terceira geração e por lá continuam. Tal significa que quando partem é sempre para resolver o problema pontual, mas depois as coisas podem mudar. E mudam tanto e mais facilmente se os imigrantes se sentirem bem nas regiões de acolhimento, se puderem construir aí a sua segunda casa ou o seu segundo lar.

Os sindicatos, em conjunto com todos estes parceiros, entendem que é uma questão estratégica. Nós não temos a capacidade, só por nós, de inverter a situação de despovoamento da região, e portanto é fundamental conseguirmos fixar outras gentes. Como há pouco ouvimos também que o Instituto Politécnico de Portalegre tem contribuído para que mais gente jovem fique por cá. Ouvimos aqui que 20% dos nossos alunos são de fora da região e que, desses, 45% ficam por cá. Quer dizer que há um acréscimo de gente jovem porque, felizmente para a escola e para vocês, nem todos os estudantes do politécnico são da minha idade, não saem com a minha idade... A grande maioria sai com a vossa. Mas, mesmo assim, não chega. É necessário encontrar formas de revitalizar a nossa sociedade e por isso defendemos a importância de acolher com dignidade os imigrantes.

Aqui está o objectivo da rede, experimentar mecanismos de apoio ao acolhimento, pôr os próprios imigrantes a não só participarem mas, nalguns casos, a assumirem uma posição mais activa na nossa sociedade, apropriarem-se de algumas coisas que queremos com eles construir. Uma delas tem a ver com o associativismo e com a necessidade de serem os próprios imigrantes a terem as suas associações. Falarem eles próprios por si, sem precisarem de intermediários. Esta é uma questão para nós muito importante. É uma das formas de acelerarmos a sua integração na vida das nossas comunidades - o facto de eles, numa primeira fase, terem a possibilidade de se juntarem, discutirem as suas questões e

poderem, eles próprios, encontrar soluções para os seus problemas.

Agora vou passar a apresentar as actividades, algumas delas são meramente operativas. Há quatro actividades fundamentais: a primeira é a concepção da rede social de acolhimento. Trata-se de um conjunto de ações que têm a ver com a formação social e, nomeadamente, com a língua portuguesa. Aliás, esta é uma questão interessante, porque, para a aprender o português, existem inúmeros mecanismos. Há até um programa, que é o “Portugal Acolhe”, que se destina a ensinar português aos imigrantes. O problema não é a falta desses instrumentos, mas sim a falta de tacto com que são concebidos. São concebidos para serem dados, ou no horário laboral, quando os imigrantes estão a trabalhar, ou no horário pós-laboral tradicional, quando saem, às sete da noite - mas que eles continuam a trabalhar para fazerem as tais horas a mais que precisam para mandar o dinheiro... - para além de funcionarem com turmas muito bem definidas, não poderem começar se não tiverem no mínimo doze formandos e um máximo de dezasseis, e contemplar não sei quantas horas...

Portanto, tudo isto não serve para o fim a que está destinado. E, por isso, a maior parte destas ações estão desertas, não têm pessoas e até já se começava a dizer que eles não estão interessados. Acusam-se os imigrantes de, por um lado, dizerem que a língua é a pior barreira que têm, a maior dificuldade, para depois não participarem, não estarem interessados... Esquecem-se que o problema é outro, o problema é não estarem interessados naqueles horários, não estarem interessados naquele formato...

O projecto que estamos a desenvolver assenta na ideia de muitas das ações terem que ser dadas no próprio local de trabalho. E todos ganham. Mais uma vez, a parceria vai funcionar porque todos têm a ganhar: os imigrantes porque vão aprender a língua e as empresas porque vão ter outras possibilidades, com pessoas que estão capacitadas para o trabalho, mas para quem muitas vezes a língua continua a ser a barreira que não permite o desenvolvimento de todas as suas capacidades.

Um parceiro importante para esta área é a escola e, individualmente, os professores. Cada vez mais, nas nossas aldeias, nas nossas

escolas, nomeadamente nos primeiros níveis escolares, os alunos não falam todos a mesma língua e quando falam a mesma língua não têm a mesma compreensão das coisas. As nossas escolas deixaram de ser as escolas das crianças alentejanas para serem as escolas das crianças do mundo. E muitas delas com problemas enormes, porque os professores, apesar de terem condições para resolver o problema, não têm tido espaços de reflexão, não têm conhecimento de experiências que lhes permitam tratar destas novas turmas que estão nas suas escolas.

Pensamos que também aqui poderá haver uma cooperação grande com os professores, com as escolas, no sentido de ajudar a criar mecanismos que levem as crianças, que vêm de outras culturas e que têm outras línguas, a integrarem-se perfeitamente nos trabalhos normais e a levarem para a escola as suas culturas, as suas necessidades e as suas vivências. São os professores que nos ensinam estas coisas e, portanto, nós estamos a tentar levar à prática estas ações.

Uma segunda actividade, a que chamámos “Portalegre, capital de multiculturalidade”, tem a ver com passos que já demos em Portalegre, nós e outras entidades. Já foi tentada a realização de uma feira - suponho que era assim o termo - com os imigrantes, uma feira/encontro de culturas num espaço público. A minha turma, no âmbito da disciplina de projecto sociocultural, realizou uma iniciativa no bairro dos Assentos. Mas todos o fizemos com meios limitados. Uns deram o primeiro passo, a minha turma já absorveu as experiências dos primeiros e, certamente, nós e este projecto vamos não só absorver essa experiência, como vamos contar com a disponibilidade de saberes e, possivelmente, criar espaços não só para que os imigrantes possam mostrar a sua cultura, mas também para que os nossos colegas animadores que participaram, que se interessaram, venham a ter os meios materiais necessários para que possam vir a fazer coisas diferentes e possivelmente coisas melhores.

Esta nossa actividade conta já com técnicos formados na área da animação. E aqui sinto muito orgulho nisto, porque este deve ser um dos poucos projectos, até agora desenvolvidos, que nos seus recursos humanos conta com

o trabalho de animadores. Quando começámos a trabalhar nesta acção, com todos os parceiros e eu falava de animadores, eles diziam: “é preciso serem técnicos...” Quando eu concordava eles insistiam: “Mas é melhor termos técnicos superiores”. Ou seja, o animador não estava presente quando eles concebiam uma equipa. Era a equipa multidisciplinar, mas o animador não estava lá. E não estava lá porque - não têm culpa disso - não era hábito. Bom, este projecto tem um gestor que é um licenciado em animação, e na primeira fase só havia um animador. Os outros eram o normal: o contabilista que tem de fazer as contas e os outros...

Esta foi a situação na acção número um. Esta acção consta na elaboração do diagnóstico e na construção das parcerias: a parceria nacional e a parceria transnacional. Mas, na acção número dois, já se tenta operacionalizar o que for programado. A equipa que vai levá-la a cabo tem já uma diferença muito significativa. Se repararem na equipa que está definida, são dezasseis os elementos que a compõem e a novidade é que os animadores quase igualam o número de sociólogos. São cinco animadores: dois deles técnico-profissionais e três licenciados e ex-alunos desta escola. E a questão é: não sei quais são (já sei qual é um) mas há mais dois, de certeza absoluta, alunos desta escola que vão trabalhar neste projecto se assim o quiserem e se ele for aprovado conforme esperamos. Portanto, também aqui, nesta situação de formação das equipas, começou a ser natural e a ser benéfico para todos a introdução de técnicos com competências ajustadas à necessidade, fundamentalmente esta, da construção de parcerias, que é complicada porque as pessoas são complicadas. Os interesses são diferentes e é necessário ter algumas ferramentas que adquirimos nesta casa, e às vezes nem sabemos que as transportamos na carteira de material que levamos para casa. Essas ferramentas revelam-se posteriormente muito úteis, acontecendo, por exemplo, em relação à parceria nacional que tem as suas dificuldades, e que são multiplicadas várias vezes quando se trata de locais, países, e interesses diferentes. Muitas vezes, interesses com algum significado, outros são interesses tão simples como: quem é que vai ser o gestor ou quem é que tem mais “luz naquela ponta do palco” para determinadas questões.

Conseguimos que a nossa parceria transnacional tenha organizações espanholas, de Madrid, entidades da zona do alargamento da União Europeia, da República da Eslováquia, e duas organizações francesas: uma delas da região de Paris e outra de La Creuse, uma zona mais rural. Para quê a parceria transnacional? Por uma imposição comunitária? Aqui, voltamos a uma das questões, de que o Professor Alberto Melo nos falou acerca das questões do desenvolvimento, e de quando, no decurso das experiências e projectos que nos relatou, se começava por “fatos por medida”... O projecto *Equal* diz que tem de haver uma componente transnacional, o que tem alguma lógica porque o projecto aposta muito na inovação e na disseminação dos produtos e, portanto, há aqui alguma lógica que passa por haver transferência de saberes, de experiências, de conhecimentos, em vários pontos do país e em diferentes países. O que está mal é que ou há parceria transnacional, ou não há projecto. E aqui, as coisas já são mais complicadas porque impõem, em muitos casos, que não haja a parceria ideal, mas sim a parceria possível. E até porque os tempos são diferentes, o prazo limite para construir parcerias em Portugal não é o mesmo que em Espanha, é diferente da Eslováquia e da França. Isto cria dificuldades maiores.

No nosso caso, conseguimos juntar um conjunto de entidades que têm em comum a vontade de participar em áreas e com públicos em risco de exclusão. Não só com imigrantes, mas alguns deles sim. Neste caso, esta entidade - a “GEFORME 94” - trabalha em Paris e o projecto que se chama “Lutar contra a discriminação nos serviços de proximidade” tem toda a razão de ser porque a questão é esta: os imigrantes daquela região são de origem africana e têm grande necessidade de trabalhos em casa, domésticos, com idosos, com crianças, e o drama existente naquela região é a existência de um pensamento com laivos de xenofobia clara, traduzido na ideia: “negros na minha casa, não!” Esta acção não trata apenas de preparar tecnicamente os imigrantes para desenvolverem essas tarefas; trata-se também de preparar as pessoas que os vão acolher para entenderem que uma pessoa, de uma cor ou de outra, não deixa de ser uma boa ou má pessoa. Portanto, é um projecto que elegemos e se deixou ser elegido por nós, mas que entendemos que é

de grande valia para o trabalho que estamos a desenvolver.

O segundo projecto é em França, numa região rural. Trata-se de um parceiro de uma região agrícola e está envolvido na construção de cooperativas com imigrantes a trabalhar na agricultura. Esta é outra questão que elegemos, porque tem muito a ver connosco, com o nosso distrito, fundamentalmente, junto dos imigrantes não declarados. No nosso distrito, uma grande parte dos imigrantes não declarados trabalha na agricultura. São quase sempre clandestinos e têm uma necessidade enorme de trabalhar aí. Nem sequer estamos a pôr a questão se são bem ou mal tratados, há de tudo... Muito bem tratados numas áreas e muito mal tratados noutras. Mas tem a ver com a necessidade da resposta imediata a um dos seus principais problemas: a casa, a habitação para si e para a sua família, e isso encontram nos nossos despovoados montes e herdades. Então, este projecto francês tem a ver com o ir mais longe do que dar emprego: passa por criar condições para eles próprios, enquanto cooperantes e cooperativas, poderem trabalhar a terra. Como isto é um sonho alentejano - "a terra é de quem a trabalha" - achámos que isto era importante para nós.

Uma segunda, é uma terceira, mas é o segundo país: a Fundação Social "Francisco Vitória", uma universidade privada que tem uma fundação com o mesmo nome, que está a intervir nesta área. Trata-se de um projecto genérico, não diz nada da luta contra o racismo e a xenofobia, mas tem a ver com uma questão que nos encantou. Estão a procurar fazer a história da imigração na construção europeia. Ou seja, estão a tentar demonstrar que a Europa Social, e nalguns casos a Europa xenófoba, foi construída com base nos imigrantes. Têm sido os trabalhadores das outras regiões que têm ajudado a construir a riqueza desta Europa – bastião de coisas boas e de coisas más. Uma delas já aqui foi citada de manhã: o Estado-Providência, que alguns agora querem destruir... Esquecem que o Estado-Providência foi um pacto não escrito: os trabalhadores deixavam a revolução para mais tarde e eles davam-lhes condições mínimas de vida. O que estão a fazer é esquecerem-se dessa parte, o que pode acelerar bem as coisas. Mas a Universidade Francisco Vitória tem a vontade de trabalhar connosco para

construir esta história, as histórias da imigração na construção europeia.

Partimos para outro país que é a Eslováquia. A Fundação nossa parceira tem o nome do projecto: "Fundação para a Tolerância e contra a Discriminação". Têm um problema que nós achámos interessante e que é: sendo um país que em princípio exportará mão-de-obra, o problema deles é com imigrantes que lhes chegam. Ou seja, a Eslováquia funciona como um porto de passagem para quem quer vir para a União Europeia, de pessoas que pensam estar na Eslováquia apenas de passagem, mas que depois, porque levados por redes clandestinas, porque não têm meios de continuar, ou porque não lhes dão outra hipótese, acabam por ficar na Eslováquia, ali criando problemas também de integração e de funcionamento. O contributo desta parceria é diferente. O principal responsável é um antigo ministro das comunicações, sendo actualmente o director da televisão estatal deste país, detendo um conjunto de mecanismos ligados ao Estado que procuram parcerias, para além de conhecer como é que se resolvem alguns problemas nos outros países.

Portanto, são estes os componentes e os objectivos da transnacionalidade do nosso projecto, através do qual pretendemos "vender" esta ideia: "apoiar os imigrantes é estar a lutar por nós e depois também por eles". Este é, no fundamental, o trabalho que estou a desenvolver.

## Animação num Hospital

Alexandra Janeiro\*

Antes de começar a minha apresentação quero agradecer este convite à Comissão Organizadora e Científica do Fórum, nomeadamente ao Dr. João Vintém e a todos os que, directa e indirectamente, nos estão a proporcionar estes momentos.

Vou apresentar o meu trabalho final de curso, coincidente com o meu estágio no Hospital Doutor José Maria Grande, em Portalegre. Este estágio surgiu na sequência de um trabalho que tinha realizado previamente no terceiro ano do curso, no âmbito da cadeira de Seminário, sobre o papel do animador numa

\*Animadora Educativa e Sóciocultural  
Coordenadora do Projecto de ATL da Cooperativa Operária Portalegrense

Pediatria. Nessa altura tinha feito um estudo de caso com algumas propostas que me prezaria poder demonstrar e pôr em prática. Porém, não foi possível fazer o estágio na Pediatria, mas sim na parte de Medicina e de Ortopedia. Constituiu um desafio maior, mas que muito me agradou.

Passo então a explicar: tanto a Medicina II como a Ortopedia funcionam ambas no sétimo piso do hospital, com uma lotação entre 20 a 22 camas. São serviços mistos e recebem valências como oftalmologia, gastrenterologia, pneumologia, cardiologia e urologia. A parte da ortopedia recebe ainda a valência de traumatologia.

Os objectivos deste estágio foram: enriquecer o quotidiano do grupo-alvo; potenciar o espaço destinado ao desenvolvimento do estágio, com ateliers relacionados com as artes plásticas e actividades ligadas à comunidade exterior; minimizar os efeitos negativos da hospitalização dos utentes no campo sócio-afectivo; e a promoção de alguns momentos lúdicos, tornando o tempo da hospitalização menos desagradável.

Na altura em que fiz o meu estágio, ambos os serviços estavam completamente lotados, ou seja, com uma média de 40 utentes. Dificilmente se conseguiria desenvolver alguma actividade com este número de utentes. Então, uma das primeiras intervenções que fiz foi proceder ao conhecimento desses utentes. Apliquei um questionário onde podia saber, por exemplo, a idade, os gostos pessoais e a actividade profissional de cada utente. A caracterização realizada permitiu saber que as suas idades variavam entre os 17 e os 100 anos, com uma média etária entre os 50 e os 60 anos. Além disso, 70% dos indivíduos eram do sexo masculino. Os indivíduos do sexo feminino, a seu devido tempo, vieram a demonstrar mais receptividade às actividades que foram desenvolvidas.

Com esta caracterização foi possível chegar a um plano de animação específico, contemplando algumas das actividades realizadas, entre as quais: jogos tradicionais, adaptação e construção de jogos, pintura em papel e tecido, moldagem, hora da poesia, hora do conto, visionamento de filmes nas enfermarias, rendas e bordados, músicas e danças tradicionais, bonecas de trapo e a criação de

uma biblioteca.

Vou passar a explicar apenas as iniciativas que achei mais relevantes no decorrer do estágio.

*Os filmes (visionamento de filmes na enfermaria):* o hospital já tem por regra esta actividade, passando quinzenalmente um filme, de acção, de comédia, ou um filme para crianças, tentando abranger todas as faixas etárias. Esses filmes são passados no auditório do hospital, ou seja, no piso térreo, o que significa que os doentes, com todas as traumatologias que atrás referi, têm de se deslocar do sétimo andar, do sexto, do quinto, do quarto, etc. até ao piso térreo para poderem ver esse filme. Não se revela uma actividade muito eficaz porque essas pessoas acabam por perder um pouco o interesse, dada a dificuldade de deslocação. Pensei que fosse talvez útil e interessante passar esses mesmos filmes, ou alguns que escolhi, no próprio piso do hospital onde trabalhei, ou seja, no sétimo piso. Passei aí alguns filmes como o “Pátio das Cantigas”, a “Canção de Lisboa”, a “Aldeia da Roupa Branca”, para além da organização de uma exposição que estava patente na comunidade - “Igreja Segura”. Optei por este tipo de filmes e por mais documentários portugueses devido ao elevado índice de analfabetismo e de idades bastante avançadas da maioria dos utentes. Muitas pessoas tinham dificuldade em ler, justificando-se assim este tipo de filmes.

*Contos e quadras populares:* constituiu também uma das minhas intenções fazer uso dos contos populares como forma de animação, dadas as características deste grupo-alvo, tendo em conta não só as suas origens, mas também a sua idade, bem como a sua memória sobre contos, lenga-lengas e histórias, e isto porquê? Porque, como todos sabem, há tempos atrás, as pessoas usavam o pouco tempo disponível para contarem histórias à lareira. Ou seja, fazendo uso desse mesmo tema - os contos e as quadras populares - aproveitei a iniciativa para convidar uma ex-aluna também desta escola, a educadora Joana Palmeiro, para dinamizar um atelier (a hora do conto), no qual contou algumas histórias. Noutra sessão, participou também o actor Rui Ferreira, com textos do Joaquim Castanho, também aqui presente neste auditório. Ambas as actividades, tanto a da Joana Palmeiro como a do Rui Fer-

reira, serviram para motivar o gosto pela escrita e pela leitura.

Para além das actividades já descritas, um dos objectivos do estágio era – como já referi - montar uma biblioteca de piso. O hospital já tem uma biblioteca, embora muito específica, relacionada com o hospital, com a medicina e com a cirurgia. Achei que, devido à elevada duração de alguns internamentos, os quais variavam tanto entre três e seis dias, como entre um, dois e seis meses ou até mais, pensei que o tempo que as pessoas estão internadas podia ser dedicado à leitura. Neste sentido, optei por fazer uma recolha de livros na comunidade, e não só a nível do hospital, tendo sido espalhados cartazes a incentivar as pessoas a trazer livros e revistas que ainda estivessem em condições de serem manuseados. Tive o apoio não só desta escola mas também do Instituto Politécnico de Portalegre, da Câmara Municipal de Portalegre, da Biblioteca Municipal de Portalegre, assim como das livrarias locais. Ao todo foram recolhidos entre 200 a 300 livros e 400 revistas. Isto serviu para quê? Serviu para ter no próprio piso um espaço, um pequeno espaço destinado à leitura. Muitos dos livros não eram só destinados a jovens e a adultos, mas também a crianças, tendo estes últimos sido levados para a pediatria do hospital.

Como conclusão deste estágio, penso que foi uma experiência bastante enriquecedora. Foi muito útil poder utilizar tudo aquilo que aprendi durante estes quatro anos do curso para aplicar neste estágio. Uma vez que trabalhei com uma faixa etária com a qual não estava habituada, com pessoas entre os 17 e os 100 anos, serviu também como oportunidade para não só transmitir alguns conhecimentos, mas também para receber. Essa aprendizagem serviu ainda para, neste momento, desenvolver outros trabalhos dirigidos a grupos de pessoas idosas.

Penso que, a nível do hospital, a presença da animação é muito importante. Através das actividades que o animador desenvolve, é possível trabalhar com pessoas que se identifiquem com essas mesmas actividades, criando hábitos e formas de pensar que permitem depois uma melhor e mais rápida recuperação dos pacientes.

Para além deste estágio e paralelamente ao trabalho que estou a desenvolver no Teatro de Portalegre, estou também envolvida num projecto pessoal denominado “Criarte”. Este

projecto tem como objectivo desenvolver actividades ligadas à tradição e aos nossos costumes. Estes ateliers são destinados a crianças e também a idosos. Presentemente, já desenvolvi três ateliers distintos, no Verão (no mês de Agosto), no Natal (na interrupção escolar) e na Páscoa. Isto porquê? Porque as crianças pertencentes à faixa etária com que estou a trabalhar, entre os 6 e os 12 anos, têm uma disponibilidade maior para participarem nessas actividades. Alternadamente a estas actividades que desenvolvo com as crianças, estou também a receber no espaço da “Criarte” idosos, utentes de centros de dia e de lares que se queiram inscrever. Trata-se de um espaço onde as pessoas podem conversar, desenvolver alguns jogos ligados, por exemplo, à tradição, tal como referi atrás. É um projecto muito recente, que teve início em Agosto. Tem alguns apoios pontuais como é o caso da Cooperativa Operária Portalegrense, da empresa Remax e pouco mais.

Estou também a desenvolver actividades aos fins-de-semana, num Lar de Portalegre - a Casa de Repouso da Senhora da Penha - onde estou a trabalhar com essa faixa etária mais idosa, entre os 60 e os 70 anos.

Na sequência do trabalho desenvolvido no hospital durante este tempo, num total de 360 horas - tenho pena que não tenha sido 365 dias -, acho que a vontade de existir no hospital um animador ficou registada. A nível do país já se desenvolvem alguns ateliers ligados à animação, sobretudo nas pediatrias, com jovens, e raramente com idosos. Penso que esta faixa etária é um pouco descurada. Julgo que o facto de existir um animador a trabalhar com este tipo de população permite-lhe aumentar a auto-estima, ao mesmo tempo que lhe proporciona tempos muito mais agradáveis.

### **Maria Luísa Panaças\***

O objectivo da minha intervenção é falar um pouco da minha experiência como orientadora de estágios em hospitais e outros serviços de saúde.

Queria começar por sublinhar o que a Alexandra disse agora mesmo, e que passa pelas “ideias feitas” que, quer os hospitais, quer os enfermeiros, médicos e os próprios alunos estagiários têm do que é um estágio num hospital, ideias dessas que passam, normalmen-

Escola Superior de Educação de Portalegre, orientadora de estágios em serviços de saúde.

te, por uma visão idílica acerca desse tipo de experiências.

Um primeiro estágio que acompanhei, no Centro de Saúde Mental de Portalegre, não sei precisar há quantos anos, foi uma luta minha, da escola e das jovens que pretendiam fazer esse estágio. Embora a primeira opção tivesse recaído na área da Pediatria, foram posteriormente encaminhadas para o Centro de Saúde Mental. E o Centro de Saúde Mental é um local duro. Porque as pessoas têm patologias do foro mental complicadas, e que embora nós as abordemos em algumas disciplinas, nalguns módulos como no caso da disciplina de Integração Social-Populações Específicas, não é, obviamente, suficiente quando nos preparamos com estas realidades.

Nesse primeiro embate, as “ideias feitas” surgiram e, neste caso, vieram dos alunos que mostraram algum receio e alguma preocupação. O local, os enfermeiros, mas sobretudo os outros técnicos, os terapeutas, mostraram muitos receios acerca do que seria o trabalho de um animador: “Mas o que é um animador? O que vem cá fazer um animador?” Em locais onde não há animadores, como nos hospitais, há pessoas que sentem a necessidade de começar a mexer nalgumas coisas, desenvolvendo por isso algumas actividades. Era o que se passava com as terapeutas do Centro de Saúde Mental. Tinham um projecto, mas de tipo terapêutico, com os psiquiatras, e não houve um claro entendimento à partida sobre o trabalho dos animadores estagiários. Obviamente que isto põe toda a gente insegura. Põe as pessoas que lá estão inseguras, põe os estudantes inseguros e põe-nos a nós, orientadores, também inseguros.

A primeira parte do trabalho foi a de trabalhar com os alunos as primeiras interrogações, os primeiros conceitos, como “O que é isto de doenças mentais? Que tipo de comportamentos se podem esperar? Que tipo de atitudes? O que devem fazer quando não sabem o que fazer?”... E depois, muito do trabalho foi o que eu chamo de - entre aspas – “relações públicas”, mostrando aos psiquiatras, aos enfermeiros, aos terapeutas o que é isto de animação e o que aquelas jovens iriam fazer. Houve também muitas outras reuniões e muito trabalho. Lembro-me que esse estágio foi muito cansativo, porque quase todas as semanas havia reuniões, tinha-se de conversar, voltar a afirmar que os alunos estavam lá

para trabalhar com aquele projecto, que tinha merecido o acordo de todos.

Depois, as coisas começaram a correr melhor e o que acontece é que, a partir daí, estes primeiros receios desapareceram. Devo dizer que foi muito gratificante. Nessa altura, todos os contactos com os enfermeiros foram mais uma vez facilitados por estarmos num meio pequeno, por nos conhecermos, por podermos estar muito perto uns dos outros. E, para mim, aquilo que mais me surpreendeu foi o crescimento, a maturidade daquelas estudantes. No embate com aquelas situações, que só conheciam de forma teórica, tiveram um crescimento incrível como pessoas. O que mostra que, de facto, o estágio nos ajuda a perspectivar a nossa posição na carreira.

Outra experiência de estágio que acompanhei desenrolou-se também num serviço de Pediatria, no hospital de Viana de Castelo. Foi também um estágio interessante dentro das limitações existentes. E quais eram essas limitações? As crianças estão muito pouco tempo internadas, não é? Não se tem uma criança dois ou três meses num hospital. Muitas vezes as crianças fazem tratamentos em casa. A nossa estagiária tinha uma grande frustração porque não tinha crianças. E, ainda por cima, a educadora estava de férias, porque o estágio coincide muitas vezes com o período de férias das crianças. Mais uma vez a adaptabilidade que eu fui encontrando por parte dos nossos estudantes e o facto de serem capazes de programar, de planificar, de analisar e de se adaptarem aos contextos onde estão, mesmo sendo em hospitais ou outros contextos de saúde, constitui o dado mais relevante que retirei também desta experiência. Nestes dois estágios que descrevi e no da Alexandra aqui apresentado, sendo completamente diferentes, vi sempre os estudantes a serem capazes de adaptarem os seus saberes ao perfil de utentes que encontraram. No caso deste estágio de Viana do Castelo, a aluna conseguiu, dentro daquelas limitações, fazer o seu estágio, às vezes trabalhando só com uma criança, outras vezes com três. noutras alturas aproveitava os irmãos ou outras crianças que vinham com as famílias, procurando sempre, com dinamismo, envolvê-las em actividades. E conseguiu, contra todos os pediatras e enfermeiros que achavam que aquilo era trabalho de pouca importância, dando a volta

à situação e planificando, tal como a Alexandra, tendo em consideração o tipo de utentes com os quais estava a trabalhar.

Portanto, a flexibilidade que se adquire durante a frequência das várias disciplinas, por um lado, e a capacidade de adaptar tudo o que se aprendeu aos locais de trabalho e aos respectivos públicos, por outro lado, é o que eu penso ser uma mais-valia decorrente destas experiências.

Finalmente e voltando ao estágio da Alexandra, acho que ela fez um trabalho fantástico porque, em tão pouco tempo, conseguiu mobilizar as pessoas, quer os utentes, quer os próprios enfermeiros que já sabiam que fazia falta um trabalho de animação, mas que pelas suas exigentes tarefas do dia-a-dia não o podiam fazer. Pelo que pude observar e através das pessoas com quem fui conversando, principalmente pela parte dos enfermeiros, todos sentiram que aquele trabalho tinha sido extraordinário, porque os utentes passaram a ser “utentes menos difíceis”. Os enfermeiros usam muito este termo, o termo do utente difícil, “O senhor da cama tal é um doente difícil”, portanto, um doente difícil é um doente que se queixa muito mais e, portanto, para além dos cuidados normais de que precisa, necessita de carinhos. E os enfermeiros sabem muito bem disso, são os primeiros a saber e por isso mesmo não podemos dizer que são insensíveis, porque não o são. Eles sabem muito bem do que as pessoas precisam, só que não têm muitas vezes tempo em virtude do trabalho burocrático, do preenchimento de papéis - a Alexandra deve ter visto aqueles processos de enfermagem ... - que ocupam muito tempo na sua organização.

Ainda sobre o estágio da Alexandra, penso que foi muito importante o facto de ela ser uma aluna mais madura, com experiências semelhantes, porque desse modo foi menos difícil o embate e inclusive todos aqueles aspectos relacionados com o que há pouco se falou, de afirmação da profissão de animador. É importante mostrar que no tempo em que lá se esteve se conseguiu fazer a diferença na instituição, para que quando de lá se sai, no fim do estágio, aqueles serviços e aquelas pessoas fiquem com saudades. Isto também é uma forma de afirmação da profissão, é mostrar que esta profissão tem valor e faz uma diferença no local de trabalho e que afinal quando eu pensava que

um animador era uma pessoa que tinha jeito para pôr as pessoas a dançar, afinal não é. O animador faz muito mais do que isso, porque a Alexandra, além de ter posto as pessoas a dançar, como vocês viram - a mim também me fazia um pouco de confusão: “e agora, o que é que a Alexandra vai fazer com pessoas com gesso?” - foi encontrando soluções para pôr, inclusivamente, mesmo aquelas pessoas em cadeiras de rodas e com gesso a jogar jogos tradicionais... Um outro exemplo foi a recolha de tradição oral, de contos, que no princípio as pessoas não percebiam muito bem para que é que servia, a começar pelos próprios utentes, e que, no final, veio a revelar-se uma mais-valia para nós e para o próprio hospital. A Alexandra reuniu documentos preciosos, alguns com mais de 70 anos.

Para terminar gostaria apenas de sublinhar que, para além das instruções dos coordenadores de curso, cada estágio é um percurso, com muita reflexão, e para o qual é necessário muita humildade, muita diplomacia, muita relação pública e muita sedução, porque estamos a penetrar em locais que não são o nosso meio, não são o nosso ambiente.

### **Algumas experiências de animação num contexto institucional específico: o caso de um estabelecimento prisional**

*Jorge Casasnovas\**

Bom dia a todos. Gostaria de agradecer ao Dr. João Emílio Alves, pelo convite que nos dirigiu, a mim e à Sr.<sup>a</sup> Directora do Estabelecimento Prisional de Elvas, para estarmos hoje aqui presentes. Gostaria também de dar os meus parabéns e as minhas felicitações à comissão organizadora que promoveu este evento. A música de fundo que estão a ouvir, e que vos pode estar a surpreender, constitui afinal uma forma de animação...

Começaria com a leitura de um texto escrito por um recluso do estabelecimento prisional de Caxias. Fui guarda prisional nesse estabelecimento durante seis anos e ao ter contactado com muitos reclusos vi as suas vivências, tendo este texto chegado até mim, o qual gostaria que lessem pois dá-nos uma

\*Técnico Superior de Reeducação  
Estabelecimento Prisional Regional de Elvas

noção relativamente agreste, um pouco obscura, acerca do ambiente prisional do género do que hoje em dia se pode encontrar na grande maioria dos nossos estabelecimentos prisionais:

“De climas mórbidos sufocantes, como sufocante é a dura vida de estar preso. Vida sem vida, verde sem esperança, negro da morte. Prisão de celas cheias, juventude sem juventude, sem elo nem complemento, vidas mortas sem vida, amor e saudade recalcados, tempo para o tempo. Tantos meses, tantos dias, horas infinitas e o tempo não passa, nunca mais passa, é assim...”

J. Manuel.

Recluso no Estabelecimento Prisional de Caxias

Esta é a imagem que muitos estabelecimentos têm e é a opinião de muitos reclusos, já que o tempo de reclusão e o tempo da pena que tem de ser cumprido obriga-os a estarem confinados a um espaço do qual sabem que não podem sair.

Relativamente à minha presença neste Fórum de Animação, vou tentar descrever a minha experiência. Começo por dizer que a experiência no estabelecimento prisional de Elvas é muito curta. Estou lá há cerca de um ano e pouco e algumas das actividades que irei apresentar foram concretizadas no âmbito do estágio do 4º Ano do curso de Animação desta escola. Outras vêm sendo concretizadas ao longo do ano transacto e início deste ano.

Vou começar por falar da instituição. Como todos sabemos, também em animação há que ter em conta o espaço, os recursos que existem, quem é que são as pessoas que trabalham numa instituição, quantos são, o que fazem, o que é que gostam de fazer e, no caso dos estabelecimentos prisionais, só depois é que chegamos aos reclusos e tentamos perceber o que é que pretendem fazer, o que é que gostam de fazer, etc... Assim, um estabelecimento prisional é uma instituição para onde vão as pessoas que, por ordem do tribunal ou devido a problemas que têm de ordem jurídica, têm que estar confinados a um espaço a fim de cumprir a sua pena.

Hoje em dia, ainda existe a ideia, por parte de algumas pessoas, de que um estabelecimento prisional é o local onde as pessoas são castigadas pelo crime que cometaram. Na altura em que eu estava aqui a frequentar esta

escola, os meus colegas de curso tinham esta ideia. Porém, desde algum tempo a esta parte, e Portugal é um dos países que sempre primou pela reinserção, pela co-responsabilidade dos reclusos, por fazer deles pessoas que mais tarde possam ser aceites e reintegrados na sociedade, a ideia correcta é bastante contrária àquela primeira, sendo esta última a que prevalece nos nossos estabelecimentos prisionais.

Importa mencionar aqui, de forma muito breve, algumas noções de legislação que creio serem importantes para contextualizar o resto da intervenção: “O recluso mantém a titularidade dos direitos fundamentais do homem, salvo as limitações resultantes da sentença condenatória, ou os impostos em nome da ordem e da segurança do estabelecimento.” Como já tinha mencionado anteriormente, os reclusos mantêm todos os “direitos” dentro daquilo que possam concretizar, com respeito a segurança e ao espaço onde se encontram. No caso do estabelecimento de Elvas, devo dizer que morei ali perto, no Bairro de São Pedro, e nem sequer sabia que existia um estabelecimento daquela natureza. Na altura, nem gradeamento tinha, só depois é que me deparei com a existência do mesmo, numa pequena quinta.

Trouxe algumas imagens para vocês verem. Temos aqui uma entrada que tem um pequeno jardim; aqui é a portaria, onde entram as visitas, onde se registam todos os valores que entram para os reclusos e onde se registam todas as pessoas que entram e saem do estabelecimento; a direcção de serviços, onde existem todos os serviços administrativos, a direcção, os serviços de educação e ensino, (onde eu estou inserido), a ala prisional, que é muito pequena, embora os espaços estejam muito bem aproveitados. Quando cheguei a este estabelecimento deparei-me com a inexistência de espaços, de locais onde eu pudesse concretizar tudo aquilo que tinha idealizado durante o curso de animação. Mas, e como me referiu a Sr.<sup>a</sup> Directora, “o que interessa é haver boa vontade para as coisas se concretizarem”. E realmente as coisas concretizaram-se muito bem... Existe ainda uma sala de convívio que serve também de refeitório; um bar na sala de visitas; as camaristas; uma barbearia; o pátio a céu aberto; a sala de aulas e o gabinete médico. A sala de convívio é o espaço onde os reclusos fazem, por exemplo, tapetes de Arraiolos, onde jogam damas e

xadrez, onde fazem jogos de sala. No bar existe também uma pequena biblioteca, onde temos uma televisão com um leitor de DVD e outro de cassetes. Constitui o espaço onde, durante toda a semana, os reclusos recebem as suas famílias obviamente em horários pré-estabelecidos e tudo pré-determinado.

Aqui temos algumas imagens do piso superior e de uma camarata, que é exemplo de uma característica deste estabelecimento, a qual consiste em primar pela higiene. Conheço vários estabelecimentos (Estabelecimento de Vale de Judeus, Lisboa, Caxias) por onde já passei e, de facto, Elvas prima pela limpeza, pela higiene. As instalações sanitárias constituem uma obra concluída em 91, e todas elas têm sanitários. Por fim, este pequeno espaço que aqui vêm é o único espaço a céu aberto que o estabelecimento tem, onde se fazem os treinos de futebol e se joga voleibol, basquetebol, ténis de mesa, matraquilhos... Existe ainda uma sala de aulas, onde é elaborado o nosso pequeno jornal - o "Sol Privado".

Agora vou passar a descrever a população reclusa. Assim, em traços muito gerais, o estabelecimento está direcionado para receber reclusos das comarcas de Avis, Castelo de Vide, Fronteira e Portalegre. Na sua grande maioria são de nacionalidade portuguesa, brancos e solteiros. Existem duas faixas etárias prevalecentes: dos 20 aos 25 anos e dos 30 aos 40 anos. Ocasionalmente poderá haver algum com uma idade diferente - é o caso de um com cerca de 70 anos. Embora a lotação do estabelecimento seja de 28 reclusos, neste momento temos 65, tendo já atingido os 91. Muitos deles são provenientes de classes sociais desfavorecidas e com poucas habilitações literárias. A grande maioria dedica-se profissionalmente à construção civil. No que toca à reincidência, para alguns deles não é a primeira vez que estão reclusos, ou seja, não é a primeira vez que entram num estabelecimento; nestes casos já lá estiveram preventivamente, a aguardar despacho de algum processo, tendo depois saído.

A tipologia criminal, relativa a este grupo de reclusos, inclui casos de furto, condução ilegal de veículos ou em estado de embriaguês, emissão de cheques sem provisão, tráfico, ameaças, burlas e falsificação de documentos, entre outros crimes. Todos ou quase todos

os reclusos têm apoio da família, através das visitas.

No que se refere às actividades desenvolvidas por estes reclusos, algumas são remuneradas pela Direcção Geral dos Serviços Prisionais. É o caso das faxinas de limpeza. Temos neste momento uma nova actividade que é a dobragem de panos, fornecidos por uma entidade privada e da qual recebem directamente uma remuneração.

Passo a apresentar os projectos que desempenhei, quer no âmbito do estágio, quer agora durante a minha estadia no estabelecimento, enquanto técnico superior de reeducação.

Na sua grande maioria, a divulgação dos projectos é feita na forma de cartazes para dar conhecimento daquilo que se vai passar, até porque o estabelecimento funciona sob inscrição, ou seja, quem quiser estar presente nas actividades terá de se inscrever, o que para nós é importante, dado que assim temos a noção de quem é que participa e quem é que está interessado nas actividades. Existem, contudo, algumas condicionantes: é o caso do horário de abertura, do fecho, das visitas, sendo necessário ter em conta este tipo de factores.

Vou começar por apresentar um projecto, ainda enquanto estagiário, e que passava pela criação de um departamento educativo e socio-cultural. Poder-se-á perguntar o que é um departamento educativo e sociocultural num estabelecimento prisional? Seria um grupo de reclusos que serviria de elo de ligação entre mim e o resto da população prisional. Nessa altura, aquando do estágio, este projecto foi um pouco programado "em cima da hora".

Um outro projecto relacionava-se com os jogos tradicionais, actividade que ainda continuamos a fazer com o apoio da Associação de Jogos Tradicionais de Portalegre. Temos também um projecto educativo que abrange a parte escolar e a parte desportiva, o qual é enviado anualmente para a Direcção Geral dos Estabelecimentos Prisionais e que só depois de aprovado é que a verba fica disponível.

Ainda sobre o desporto, são feitos periodicamente torneios internos de matraquilhos, de damas, xadrez, ténis de mesa, entre outros. Como é que os torneios se concretizam em meio prisional? Temos um elemento que é responsável pelo desporto. Eu coordeno e ele faz as inscrições dos elementos nas actividades desportivas. Estou sempre presente quando se

realizam estes torneios, por forma a verificar se há ordem e se as regras são cumpridas, no fundo, para verificar se as coisas correm bem.

Relacionado com a temática do desporto temos um outro projecto – o ginásio – o qual estamos a idealizar - e penso que o vamos concretizar - e que passa por implementar um espaço desenvolvendo um projecto com algumas máquinas, onde o recluso possa fazer exercício físico.

Um outro projecto, denominado “da teoria à prática”, surgiu de um recluso que deu a ideia e nós acarinhamo-la. Consiste na seguinte ideia: durante duas vezes por semana, um recluso faz exercícios e os outros acompanham-no. Qual é o interesse? É ser um dos reclusos a fazer para os outros, o que permite, noutro dia, ser outro recluso a fazer outro exercício. O importante é serem eles próprios a fazer para os outros e não alguém do exterior.

As dinâmicas de grupo constituíram também uma actividade que eu comecei a desenvolver no estágio, a qual continuo ainda a fazer. Esta actividade consiste na realização de jogos de grupo que permitam conhecer reciprocamente quem é que são os reclusos.

Tivemos também algumas palestras, nomeadamente com a presença de representantes do Parque Natural da Serra de São Mamede. Colóquios da empresa “Valnor” sobre resíduos e reaproveitamento de materiais. O Centro de Emprego... Esta foi uma actividade realizada durante o meu estágio, na qual um técnico do Centro de Emprego de Elvas falou sobre as perspectivas de procura de emprego após a saída da instituição, no sentido de saber onde é que se tinham de dirigir, o que se revelou muito importante, uma vez que muitos deles não sabiam como fazê-lo.

Outro projecto - “Vamos conhecer Elvas” - constituiu o meu grande projecto de estágio. Na sua base, havia a noção de que a prisão continuava isolada da sociedade, ou seja, não existia aquela ligação entre a sociedade e o estabelecimento. Ora, o que é que tentei fazer? De certa forma, julgo que consegui dar a conhecer ao recluso a sociedade que o envolvia, neste caso Elvas, tentando fazer algumas actividades nesse sentido. Fizemos então algumas saídas ao exterior, num total de duas. Realizámos um roteiro por Elvas num comboio turístico e uma visita ao Circuito Arqueológico

das Antas de Elvas. Na altura, participaram 22 reclusos. Este circuito foi concretizado com o apoio do IPPAR em Évora, que nos cedeu 4 bilhetes gratuitamente para podermos visitar o circuito, tendo eu ido com 3 reclusos. No final, a actividade pressupunha que aqueles que participaram no circuito transmitissem o que tinham visto, bem como as vivências que tinham adquirido, aos restantes elementos do estabelecimento.

O Teatro de Fantoches – outra actividade -, subordinado ao tema “Lendas de Elvas”, foi realizado com alguma dificuldade. Neste âmbito consegui também levar um grupo de teatro da Terrugem, localidade próxima de Elvas, denominado “No Palco”, com o objectivo de motivar os reclusos para a organização de um grupo de teatro. Tratou-se de um projecto por implementar, dado que foi muito complicado arranjar um grupo de reclusos que estivesse sempre disponível para fazer teatro, uma vez que encenar uma peça requer muito trabalho e muito esforço.

Realizaram-se ainda outros eventos relacionados com a leitura e a escrita. Vou falar especificamente do “Sol Privado”, que é o nosso jornal. Sai trimestralmente e constitui o meio pelo qual damos a conhecer o que se faz e o que se fez no estabelecimento, que pessoas entraram de novo, a remodelação da nova cozinha, tendo entrado uma nova empresa para confecção de alimentos.

Voltando aos dias de leitura, esta foi uma actividade que tentámos implementar com o objectivo de aproximar os reclusos da leitura e da biblioteca. Aqui temos um grande problema, que é o facto deles não estarem muito habituados a ler, em virtude das suas baixas habilitações literárias. Recebemos uma oferta de livros do jornal “Público”, que foi colocada à disposição dos reclusos. Fizemos uns pequenos cartazes para dar a entender quais os livros que estariam disponíveis para leitura. Aconteceu algo curioso: os livros ficaram em cima de algumas mesas e ao fim de algum tempo tinham desaparecido. Os livros estavam nas celas. Os reclusos levaram-nos para as celas para os lerem. Fiquei bastante surpreendido. Depois, voltaram a ser colocados nas mesas e conti-nuaram a circular dentro do estabelecimento. Associada a esta actividade, uma outra, promovida pela Direcção Geral, denominada “animação da leitura”, pressupunha a

vinda de dois animadores para uma dinamização da leitura.

Os Santos Populares são sempre comemorados com sardinhas, música e dança. Tanto no meu estágio como hoje, tentei sempre levar uma pessoa para dinamizar uma sessão de Karaoke, actividade que foi muito bem aceite. Fizeram-se ensaios com os próprios reclusos numa sala. Conseguimos também levar um grupo de dança africana - na altura, só lá tínhamos um recluso de etnia negra – tendo os reclusos gostado bastante.

Para finalizar, gostaria de fazer duas citações: em primeiro lugar, “é necessário construir modelos adaptados consoante os objectivos, factores, condicionantes, apoios e enquadramento institucional.” É claro que o meio de reclusão é uma pequena sociedade dentro da nossa sociedade, face à qual temos de tentar adaptá-los, segundo os modelos que regem a nossa sociedade. Daí a grande função do curso de animação: tentar adaptar modelos de animação que conhecemos, com os quais trabalhamos e, por fim, tentar implantá-los num meio onde, à partida, podem não ter o êxito que pretendemos, mas que geralmente são muito bem recebidos e muito acarinhados. Em segundo lugar, “da consciencialização e correcta articulação destes aspectos depende, em grande parte, a qualidade e o sucesso do modelo educativo e sociocultural em meio prisional.” Da minha parte é tudo.

**Ana Rosa Reis\***

Como verificaram, no meio de toda esta dificuldade de meios, recursos e dinheiro, só nos resta mesmo é sermos criativos, ocupar espaços polivalentes, criar outras formas de fazer as coisas. Pretende-se com isso transpor e reflectir a sociedade no próprio estabelecimento, para não isolar os reclusos. O Dr. Casasnovas falou de algumas actividades que são possíveis: o futebol de 5 com balizas de hóquei em patins (não jogam 5 jogadores, jogam 4...), todos atacam e todos defendem. Acontece que o que é importante no âmbito da animação é estar e conseguir fazer coisas para indivíduos que estão privados, e quando dizemos que mantêm os direitos fundamentais, mantêm alguns, sobretudo direitos pessoais como: o direito à intimidade, o direito a circular

\*Directora do Estabelecimento Prisional Regional de

livremente, o direito à liberdade de associação. Ora, quando falamos daqueles que são decorrentes de aplicação de uma pena, estamos a falar de coisas extraordinariamente importantes, que muitas vezes não são valorizadas quando se está em sociedade. Mas quando se entra num estabelecimento prisional, só nos resta criar condições para transformar dias que podem ser extremamente penosos em dias úteis. Muitas vezes, quando os reclusos entram no estabelecimento prisional, temos de lhes ensinar tudo... Até as competências pessoais e sociais cabe aos técnicos ensinar, entre os quais os técnicos de animação sociocultural, que são extremamente importantes no efeito humanizador da vida prisional.

O Dr. Casasnovas apresentou algumas das dinâmicas e posso dizer-vos que no ano passado, treinando nos polivalentes da cidade de Elvas, perderam os jogos todos; há uns anos atrás, treinando naquele pequeno espaço interno ao estabelecimento ganharam todos os jogos, inclusivamente contra o Estabelecimento Prisional de Pinheiro da Cruz, o qual tem todas as condições. Também em 1997 ganhámos todas as provas de atletismo a nível nacional. Fomos com 5 reclusos e trouxemos 5 medalhas, entre as quais 3 de primeiro lugar. Ora, como é que isto é possível? Como é que isto aconteceu? Ninguém conseguia perceber o que é que se tinha passado. Então perguntaram-me: “Mas os presos treinam a correr para Badajoz?” E eu disse-lhes que sim. É óbvio que ninguém acreditou, mas os presos treinavam em estrada.

Durante o cumprimento da pena há tempos a cumprir, e os estabelecimentos prisionais destinam-se à prevenção, quer dizer, têm como finalidade a prevenção da criminalidade, a defesa da sociedade e do Estado e a corrigibilidade de pessoas. O que é que isto significa? Quando estabelecemos actividades com os reclusos, também estabelecemos compromissos. Quando há sucesso, e durante estes anos todos - eu já sou directora desde 91, não obstante ter ido para o estabelecimento em 89 - nunca tivemos qualquer fuga. O que significa que nós “fechamos” no sentido da prevenção e vamos “abrindo” consoante a qualidade e as competências que eles vão assumindo. Cabe-nos também, às vezes, falar com eles sobre os aspectos que levam a criar situações de privação de liberdade.

O estabelecimento Prisional de Elvas é o mais sobrelotado do país. Neste momento, já não há aquela sobrelocação de que se falava e a que existe é por minha culpa e por culpa deles. É que eles começam a pedir para não serem transferidos para estabelecimentos prisionais centrais, pela distância a que ficam das famílias, porque se sentem protegidos neste estabelecimento, gostam destas actividades e às vezes vou cedendo. O que significa que, se estivessem apenas os que têm de estar no estabelecimento (penas até 3 ou 5 anos), o estabelecimento de Elvas teria a lotação normal, só que nós temos reclusos em cumprimento de penas desde alguns meses até 17 anos e meio. O que acontece é que ninguém pode ter alguém sem que o espaço e as condições não se tornem perversas, sem que se apliquem outras penas para além da privação da liberdade, sem criar outras condições de os ter ocupados, de os fazer agir, de os fazer sentir que são vida, estão vivos e vão regressar. Cabe-nos então criar condições para que regressem e sejam inseridos na comunidade, com mais condições e mais competências do que aquelas com que entraram.

Nesse sentido, temos a escola (já tivemos ensino nocturno) em que nós, no âmbito de uma parceria com a Escola Secundária D. Sancho II de Elvas, tínhamos uma turma em que os professores ficavam surpreendidos: “Onde é a sala «Pri»?” – perguntavam. “A sala «Pri» é na prisão”. Inicialmente, esta sala constava nos horários da própria escola e essas aulas eram leccionadas entre as 19H30 e as 24H00.

Tentámos reproduzir no estabelecimento a vivência de uma comunidade normal e só assim é que - acho eu - estamos a cumprir o nosso objectivo de devolver os indivíduos à comunidade e à sociedade. Não vou dizer que todos os indivíduos são readaptados, porque também para haver essa readaptação e a reinserção tem de haver a escolha pessoal do próprio indivíduo. Nós criamos as condições para que eles o possam fazer de uma forma consistente, com a escola, com a formação profissional, o trabalho, a animação, o tratamento das toxicodependências e do alcoolismo. Criamos essas condições para tornar útil o tempo em que estão na prisão. Quando o Dr. Casasnovas falou nos brincos, cabelos compridos, piercings e essas coisas mais, o que acontece é que, na

preparação do indivíduo para a liberdade, temos de ter algum cuidado com a auto-imagem, temos de lhes fazer perceber que a adaptação também está na forma como são acolhidos. Ora, se eles aparecem com um aspecto muito degradado, muito desleixado, quando chegam à sua terra ou à sua comunidade, as pessoas fogem, têm medo. De modo inverso, se aparecerem com uma boa imagem, normalizada, ajustada, para surpresa deles são muito bem acolhidos; as pessoas gostam de ver, acolhem, mimam, dão afecto. Quando saem pela primeira vez e vão a casa, têm medo da forma como são recebidos, porque têm a noção que os crimes são graves, que fazem vítimas, que criam alarme social, e têm a noção de que há coisas muito más que se fazem e que prejudicam muito os outros. Dentro do princípio que eu considero que é importante para a reinserção, digo-lhes: “O senhor tenha condições para não fazer mais vítimas.” O nosso trabalho deve ser dirigido para eles no sentido de desenvolver potenciais indivíduos, mas também para criar condições de sobrevivência, de estar, de permanecer, de poder escolher, viver de forma diferente sem estar privado. Isto é falado sempre directamente com eles.

No caso das obras, de facto nunca tivemos dinheiro e desde o ano de 2000 que o PIDAC do estabelecimento é zero. Mas isso não é de agora, foi ao longo dos anos. O que é que acontece? Como temos dificuldades - o estabelecimento não tem autonomia administrativa nem financeira – os projectos são remetidos à distância, sem conhecimento do espaço, das condições e muitos deles são desaprovados. Um exemplo foi o projecto que eles fizeram para o desporto... Então como fazer para arranjar materiais e dinheiro? São os próprios reclusos que fazem o ambiente prisional. Fizeram os sanitários e as camaratas, tratam da limpeza, da higiene e da salubridade.

O papel dos animadores, dos técnicos, é altamente relevante neste processo. Sem eles não havia essa possibilidade de ocupar, de tirar do marasmo estes indivíduos. São eles que funcionam como inclusores.

# História, animação e desenvolvimento local/turístico: notas sobre uma pesquisa - intervenção em

---

Sérgio Godinho  
Finalista do Curso de Animação Educativa e Sociocultural

## Nota introdutória

Em Animação Sociocultural os projectos têm uma história anterior e devem ter uma história posterior, ou seja, pensados e formulados pelo passado e pelo presente e projectados num futuro que possa traduzir-se numa maior qualidade de vida do público-alvo.

De que forma este processo se desenvolve e quais as estratégias, as formas de actuação, as dinâmicas, os recursos e os actores sociais implicados é o que podemos encontrar no desenvolvimento deste registo, tendo por base de reflexão um projecto de pesquisa – intervenção em curso denominado “Alter do Chão: uma história contando lendas e tradições”<sup>1</sup>.

## Animação, Desenvolvimento Local/Turístico e História

Partindo da ideia de que a Animação Sociocultural configura um conceito polissémico, abrangente e de certa forma complexo, a definição que melhor serve ao percurso do projecto em causa é, sem dúvida, a de J. M. Quintana, que a configura como uma prática social que usa tecnologias e métodos de intervenção que fomentam a participação, o desenvolvimento social e cultural e, consequentemente, a qualidade de vida<sup>2</sup>.

Esta prática social em causa, o projecto, surge principalmente de urgências e necessidades. Urgências do poder local e necessidades

da comunidade. No caso do projecto identificado atrás, a urgência resulta de um elevado investimento do poder local na recuperação do património construído e que, consequentemente, necessita de ser rapidamente rentabilizado. A necessidade decorre, no caso da população de Alter do Chão, da possibilidade de beneficiar de novas dinâmicas sociais, culturais e até mesmo económicas, que atenuem um pouco os conhecidos problemas estruturais característicos de uma população e de um território do interior do país, no início do século XXI.

Apesar de não podermos negar que a globalização constitui uma realidade inquestionável e que, inclusivamente, assume cada vez mais relevância mesmo junto das pequenas comunidades, concordamos que o desenvolvimento local se deve basear na especificidade, na tradição e nos recursos existentes nas mesmas. O importante é conseguir criar dinâmicas que consigam virar essa especificidade e genuinidade para a região, para o país e para o mundo, o que não deixa de configurar um processo, não só endógeno, mas também exógeno. Como diz Alberto Melo “(...) A existência e o futuro de zonas rurais genuínas (precisamente aquelas que foram negligenciadas e deixadas de lado, nas bermas do circuito de crescimento) representam hoje uma questão crucial para as nossas sociedades e para a comunidade europeia...”<sup>3</sup>

No caso específico da região do Alentejo, existe um grande potencial na área do turismo, entendendo este último como factor de de-

senvolvimento. Porém, tal entendimento não deverá dirigir-se para a ideia de que esse mesmo turismo possa constituir, em termos futuros, a sua exclusiva actividade económica. Em todo o caso, é possível constatar, por via de vários estudos levados a cabo em múltiplas áreas de investigação, que a actividade turística está em expansão. A oferta, desde o alojamento até à animação, tem crescido tanto em quantidade como em qualidade, existindo cada vez mais a preocupação de proporcionar animação ao turista como forma de o atrair e aumentar o período da sua estadia. Ao nível da restauração há uma oferta cada vez maior de gastronomia regional e um cuidado redobrado ao nível dos espaços e da formação de recursos humanos no sector. As pequenas empresas de animação surgem com propostas de turismo de descoberta ligado ao meio e cultura locais, afirmando cada vez mais a sua importância. Este desenvolvimento do turismo tende a proporcionar, assim, mais-valias para as regiões, tais como: a criação de postos de trabalho, o surgimento de novas empresas, a dinamização do comércio local, a promoção dos produtos regionais e a oferta de novos cursos de formação ligados ao turismo, o que possibilita renovadas perspectivas de saídas profissionais, dirigidas, por exemplo, para jovens com formação no sector.

De que forma se poderá conseguir alcançar estes objectivos com a elaboração e implementação do projecto que aqui se descreve e que se encontra actualmente em curso?

A resposta à anterior interrogação passará - em nosso entender - pelo incentivo ao espírito de mudança, valorizando e potenciando o património construído (neste caso da vila de Alter do Chão), pela motivação, participação e envolvimento da própria comunidade, potenciando assim possíveis pontos de crescimento económico, divulgando a vila de Alter do Chão a nível nacional e internacional e, consequentemente, criando condições para o surgimento de novas oportunidades de trabalho e emprego.

Conforme tem sido referenciado e demonstrado por vários autores, o futuro dos territórios rurais, na sua generalidade, pode depender muito da sua capacidade de utilizar a herança do seu passado. A valorização do património surge, deste modo, como exemplo dessa herança, ao mesmo tempo que hoje, quer

num plano científico, quer num plano técnico e político, tende a representar uma dimensão incontornável de qualquer processo de desenvolvimento local. A exemplo disto, refira-se o facto de a Europa rural possuir um património natural e cultural extremamente rico e variado. Engloba a fauna e a flora selvagens, as paisagens naturais e modificadas pelo Homem, as aldeias e montes que apresentam múltiplas especificidades históricas e arquitectónicas, sob a forma de edifícios, mas também de outras obras, como pontes ou moinhos de vento, assim como todo um outro conjunto de elementos agrupados no conceito “património”. A este património físico e construído, junta-se tudo o que a história transmitiu. Mas esta diversidade é também territorial: cada região possui o seu carácter próprio, uma alma, que faz muitas vezes o orgulho dos habitantes e atrai o visitante exterior<sup>4</sup>.

No caso dos edifícios e dos monumentos antigos, construídos para responder às necessidades sociais, económicas e culturais das gerações que nos precederam, representam um activo importante e uma fonte de inspiração para aqueles que hoje intervêm nas comunidades locais, na perspectiva de utilização do património enquanto estratégia de desenvolvimento local. Mas o orgulho pelo património e o sentido da comunidade histórica são fenómenos recentes. Os incondicionais do “Moderno” não estavam particularmente interessados na salvaguarda dos saberes-fazeres antigos. Em vários países, o passado evocava privações, a vida dura e a falta de conforto. Contudo, as discordâncias e os erros que daí resultaram provocaram uma reacção a favor da reabilitação do património. Em certas regiões, esta continuidade na tradição nunca foi rompida, proporcionando a sua inclusão em vários processos de desenvolvimento local, como sucede, por exemplo, na Suécia ou no Norte da Inglaterra.

Neste contexto, o turismo ocupa geralmente um lugar de primeiro plano nos programas de desenvolvimento rural. Em certos casos, procura-se encaminhar uma parte dos visitantes das cidades turísticas ou do litoral para zonas rurais mais recuadas. Mas turismo rural e turismo de praia são muito diferentes: o litoral oferece a atracção universal do mar e das praias, enquanto que no campo o turista estará à partida sensível ao carácter e à identidade dos lugares, à especificidade do que descobre, em

poucas palavras, ao património local. É preciso que o visitante possa efectivamente provar, visitar, ver e comprar o que é local e específico. E isto passa por uma valorização cuidada e duradoura do património, no âmbito de programas de financiamento ao desenvolvimento local integrado, de que são exemplo os Programas LEADER (I, II e LEADER+).

Em meio rural desfavorecido pode ser difícil reunir os fundos necessários à transformação de edifícios em alojamentos e sua adequação às normas de utilização hoje necessárias. Daí o risco de se assistir à degradação dos imóveis ou à compra para residências secundárias, o que não interessa muito à economia local. Contudo, encontram-se por toda a Europa alojamentos de todos os tipos de categorias, instalados em imóveis históricos. O agrupamento de interesse económico denominado “Europa das Tradições” constitui um bom exemplo. Criado em Junho de 1997, por iniciativa do grupo LEADER do Vale do Lima, reúne cinco organizações nacionais de alojamento turístico de topo de gama, cuja finalidade central é a de promover, a nível europeu, o alojamento turístico em edifícios antigos e a preservação do património histórico que lhes é inerente.

O património é igualmente pretexto para numerosas actividades turísticas. Muitas vezes estas resumem-se à clássica visita ao Castelo ou à Igreja, sem animação ou valorização especiais. Por outro lado, algumas iniciativas turísticas utilizam o património “de qualquer maneira”, na mira do lucro rápido e sem critérios muito exigentes de qualidade. Entre estes dois extremos, importa salientar que em inúmeros projectos dedica-se especial atenção à protecção do património construído e de outras riquezas patrimoniais, apresentando-as de uma maneira viva e honesta, criando empregos e rendimentos para a população local.

Enquanto recurso ao serviço do desenvolvimento sustentado, o património tem valor por si só. Constitui ao mesmo tempo a memória colectiva da população e um potencial recurso para o seu futuro. Realizada com conhecimento de causa, a valorização do património não vai só ao encontro das necessidades presentes; muito pelo contrário, prolonga-se e projecta-se em termos futuros numa perspectiva trans-geracional, reforçando a sua importância, não só enquanto símbolo da preservação da memória colectiva de

populações e territórios, mas também e inclusivamente assegurando novas plataformas para a criação de riqueza e empregos locais.

Com efeito, a importância do património é actualmente objecto de um consenso cada vez mais amplo. Hoje, o desafio é integrar a protecção e valorização do património numa abordagem local do desenvolvimento. Reciprocamente, os seus defensores têm estado atentos, cada vez mais, à temática do desenvolvimento local e ao aproveitamento de todas as oportunidades e sinergias que daí possam decorrer.

A necessidade de fusão entre uma política do património e a abordagem “ascendente” do desenvolvimento local está no cerne do já referido programa de financiamento LEADER. Paralelamente, as agências de desenvolvimento estão bem posicionadas para favorecer, junto das populações rurais, uma tomada de consciência do património local e da sua utilidade.

### **O Projecto de pesquisa – intervenção em curso: “Alter do Chão, uma história contando lendas e tradições”**

Foi com base nos princípios que enunciámos atrás que formulámos e sustentámos o projecto referido. Este projecto deve ser encarado sob a perspectiva do “princípio do desenvolvimento sustentado”. Neste sentido, convém referir que, segundo alguns autores, a mobilização dos autarcas e dos técnicos apenas pode actuar no sentido do “desenvolvimento sustentado” se puder apoiar-se na participação plena dos cidadãos. A participação das populações locais constitui, na verdade, uma chave essencial. Deve ser concebida no seu sentido mais amplo, sensibilizando e implicando os particulares, as associações e as organizações sócio-profissionais locais, entre outros actores sociais com expressão local.

Em suma, é a sociedade civil, no seu conjunto, que ganha em se mobilizar, em reconhecer-se nas opções estratégicas de desenvolvimento do território e em apropriar-se dos seus diferentes eixos de intervenção. Esta participação não nasce do nada. É sim o resultado de um processo a longo prazo e deve ser activado de forma voluntariosa. A população deve aceitar responsabilizar-se nos projectos mais colectivos. Por sua vez, autarcas e

técnicos devem aceitar perder parcelas do seu poder e consequentemente modificar algumas das suas práticas. Para criar um clima auspicioso de participação é, portanto, conveniente motivar o conjunto dos agentes locais. No entanto, não deixa de ser fundamental o papel da autarquia, tal como se pode verificar num excerto de um documento produzido pela Comissão Europeia, o Pacto TECADRI, onde se pode ler: “(...) para levar a bom porto um plano estratégico, terá que emergir uma vontade política forte, o que requer uma implicação a todos os níveis por parte dos autarcas locais. Para mobilizar o conjunto de meios humanos, técnicos, financeiros necessários ao desenvolvimento local integrado, há que assegurar as articulações entre os níveis local, regional, nacional e europeu. Agir localmente e pensar mais globalmente...”<sup>5</sup>

Neste sentido, e dirigindo-nos agora especificamente ao projecto de pesquisa-intervenção que se tem vindo a referenciar, foi a autarquia de Alter do Chão que sentiu a necessidade de trabalhar os recursos endógenos existentes. Deu-se assim início ao processo recorrendo ao mapa turístico já existente. Nesse mapa turístico foi possível encontrar aquilo que é mais usual na maioria das autarquias, ou seja, um mapa que apenas indica os locais de maior relevância histórica, cultural e simbólica onde o turista se poderá dirigir. No entanto, neste trabalho pretendia-se ir mais além, tendo sido necessário encontrar uma linha de percurso que fosse mais lógica, ou seja, uma linha com princípio e fim coerentes.

Em primeiro lugar procedeu-se ao levantamento dos monumentos mais importantes: Igreja do Nosso Senhor Jesus do Outeiro, Palácio e Jardim do Álamo, Igreja de S. Francisco, Pelourinho, Fontinha, Castelo, Coreto, Chafariz da Barreira, Chafariz dos Bonecos, Estação Arqueológica do Ferragial Del Rei, Igreja Matriz, Igreja da Misericórdia, Janela Manuelina, Igreja da Nossa Senhora da Alegria, Capela de Santana e Igreja de Santo António constituem apenas alguns exemplos.

Aqui, à excepção de mais alguns palácios barrocos, encontrava-se o núcleo duro do que de mais importante ao nível do património construído existe em Alter do Chão. Depois de várias tentativas, concluiu-se que seria impossível traçar um percurso turístico aprofundado

incluindo os 16 monumentos mais importantes, já que, por exemplo, o Chafariz dos Bonecos fica na parte sul da vila, o que obrigaria a um desvio considerável face ao restante percurso. Também o coreto não se traduziu num ponto de referência central neste percurso, principalmente ao nível arquitectónico, para além de que podia ser visitado, uma vez que a sua localização se coadunava perfeitamente com o trajecto já delineado.

Sendo assim, a opção para o desenho do percurso recaiu nos seguintes locais e por esta ordem: Estação Arqueológica do Ferragial Del Rei, Jardim “Os Doze melhores de Alter”<sup>6</sup>, Chafariz da Barreira, Igreja Matriz, Igreja da Misericórdia, Castelo, Fontinha, Pelourinho, Janela Manuelina, Igreja de S. Francisco, Igreja do Nosso Senhor Jesus do Outeiro, Palácio e Jardim do Álamo, Igreja da Nossa Senhora da Alegria, Capela de Santana e Igreja de Santo António.

A questão principal que se colocou de imediato sobre os monumentos consistiu no tratamento da informação recolhida a partir da bibliografia consultada referente ao património construído de Alter do Chão. Essa mesma bibliografia, sobretudo a mais recente, era datada de 1943/44. O problema colocado prendia-se com a necessidade de saber com exactidão se os monumentos a serem tratados ainda permaneciam intactos, mantendo a imagem que possuíam nessa data. Para a resolução deste problema, optou-se pela solução que pareceu ser a mais adequada, ou seja, a confrontação bibliográfica com a observação directa dos locais. É certo que apesar deste cuidado, e tendo em conta o facto de a equipa responsável por este projecto não ser especializada em História da Arte, as descrições foram revistas posteriormente por um especialista<sup>7</sup>. Este trabalho foi elaborado com o principal objectivo de fornecer material, trabalhado cientificamente, ao guia turístico do roteiro, a fim de este último poder proporcionar aos futuros visitantes e turistas uma breve explicação histórica e contextualizada dos vários pontos de interesse constantes no roteiro<sup>8</sup>. Nesse roteiro turístico incluíram-se ainda algumas lendas e tradições de Alter do Chão, passíveis de representação/reposição histórica.

Pensou-se que a associação entre turismo e animação pode fazer a diferença face a outros

projectos congéneres sem essa preocupação. Neste sentido, a equipa do projecto partilha da ideia de que o património tem de ser um local de fruição cultural, um local onde o turista desfrute o mais possível da construção e da sua história. Esta intenção foi idealizada através da construção dos diálogos e do texto didascálico das referidas lendas e tradições, no sentido de estas se poderem realizar periodicamente ao longo da duração do roteiro. Seria importante que as datas a fixar se pudesse aproximar o mais possível de outros eventos já consolidados no calendário das práticas e iniciativas festivas e culturais do município, como é exemplo o leilão da Coudelaria de Alter, a 24 de Abril, e as festas tradicionais em honra do Nosso Senhor Jesus do Outeiro e da Nossa Senhora da Alegria. Para além da importância do turista “externo”, enquanto público-alvo a capitalizar, pretende-se com esta iniciativa mobilizar ainda a comunidade alterense, uma vez que, por via, por exemplo, do associativismo local, poderia ser a própria comunidade a dinamizá-la.

Nesta sequência, pretende-se com este projecto criar condições e motivos que permitam ao turista permanecer em Alter do Chão o mais tempo possível. Para tal, constituiu objectivo adicional anexar às representações das lendas a realização de uma reposição histórica da vida social de Alter do Chão nos finais do século XIX, no dia seguinte à realização do percurso inerente ao roteiro. A ideia seria convidar o turista a assistir às representações que decorreriam durante a noite desse mesmo dia, sendo que a reposição histórica da vida social de Alter do Chão nos finais do século XIX teria então lugar no dia seguinte. De forma complementar, o projecto prevê a implicação quer das unidades de restauração que confeccionam gastronomia local, quer das estruturas de alojamento típico localizadas na região.

Analogamente, foram criados a partir do roteiro original alguns roteiros alternativos que poderão ser postos em prática se os turistas participantes não pretendem permanecer muito tempo na vila ou se o grupo participante for muito numeroso, cenários que poderão vir aumentar significativamente o tempo necessário à execução do roteiro. Por outro lado, desta forma, os guias turísticos que vierem a trabalhar neste projecto poderão também diversificar as actividades a desenvolver, conferindo assim um

outro dinamismo à iniciativa.

Paralelamente a este programa, existe um outro alternativo que tem como principal objectivo a ocupação dos tempos livres ao longo do programa e a animação ambiental. Aproveitando o rico património ambiental do concelho, desenvolveram-se actividades desportivas de lazer como o rappel, a canoagem, a escalada ou o slide. As respectivas estratégias de promoção foram também calculadas em função da população local e também em função da população nacional e internacional, habitualmente atenta e consumidora deste tipo de práticas de lazer.

Um dos principais objectivos subjacentes a este projecto era o de proporcionar o maior número de possibilidades para que o mesmo reunisse condições a fim de vir a ser, de facto, posto em prática, pelo que houve sempre uma preocupação em concebê-lo de forma orientada para o maior pragmatismo possível. Neste sentido, o projecto contemplava ainda uma proposta de financiamento e de orçamento. Neste âmbito, realizou-se uma pesquisa a fim de identificar possíveis programas de financiamento em que este projecto poderia ser enquadrável, com o propósito de contribuir para que a instituição promotora – a Câmara Municipal de Alter do Chão – pudesse beneficiar de uma parceria na componente financeira necessária à execução do projecto.<sup>9</sup>

## Nota Conclusiva

Este texto traduz um processo de formação de um ex-aluno da Escola Superior de Educação de Portalegre e configura essencialmente a presença de quatro áreas de formação na elaboração e aplicação prática do projecto descrito, a saber, a **Sociologia e o Desenvolvimento Local**, a **Animação Sociocultural** (modelos, gestão e produção), o **Património Cultural e Construído** e as **Actividades Desportivas de Lazer**.

## Notas

<sup>1</sup> Projecto concebido para a Câmara Municipal de Alter do Chão, em conjunto com Adérito Sevivas, também finalista do curso de Animação Educativa e Sócio-Cultural, no segundo semestre de 2004.

<sup>2</sup> Quintana, José Maria, *Pedagogia Social*, Madrid, Dykinson, 1984

<sup>3</sup> Melo, Alberto, *Intervenção*, s/d

<sup>4</sup> Assim entendido, o património constitui, de facto, um recurso a valorizar, como tentaremos demonstrar mais adiante, nomeadamente pela forma como pode ser posto ao serviço do desenvolvimento local sustentável.

<sup>5</sup> A.A.V.V., Comissão Europeia, 1998, *Pacto Tecadri, 1996 - 1997: Os Frutos da Parceria*, Câmara Municipal de Alcoutim, p.20

<sup>6</sup> O Jardim “Os Doze Melhores de Alter” foi incluído porque, embora não seja um monumento, é um local muito aprazível e evoca uma lenda de Alter do Chão que, aliás, lhe dá o nome (património cultural).

<sup>7</sup> O Doutor António Manuel Brazão Ferreira, profundo conhecedor e estudioso do património construído de Alter do Chão.

<sup>8</sup> No projecto realizado para a autarquia foram incluídos todos os textos tratados pela equipa, bem como algumas fotografias.

<sup>9</sup> Da pesquisa realizada chegou-se a um conjunto de Programas de Financiamento geridos pela Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Alentejo e pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional. Os primeiros dirigidos para os custos com as representações// repositórios históricos e o segundo orientado mais para os salários dos profissionais responsáveis pela visita guiada subjacente ao roteiro. Esses programas são: o Programa Operacional Região Alentejo (PORA), o Programa Operacional CULTURA (PO Cultura) e o programa de Estágios Profissionais do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP). De um modo mais específico, a análise efectuada destes programas de financiamento permitiu apurar que este projecto poderia ter enquadramento no eixo prioritário II do programa PORA – denominado “Valorização das especificidades territoriais e requalificação urbana” e no eixo prioritário I do programa PO CULTURA – “Valorização do Património Histórico e Cultural”, mais especificamente na alínea 1.1 referente à Recuperação e Animação de Sítios Históricos e Culturais. No que se refere aos estágios profissionais, foi fornecido à Câmara Municipal o regulamento de funcionamento deste programa. A concluir, refira-se que este projecto foi apresentado formalmente à presidência e vereação da cultura da Câmara Municipal de Alter do Chão, para além da divulgação que tem sido realizada junto da comunidade, por via, por exemplo, da imprensa local.

**Neste número destacamos...**

# Animação e animadores em Portugal\*

**Américo Nunes Peres**  
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - Pólo de Chaves

*“É importante salientar que a reflexão por si só não é suficiente para o processo de libertação. Nós precisamos da actuação, ou, por outras palavras, precisamos de transformar a realidade em que estamos inseridos. Mas, para transformar a realidade, para desenvolver a minha acção sobre a realidade, transformá-la, é necessário conhecer essa mesma realidade. Em função disto, a minha praxis é, necessária e constantemente, a unidade entre a minha acção e a minha reflexão”.*

Paulo Freire, 1972: 26

## Introdução

Vivemos tempos complexos. Tempos em que uns globalizam e outros são globalizados. Tempos de desigualdades socioeconómicas e de exclusões socioculturais.

Do passado, colhemos exemplos de desumanização das sociedades, vivemos a emergência de movimentos sociais e sentimos a revolta dos marginalizados e excluídos, lutando pelo acesso aos serviços básicos e ao mínimo de qualidade de vida. É neste contexto que devemos abordar a animação sociocultural como percurso conceptual e de acção em relação ao valor da dignidade da pessoa humana na educação e no desenvolvimento sociocultural e comunitário.

Assim, abordaremos, sumariamente, a história recente da Animação Sociocultural \*Texto Publicado em francês em 2004. “Animation et Animateurs au Portugal” In GILLET, J. C. (dir.): *L'animation professionnelle et volontaire dans 20 pays*. Tome 1 e 2, Paris: L'Harmattan, pp. 179-194.

(ASC) em Portugal, abrindo caminho para uma leitura crítica da acção e formação da animação e dos animadores, apontando as encruzilhadas e os desafios que se colocam à ASC na sociedade em que é nos dado viver.

## 1. Abordagem histórica da animação sociocultural em Portugal

Fazendo uma viagem pelo passado recente, apercebemo-nos do aparecimento de diversos paradigmas que atribuíram finalidades diferentes ao sentido da História. Cada época concebe a vida em sociedade em função das suas necessidades e dos contextos organizacionais a nível político, económico, social e cultural.

Em Portugal, a animação sociocultural tem um passado. Porém, a sua história está ainda por fazer. Os que viveram a escola, a aldeia, o bairro e a cidade, antes do 25 de Abril, recordam como se inculcavam valores e saberes que não questionassem o poder instituído; os textos e contextos veiculados através de pequenas frases que serviam como meios de domesticação – *Se tu soubesses o que custa mandar, gostarias de obedecer toda a vida. No barulho ninguém se entende, é por isso que na revolução ninguém se respeita. Na família, o chefe é o pai; na escola, o chefe é o mestre; no Estado, o chefe é o governo.*

Na verdade, a ignorância e a pobreza social e cultural do povo português, impostas pelo Estado Novo, não permitiam sonhos de libertação e transformação da realidade. Os órgãos centrais de propaganda – Accção Nacional Popular (ANP), Legião Portuguesa (LP),

Mocidade Portuguesa (MP), Secretariado Nacional de Informação e respectivos serviços de censura – asseguravam a reprodução da ideologia dominante. Valente (1999) estuda a Fundação Nacional para a Alegria no Trabalho (FNAT), criada em 1935, com a finalidade de se ocupar dos tempos livres dos trabalhadores, de colónias de férias e de actividades culturais nacionalistas. O mesmo autor refere que os projectos e os trajectos desta instituição tinham algumas analogias com o *Dopolavoro* da Itália fascista.

Numa perspectiva diferente, e com vista à melhoria da situação social e cultural em Portugal, Rodrigues e Stoer (1998) referem alguns trabalhos realizados na década de 60, que encorajavam os líderes locais, entendidos como “forças vivas”, a promover a participação dos indivíduos nas actividades comunitárias.

Porém, a cultura de opressão, as palavras proibidas, a impossibilidade do debate de ideias e o isolamento não permitiam criar outros espaços sociais e culturais. Os valores e as referências – Deus, Pátria, Família – eram inequívocos. Nos anos 60, a guerra colonial e as grandes migrações para a Europa provocaram uma pedrada no charco, levando muitos homens e mulheres a questionar o velho regime.

O romper o cerco ao regime ia ganhando força, ajudado por alguns acontecimentos históricos que testemunham o engajamento dos movimentos estudantis com os movimentos operários, tornando a rua o cenário de acção privilegiado, ou seja, a rua como espaço de educação, contestação, cultura e partilha de valores e ideologias. O Maio de 68, em França, serviu de paradigma e foi o rastilho da mudança que contagiou de forma diversa diferentes países. Nos Estados Unidos da América (EUA), o fim da guerra do Vietname. Na Alemanha, a emergência de movimentos pacifistas e ecologistas. Na Espanha, a aurora da democracia. Em Portugal, “a Primavera Marcelista” e a Revolução dos Cravos.

Com a revolução de 25 de Abril de 1974 rompe-se a cultura do silêncio e os renovados valores da liberdade, igualdade e fraternidade começam a orientar a acção política. As cantigas de intervenção proclamam, com muita firmeza, a defesa e a prática destes valores. A Grândola Vila Morena, de José Afonso, torna-se o símbolo da liberdade e o paradigma efec-

tivo da cidadania.

<i>Grândola Vila Morena</i> <i>Terra de Fraternidade</i> <i>O Povo é quem mais ordena</i> <i>Dentro de ti ó cidade</i>	<i>Em cada esquina um amigo</i> <i>Em cada rosto igualdade</i> <i>Grândola Vila Morena</i> <i>Terra de Fraternidade</i>
---	--

assume reconstruir o país. Ser cidadão em Portugal exigia aprofundar a democracia participativa e não meramente formal, tornando-se os espaços públicos em Ágora onde as iniciativas colectivas de distintos agentes sociais (MFA, administração, partidos políticos, associações cívicas, sindicatos, etc.) tinham como finalidade reconstruir uma sociedade mais livre, justa, igualitária e solidária. A participação democrática na vida colectiva era um direito e um dever cívico.

Com a euforia dos primeiros tempos da Revolução de Abril, e em consonância com a Resolução do Conselho de Ministros de 22 de Novembro de 1974, que considera a necessidade de coordenar as missões atribuídas à Comissão Interministerial para a Animação Sociocultural, a animação ganha uma maior legitimidade. Na esteira dos pedagogos reformistas – Abel Salazar, António Sérgio, etc. – da 1ª República, em 1975, e com o lançamento da campanha de dinamização cultural e popular, pela 5ª divisão do MFA, como resposta às necessidades de educação/animação da população portuguesa, vai ganhando forma e sentido a expressão de “Estado Animador” de Donzelot e Estebe (1994).

Neste contexto, e numa segunda etapa, destaca-se a acção exercida pelo governo francês no âmbito dos acordos bilaterais estabelecidos no início dos anos 80, em que os Centres d’Entrainement aux Méthodes d’Éducation Active (CEMEA) exerceram um papel fundamental na formação de animadores em diferentes âmbitos da animação (teatro, cinema, música, artes plásticas, etc.). A este centro chegaram vários jovens portugueses, ávidos de formação, que bebiaram os ensinamentos e as metodologias aí ministradas.

Numa terceira etapa, marcada pela passagem da democratização à democracia cultural, concretiza-se – tardivamente – o aparecimento pleno da ASC no terreno; fase em que todos têm direito à produção e acesso à cultura no processo de promoção da participação

Dezembro de 2005 

individual e colectiva na vida comunitária.

Com a integração de Portugal na então Comunidade Europeia (1986), surgem várias acções de curta duração para a formação de animadores. Simultaneamente, ocorrem diversos encontros de animadores socioculturais, a nível nacional, com a preocupação de criar o estatuto do animador sociocultural. Em 1989, a ASC entra no ensino superior privado (Cooperativa Árvore do Porto, com o curso de bacharelato de Animação Sociocultural, e o Instituto Piaget, com o bacharelato de Animadores Socioculturais).

Na década de 90, surgem diferentes cursos em distintos âmbitos da Animação (Animação Comunitária na Escola Superior de Educação do Porto – ESE, Animação Sócio-Educativa nas ESE de Coimbra e Portalegre), tentando repensar o enquadramento conceptual-teórico e as orientações metodológicas para a Animação.

Em 1995, realiza-se o I Congresso Internacional de Animação Sociocultural na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). Decorrente deste congresso, em 1996, é criada a Associação Nacional de Animadores Socioculturais (ANASC), com a finalidade de formar profissionais em diferentes âmbitos, para dar resposta às necessidades emergentes na sociedade portuguesa.

Nos anos de 1996 (Vila Real), 1997 (Viana do Castelo), 1998 (Viseu) e 1999 (Coimbra), são realizados congressos internacionais de ASC, dando um forte impulso ao enquadramento conceptual e teórico da animação e possibilitando a partilha de experiências em diferentes âmbitos da animação.

Em 13 de Novembro de 1999, por ocasião do V Congresso Internacional de Animação Sociocultural, realizado em Coimbra, foi aprovado o estatuto do Animador Sociocultural e as categorias profissionais, bem como os conteúdos funcionais para o exercício da profissão. Todavia, este documento foi aprovado ao nível dos profissionais da animação, não tendo, até à data, aprovação do poder institucional. Assim sendo, em termos legais, não existe estatuto.

Em 2000 e 2002, a UTAD organizou duas Jornadas Internacionais de Animação Sociocultural, constituindo-se como espaços e tempos para “repensar e viver algumas problemáticas e experiências no quadro de

*uma sociedade em constante mudança*”, repondo a centralidade de utopias realizáveis na e para a Animação.

Como vimos, há, efectivamente, desejo e vontade de fazer algo mais pela ASC em Portugal. Apesar de ser positivo o resultado do conjunto de experiências dos animadores para as comunidades, há ainda um longo caminho a percorrer no que respeita ao esforço estratégico de investigação, formação e intervenção dos animadores.

## 2. Animação sociocultural em acção

Um trabalho cultural, independentemente do contexto em que ocorre, é uma acção sobre a cultura de uma comunidade e a sua vida social. Mas é para as pessoas que certamente se dirigem todos os esforços e práticas de justiça social e cultural. Urge ir mais além dos discursos de intenções sobre a valorização das diferenças, apregoando cultura e culturas e contendo as ditas “cultas” que se impõem às mais populares, impossibilitando a praxis intercultural. Trilla (1997: 22) acolhe esta orientação ao definir a ASC como um “*conjunto de acções realizadas por indivíduos, grupos ou instituições numa comunidade (ou sector da mesma) no âmbito de um território concreto, com o propósito principal de promover nos seus membros uma atitude de participação activa no processo do seu próprio desenvolvimento, tanto social como cultural*”.

As realidades próximas e os lugares de vivência e convivência dos indivíduos devem, na nossa perspectiva, constituir os espaços privilegiados da ASC. Caride (1993) sustenta que não há ASC isolada da vida quotidiana (nos bairros, nas cidades, nas regiões, etc.), subscrevendo a afirmação de que a descentralização e a territorialização das iniciativas culturais constituem pilares básicos em toda a política cultural.

Pela nossa parte, assumimos a ASC como uma estratégia política, educativa e cultural de emancipação individual e colectiva, assente num conjunto de práticas de Investigação Social, Participação e Ação Comprometida. Um processo fundamentalmente centrado na promoção da participação consciente e crítica de pessoas e grupos na vida sócio-política e cultural em que estão inseridos, criando espaços para a comunicação interpessoal.

Estas reflexões ajudam-nos a entender a ASC como uma estratégia que encontra no vivido e no agido da comunidade os elementos necessários para iniciar o diálogo e o encontro de valores comuns que permitam alcançar as finalidades de cada um e, principalmente, as do colectivo.

Defendemos, portanto, uma prática aberta à participação individual e social, que implica activamente o sujeito como criador de cultura e não um mero objecto de acção cultural. Assim, a ASC assume-se numa perspectiva praxeológica, transformando a passividade, a resignação e o fatalismo do viver humano em participação, autonomia e emancipação. A animação é, pois, entendida como uma estratégia para o desenvolvimento pessoal e comunitário.

Vários autores (Ander-Egg, 1989; Besnard, 1991; Puig, 1992; Ucar, 1992; Quintana, 1993; Badesa, 1995; Gillet, 1995; Ventosa Pérez, 2002, entre outros) têm atribuído grande relevância à ASC como metodologia de intervenção em distintas dimensões – social, cultural, educativa e política – fundamentando as suas convicções de que os animadores qualificados podem intervir no défice de participação e intervenção cívica.

O atrás referido Estatuto do Animador Sociocultural segue as mesmas orientações, entendendo que o “*Animador Sociocultural é todo aquele que, tendo recebido uma formação adequada, é capaz de elaborar e executar um plano de intervenção, numa comunidade, instituição ou organismo, utilizando actividades culturais, desportivas, re-creativas, lúdicas ou outras, visando em última análise o desenvolvimento das potencialidades dos elementos do meio em que se propõe intervir, de forma a provocar dinâmicas e a promover os valores pessoais, grupais ou comunitários*”.

Trazemos à colação, ainda, uma das reflexões de Nóvoa e outros (1992), que justificam a formação e a profissionalização pela necessidade de dotar estes agentes de desenvolvimento com o *saber técnico*, o *saber-fazer*, o *saber-estar* e o *saber-ser* mais pertinentes do ponto de vista da acção que serão chamados a realizar. Por outras palavras, a formação deve centrar-se no saber (dimensão cognitiva), no saber-fazer (dimensão operativa) e saber-ser (dimensão relacional).

É, contudo, importante ter consciênc-

cia que um bom projecto de formação exige combinar as diferentes rationalidades – técnica, prática e crítica – centradas na reflexão sobre as práticas socioculturais e na negociação em equipa com os vários actores. Uma intenção que ganhará todo o seu sentido, e acompanhando novamente Noveoa e outros (1992), se este processo também considerar os indivíduos em situação de formação, na sua globalidade, isto é, não só num plano intelectual, mas também psicológico, corporal e até existencial. Aludimos, obviamente, a uma visão da formação do animador com base nas competências racionais, emocionais e espirituais.

Retomamos a expressão da animação desde a convivência nas comunidades, uma actividade pedagógica e humana, o que supõe técnicos também atentos às capacidades humanas, às representações que os indivíduos têm sobre si, os outros e o mundo e às suas angústias e dificuldades.

A nossa proposta é, então, a formação do Animador cúmplice e comprometido com as pessoas, preocupado com as relações entre os grupos sociais e que fomenta uma rationalidade mais sensível e amante da paz, da liberdade, da verdade, da solidariedade, da justiça, da fraternidade, da alegria, da tolerância, da ordem, do direito e do respeito pela dignidade. De alguma forma, a bondade e a compaixão do animador não devem estar afastadas da especialização; afinal, aprender a ser – afectuoso e sensível – e a estar com os outros é uma possibilidade ao alcance de todos.

Relembremos a seguinte passagem que o Evangelho de S. Lucas (10, 29-35) conta: “*Um homem descia de Jerusalém a Jericó, e caiu nas mãos de ladrões, que o despojaram; e depois de o terem maltratado com muitos ferimentos, retiraram-se, deixando-o meio morto. Por acaso desceu pelo mesmo caminho um sacerdote; viu-o e passou adiante. Igualmente também um levita, chegando àquele lugar, viu-o e passou também adiante. Mas um samaritano que viajava, chegando àquele lugar, viu-o e moveu-se de compaixão. Aproximando-se, atou-lhe as feridas, deitando nelas azeite e vinho; colocou-o sobre a sua própria montaria e levou-o a uma hospedaria e tratou dele. No dia seguinte tirou dois denários e deu-os ao hospedeiro, dizendo-lhe: Trata dele e quanto gastares a mais, na volta te pagarei*”.

Embora a parábola do Bom Samaritano continue a servir de paradigma de educação e formação, podemos desvelar outros ensinamentos, mais adequados aos nossos tempos. Se ajudamos por amor e sonhamos com uma sociedade mais justa e solidária, o Animador deve ser o exemplo do profissional qualificado para servir e ajudar o próximo e, como tal, deve por todos ser reconhecido. É alguém que, na emancipação cultural e reconstrução social, se compromete ética e profissionalmente. Assume, pois, como lema, a igualdade para viver e a diversidade para conviver, criando dispositivos democráticos capazes de, por sua vez, democratizar a democracia.

A nível social, cultural e educativo, a dimensão relacional e afectiva é importante em situações em que a exclusão e a marginalidade vão tomando forma na sociedade e quando os processos de comunicação, colaboração, tolerância, negociação e compreensão perdem a sua voz e vez.

Confrontados, frequentemente, com a complexidade destes problemas e conscientes da necessidade de uma formação com outras perspectivas, muitos dos profissionais e futuros animadores corroboraram, quando inquiridos sobre a necessidade de repensar a formação inicial e de centrar os cursos de pós-graduação em ASC noutros âmbitos mais específicos.

Em 2002, em Chaves, aquando da realização das 2<sup>as</sup> Jornadas Internacionais de Animação Sociocultural, convidámos os 400 participantes a responder a um questionário sobre as necessidades de formação em ASC. Aceitaram o desafio 262 indivíduos, sendo a amostra constituída da seguinte forma: 62% de estudantes, 9% de professores de diferentes níveis de ensino, 8% de animadores, 4% de técnicos de animação e os restantes 17% de profissões diversas e diferenciadas.

Feito um estudo exploratório dos resultados, constatámos o seguinte:

- 90% dos inquiridos entendem ser necessário criar uma licenciatura de ASC de raiz e 69% referem que a sua matriz deve ser generalista;
- 92% atribuem grande relevância à criação de estudos de pós-graduação/mestrado em ASC e 66% sustentam que a orientação deve ser específica num determinado âmbito;
- em relação aos âmbitos a incluir em

futuros cursos de ASC, as primeiras preferências foram, por ordem decrescente, as seguintes: animação e desenvolvimento comunitário, animação infantil e juvenil, animação da terceira idade, animação de deficientes, animação do ócio e tempo livre; a animação sociolaboral e de empresas e a animação rural figuram como últimas escolhas, denotando um impacto débil da animação na contratação de projectos e actividades para estes colectivos.

Como profissionais da educação anotamos que é imprescindível que as instituições do Ensino Superior e o poder local incrementem a cooperação nestas práticas, passando pela maior oferta de uma formação de intervenção sócio-educativa e cultural nos territórios. Em última análise, propomos insistir na formação para uma cultura democrática com valentia cívica e na animação de processos participativos de investigação-acção que desafiem a criatividade dos cidadãos e das instituições.

Uma orientação sublinhada, aliás, por Silva (1994), que propõe às políticas municipais a formação de actores culturais munidos de instrumentos que possibilitem ler e incorporar os códigos culturais verdadeiramente significativos para as pessoas. A nosso ver, estes são os que, efectivamente, têm maior eficiência – educativa – para desenvolver projectos prospectivos de cultura e desenvolvimento comunitário.

Finalmente, Arroteia (2002) refere que os vários cursos de Educação Social e de Animação Sociocultural existentes são aceites pela comunidade científica e registam uma procura crescente por parte dos alunos e da sociedade, esperando-se um melhor reconhecimento profissional dos diplomados, bem como a articulação do seu estatuto com o do docente no sistema de ensino português.

### 3. Âmbitos, encruzilhadas e desafios da Animação Sociocultural

Na opinião de vários autores (Puig, 1992; Ucar, 1992; Gillet, 1995; Canário, 1999; Peres, 2002) a (in)definição de Animação Sociocultural, ou melhor, o seu carácter polissémico, tem dificultado entender o que julgamos de mais relevante: a sua alma e o seu dinamismo, a heterogeneidade e a riqueza dos seus campos de intervenção.

Neste mundo complexo não existe uma animação, mas, face à diversidade humana e às diferentes vivências e realizações pessoais e comunitárias, os múltiplos âmbitos da animação (intercultural, ambiental, da leitura, do ócio e do tempo livre, sanitária e hospitalar, Rural, Urbana, sociolaboral e de empresas... de grupos ... infantil, juvenil, de marginalizados, de adultos, de deficientes...) vão fazendo caminho no mundo em que nos é dado viver. Efectivamente, é a partir da realidade em que estamos inseridos que devemos desvelar as verdades e construir projectos de animação. A vida é tomar partido nos projectos em que acreditamos. É animar e animar-se, partilhando saberes e valores que criem um novo estilo de cidadania activa.

Decorrente da mundividência destes âmbitos, não podemos olhar para a árvore esquecendo a floresta, isto é, a Animação para ser Sociocultural deverá incorporar as suas dimensões intrínsecas – educativa, social, cultural e política – num projecto mais amplo de desenvolvimento social.

Sabemos que o pensamento único e a globalização hegemónica escondem linguagens e poderes que dificultam a reconstrução de quadros de referência educativos, sociais, culturais e éticos, promotores dos direitos humanos e substantivos para todos. Em nome da emancipação e da cidadania, assistimos à normalização, ao relativismo acrítico e ao pessimismo niilista, impedindo os homens e as mulheres de uma cultura dialógica e de acção contra as desigualdades e as opressões que atravessam o nosso quotidiano.

Na sua obra **Pedagogia da Indignação**, Paulo Freire (2001: 9) alerta-nos para estas encruzilhadas, enunciando algumas pistas que podem servir de reflexão e antevisão de alternativas. Damos-lhe a palavra:

*Desconfiarei daqueles que virão dizer-me:  
É perigoso agir  
É perigoso falar  
É perigoso andar  
É perigoso esperar; na forma em que esperas,  
Porque esses recusam a alegria de tua chegada.  
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,  
Com palavras fáceis, que já chegaste,*

*Porque esses, ao anunciar-te ingenuamente, antes te denunciam.  
Estarei preparando a tua chegada  
Como o jardineiro prepara o jardim  
Para a rosa que se abrirá na primavera*

Na prática, as metas sociais e globais (universalizar a escolaridade básica e aumentar a taxa de alfabetização feminina, facilitar o acesso aos códigos culturais da modernidade necessários para a integração na sociedade produtiva e para participar na vida pública, etc.) denunciam a complexidade das relações humanas e a diversidade das necessidades educativas da sociedade, o que vem exigindo enquadrar a ASC numa ordem conceptual mais ampla.

As desigualdades e injustiças, a pobreza e a exclusão exigem uma luta sem tréguas a favor da dignidade da pessoa humana, fundamento ético dos valores e dos direitos humanos. Uma das ideias principais das discussões sobre as terminologias apresentadas na Reunião de Tóquio e na Conferência do Rio de Janeiro, o Desenvolvimento Social – Humano e Sustentável –, reside no facto de o Local e o Comunitário constituírem autênticas opções do Global para um desenvolvimento que se construa a partir das comunidades e do que é comum entre os homens.

Não possuindo ideias acabadas sobre a ASC, a nossa reflexão crítica sobre a realidade permite-nos afirmar que a animação, nas suas múltiplas dimensões, e independentemente de poder entrar nos mecanismos de mercado, jamais poderá ser configurada pela lógica economicista, mas deve ser consubstanciada por uma cultura ética na qual se fomente a participação e o compromisso no processo de desenvolvimento pessoal e comunitário, combatendo todas as formas de exclusão e abrindo caminho à coesão social.

A Educação e, consequentemente, a Animação não podem ser alheias a todos estes fins – do Global-Social e do Local-Comunitário –, já que delas dependem a preparação de novas sociedades e a formação de indivíduos responsáveis, conscientes e críticos na gestão da mudança da realidade (educativa, económica, ambiental, social, cultural, etc.) da sua comunidade.

No *Glocal*, as comunidades são as unidades básicas de convivência e oferecem

riquíssimas e fortes potencialidades para o desenvolvimento de processos de cidadania e democratização. Um dos maiores desafios é o contributo deseável da ASC no reencontro das comunidades consigo mesmas e na responsabilização Local pelos processos de mudança e transformação Global. Recorde-se, também, os pilares que devem nortear as aprendizagens do ser humano ao longo da vida – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser –, enunciados por Delors e outros (1996: 77), em que o conhecimento dinâmico do mundo e a sua reconstrução devem orientar-se para a resolução dos actuais problemas da sociedade. Assim sendo, e retomando o discurso do pensamento global e acção local, as possibilidades da ASC passarão não só pela afirmação de cada pessoa como destinatário, mas também como agente da reconstrução social.

Neste contexto, a ASC deve estar atenta e ser flexível às necessidades e oportunidades de uma maior permeabilidade entre a Educação Não Formal e a Educação Formal e Educação Informal. As actividades educativas organizadas e sistematizadas que se realizam no primeiro processo não são uma alternativa ao sistema formal. Não constitui um sistema paralelo, mas sim complementar para os que seguem a Educação Formal e uma nova oportunidade para os que não a tiveram (Coombs e Ahmed, 1975). Segundo Hernández (1989), porque inevitavelmente mais gente vive os problemas mundiais do desemprego, da pobreza, das migrações e da marginalidade, as políticas culturais também terão a sua responsabilidade em conter e amortizar estes problemas e amparar as pessoas que sofrem os seus efeitos.

Há, no que fica dito, uma visão estratégica para a animação. É urgente passar das palavras aos actos. Eis outros desafios:

- desenvolver uma cultura profissional de união e reflexão sobre o trabalho realizado com as pessoas e partilhar saberes e práticas;
- sensibilizar a sociedade para os problemas da ASC e benefícios das suas práticas e orientar os poderes de concepção e decisão para as dificuldades e expectativas reais da população;
- proceder a mudanças qualitativas nas políticas socioculturais, evitando as fragilidades de cidadania e sonhando com a revitalização das

aldeias e cidades para as pessoas;

- superar as rotinas através de processos energéticos, envolvendo as diferentes gerações, divulgando experiências, revalorizando as culturas de todos os grupos sociais, etc.;
- investir nas TICs como ferramentas potenciadoras de ASC e reconverter (não diabolizar) os meios de comunicação social através das artes, da literatura ou da ciência;
- repensar esta *visão estratégica* para a ASC e a formação dos animadores em Portugal.

## Referências Bibliográficas

- AA. VV. (1993). *Animação Comunitária*. Porto: Edições ASA.
- AA.VV. (2000). *Actas das 1.<sup>as</sup> Jornadas Internacionais de Animação Sociocultural*. Chaves: Pólo de Chaves e Departamento de Artes da UTAD.
- AA.VV. (2002). *Actas das 2.<sup>as</sup> Jornadas Internacionais de Animação Sociocultural*. Chaves: Pólo de Chaves e Departamento de Artes da UTAD.
- ANDER-EGG, E. (1989). *Metodología y Práctica de la Animación Sociocultural*. Madrid: Editorial CCS.
- ARROTEIA, J. C. (2002). “Sobre a Educação Social em Portugal”. In ORTEGA ESTEBAN, J. (coord.). *Nuevos retos de la pedagogía social: la formación del profesorado*. Salamanca: SIPS, pp. 39-44.
- BESNARD, B. (1991). *La Animación Sociocultural*. Barcelona: Paidós Educador.
- CANÁRIO, R. (1999). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: EDUCA.
- CARIDE GÓMEZ, J. A. (1993). “Diseño de Políticas Culturales y animación cultural de comunidades humanas”. In SANTOS, M. A. y OTROS. *Educación para la innovación y la competitividad*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, pp. 303-318.
- CATTIN, J. Ph. (2002). “Indicadores de calidad e intervención socioeducativa”. *Actas do XV Congreso Mundial de la AIEJI y III Congreso Estatal del Educador Social*. Barcelona: CEESC, pp. 195-205.
- COOMBS, Ph. H. e AHMED, M. (1975). *La lucha contra la pobreza natural. El aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos.
- DELORS, J. e outros (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Rio Tinto: Edições ASA.
- DONZELOT, J. e ESTEVE, P. (1994). *L'état animateur. Essai sur la politique de la ville*. Paris: ed Esprit.
- FERNÁNDEZ MERINO, J. V. (2000). *Programas de Animación Sociocultural-Tres Instrumentos para su diseño y evaluación*. Madrid: Narcea Ediciones.
- FERREIRA, S. (coord.) (1975). *MFA. Motor da Revolução*

- Portuguesa*. Lisboa: Diabril.
- FREIRE, P. (1972). *Uma Educação para a Liberdade*. Porto: Publicações Escorpião.
- FREIRE, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Ediciones Morata.
- GILLET, J. C. (1995). *Animation et Animateurs. Le sens de l'action*. Paris: Editions L'Harmattan.
- HERNÁNDEZ, A. (1989). *Cultura y desarrollo en el medio rural*. Madrid: Narcea.
- MARCHIONI, M. (2000). “ASC y desarrollo comunitario”. *Cuadernos de Animación* 2. Actas de la escuela formativa de ASC. Fundação Municipal de Cultura, pp. 55-63.
- MELO, A. e BENAVENTE, A. (1978). *Educação Popular em Portugal (1974-1976)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MIGUEL BADESCA, S. (1995). *Perfil del Animador Sociocultural*. Madrid: Narcea Ediciones.
- NÓVOA e OUTROS (1992). *Formação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Editora Fim de Século.
- PERES, A. N. (2002). “Nuevas Necesidades Formativas: investigación y formación”. In ORTEGA ESTEBAN, J. *Nuevos Retos de la Pedagogía Social: la formación del profesorado*. Salamanca: Sociedad Ibérica de Pedagogía Social, pp. 307-315.
- PERES, A. N. e FERREIRA, D. B. C. (2000). “Por que não há ventos favoráveis à animação sociocultural nas regiões do interior? In CARIDE GÓMEZ, J. A.; MARTINS, J. e VIEITES, M. F. (coord.). *Animação Teatral: teoria e prática*. Porto: Campo das Letras, pp. 59-71.
- PUIG PICART, T. (1992). *Animación Sociocultural, Cultura e Território*. Madrid: Editorial Popular.
- QUINTANA, J. M. (1993). *Los Ámbitos Profesionales de la Animación*. Madrid: Narcea Ediciones.
- RODRIGUES, F. e STOER, S. (1998). *Entre Parceria e Partenariado: amigos amigos, negócios à parte*. Oeiras: Celta Editora.
- SALVADOR, J. A. (1999). *José Afonso, o rosto da utopia*. Porto: Edições Afrontamento.
- SILVA, A. S. (1994). “O jogo indeciso entre símbolos, práticas e políticas culturais”. Actas do Encontro de Vila do Conde. *Dinâmicas culturais, cidadania e desenvolvimento local*. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia, pp. 683-721.
- TRILLA, J. B. (1997). *Animación Sociocultural: teorías programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel Educación.
- UCAR, X. (1992) *La Animación Sociocultural*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- VALENTE, J. C. (1999). *Estado Novo e Alegria no Trabalho. Uma história política da FNAT (1935-1959)*. Lisboa: Edições Colibri.
- VENTOSA PÉREZ, V. J. (2002). *Fuentes de la animación sociocultural en Europa. Del desarrollo de la cultura a la cultura del desarrollo*. Madrid: Editorial CCS.
- Legislação**
- Diário da República, III Série, N.º 65, 16-3-1996, p. 4860.  
Constituição da ANASC Associação Nacional de Animadores Sócio-Culturais.
- Resolução do Conselho de Ministros, 22 de Novembro de 1974. Delibera as missões atribuídas à Comissão Interministerial para a Animação Sócio-Cultural.

# O Trabalho cultural nas freguesias rurais

---

**Luís Pargana**  
Vereador da Cultura da C. M.  
de Porlalegre entre 2002-2005

## A globalização e as identidades culturais

A mais marcante característica do início de século que atravessamos prende-se com a globalização. Hoje vive-se num mundo globalizado, com consequências exacerbadas tanto ao nível dos mercados, informação e comunicações, como até nos modos de fazer e de pensar.

À globalização da economia contrapõe-se a cultura como o valor que constitui a verdadeira riqueza dos povos e das nações e se afigura capaz de contribuir para uma sociedade globalmente mais justa e capaz de gerar a igualdade de oportunidades entre os povos. Esta percepção é cada vez mais actual, quanto mais o neo-liberalismo, que marca a globalização do mundo contemporâneo, acentua as desigualdades e assimetrias, desvalorizando e subvertendo o ser humano enquanto ser completo e integral – logo, ser cultural.

Do mesmo modo que se verificam índices de concentração da riqueza em níveis equivalentes à produtividade das nações, condicionando-lhes a identidade e a emancipação dos seus povos, mais do que qualquer outra actividade é a capacidade de produção e distribuição de bens artísticos que tem condições para a recuperação e afirmação dessa mesma identidade.

Isto porque cultura é património, criação e memória.

E a contemporaneidade constrói-se na reconstrução da memória como se de um puzzle

transnacional de múltiplos encaixes se tratasse. Um puzzle multicultural, de influências múltiplas, que constrói a identidade a partir de uma mescla de influências relacionais. É, assim, preferível falar de identidades múltiplas, produto de cruzamentos constantes na comunicação global em que nos movemos.

Deste modo, a criação e a fruição de bens culturais tornou-se um dos mais poderosos elos globais, não só enquanto vector de comunicação e entretenimento, mas desde logo como actividade produtiva. A cultura assume condições para se tornar a primeira fonte de criação de riqueza ou, como diz Jacques Attali, “o último obstáculo à equivalência geral das mercadorias”.

É neste contexto que importa problematizar o indivíduo como produto cultural, ou antes como produtor, ele mesmo, da cultura que lhe afirma a identidade e o coloca em relação permanente com os outros e com ele.

Importa também considerar o papel do Estado e das Entidades Públicas na administração de um bem que, como ficou dito atrás, é determinante para a compreensão e acção sobre a realidade e para a capacidade colectiva de produzir mudança.

## As autarquias locais e o trabalho cultural

São as autarquias locais as entidades públicas mais próximas das populações, logo com responsabilidades acrescidas na preservação dos valores culturais, mas também na promo-

ção da cultura e na dinamização da capacidade criativa dos indivíduos e das comunidades.

Esta responsabilidade assume particular importância quando está em causa a intenção de garantir a igualdade de oportunidades no acesso aos bens culturais por parte de franjas da população que, por condicionalismos vários, estão arredadas desse tipo de vivências. Estão neste caso os mais desfavorecidos social e economicamente, mas também as populações mais distanciadas dos centros urbanos, onde, normalmente, se concentram as maiores manifestações artísticas e culturais, sobretudo nas formas mais eruditas ou de massas – os grandes concertos, as exposições, mas também os equipamentos culturais como bibliotecas, museus, etc.

Mal gerida em termos de política cultural, esta pode ser uma forma de exclusão capaz de acentuar ainda mais as assimetrias locais e regionais e cavar o fosso entre o mundo urbano e as realidades rurais.

Evidentemente que o trabalho cultural para o mundo rural não pode ser decalcado a régua e esquadro das ofertas culturais cosmopolitas próprias dos centros maiores. Não basta advogar, ou até mesmo praticar, a descentralização cultural para se conseguir *tout court* a democratização do acesso aos bens culturais. Mais do que descentralizar importa promover e impulsionar outras centralidades, a partir da promoção da especificidade cultural própria de cada comunidade e capaz de envolver as gentes locais em projectos valorizadores das suas referências e da sua identidade. Projectos capazes de conciliar a tradição com a experimentação, as culturas populares com as culturas eruditas, as expressões clássicas com as manifestações contemporâneas. Porque a cultura é também a reinvenção permanente e esta só se torna possível pelo confronto com o novo, pela capacidade de conviver com a diferença e de nos apropriarmos dela como extensão do nosso próprio quadro de referências.

É nesta perspectiva que importa centrar na comunidade as acções culturais como condição primeira para a eficácia das políticas culturais locais. Destacar o seu património, valorizar as suas memórias e estimular toda uma potencialidade criativa intrínseca ao ser humano em relação. E este objectivo requer estratégias cuidadas, apelativas e facilitadoras de

hábitos e rotinas de fruição e criação cultural.

Uma acção cultural eficaz nas comunidades rurais implica não apenas uma actividade dirigida para dentro da comunidade, mas implica a capacidade de abrir essa mesma comunidade a outros públicos, pelo interesse que ela for capaz de despertar. Pela capacidade de descobrir e promover a especificidade que faz com que uma aldeia seja diferente da outra e, por isso mesmo, única entre todas. Importa, assim, tornar esse “único” num recurso de desenvolvimento local.

Obviamente, não existem receitas pré-formatadas para a acção das autarquias em contextos locais. Desde logo porque a sua eficácia será tanto maior quanto maior for a capacidade de concertação das acções com os agentes culturais locais – as associações ou colectividades, as bandas filarmónicas, os grupos de teatro, os ranchos folclóricos, etc.

Também em Portalegre algumas acções foram experimentadas, com diferentes contornos, mas com o objectivo comum de tornar as freguesias rurais do concelho centros interessantes de fruição cultural e de facilitar o contacto das populações com os bens culturais que são nosso património colectivo.

Não descrevo aqui o apoio e incentivo à actividade regular dos agentes culturais locais que entre 2002 e 2005 foi eixo central da política cultural da autarquia portalegrense, mas antes enuncio alguns dos projectos próprios da autarquia que procuraram complementar aquela orientação, na convicção de que a capacidade criativa é tanto mais estimulada quanto maior for o contacto com todas as formas de expressão artística e quanto mais regulares forem os hábitos de fruição cultural.

São exemplos desses projectos o programa “Artes do Palco”, um programa de itinerâncias desenvolvido em parceria com as juntas de freguesia e a Delegação Regional de Cultura do Alentejo e que consiste em apresentar nas diferentes freguesias do Alentejo os projectos de artes do palco que em cada local são produzidos (por exemplo, levar a Campo Maior o grupo de cantares Sons do Campo de Caia, ao mesmo tempo que se traz à freguesia de Urra o grupo de Teatro Jovem “BláBlá”, de Campo Maior, e assim sucessivamente).

Outro projecto implementado pela autarquia portalegrense intitulou-se “As Artes

Visitam as Freguesias” e consistiu na promoção de exposições de pintura, fotografia, artesanato ou arte popular nas freguesias rurais do concelho, conjugando artistas locais com outros convidados que em conjunto partilhavam as suas criações artísticas. Também o programa “Dar a Conhecer a Biblioteca”, como estratégia de divulgação deste importante equipamento cultural municipal e para a promoção de hábitos de leitura, merece uma referência pelo seu carácter continuado e articulado com os grupos culturais das freguesias.

Mas, porventura, o projecto de maior envergadura e com maior mobilização de meios, desenvolvido em duas edições ao longo de dois anos por todas as freguesias rurais do concelho de Portalegre, foi o programa “Há Música nas Freguesias”. Desde logo, a primeira novidade deste programa consistiu no facto de ele apenas ser acessível nas freguesias rurais do concelho, o que implicava a deslocação de todos quantos tivessem interesse no seu conteúdo. E os concertos eram suficientemente apelativos para atraírem a atenção dos públicos e até da comunicação social (o semanário *Expresso*, por exemplo, dedicou uma página inteira a este projecto, na edição de 10 de Junho de 2004 do seu suplemento cultural, a revista “Actual”).

Na segunda edição do programa, assumindo como um projecto de desenvolvimento do mundo rural, foi possível apresentar em concerto os reportórios musicais do cinema português, recuperando um importante património da música portuguesa que atravessa o imaginário de diversas gerações. Já na primeira, a música erudita foi a opção, associada a manifestações de animação de rua que asseguraram a atracção das populações para os concertos.

À laia de síntese destas linhas, e para memória futura, reproduzo as notas de apresentação desse projecto, assinadas por mim para a apresentação da sua primeira edição:

*“A identidade cultural de um concelho e das suas freguesias tem múltiplas características. A música e a poesia, as danças e os cantares, a gastronomia e o artesanato, mas também as casas, as praças e monumentos das vilas e aldeias afirmam aquilo que é próprio, distinguem o rural do urbano e tornam únicas as paisagens construídas e modos de viver das gentes de Portalegre.*

*O povo produz cultura e é, simultaneamente, um produto cultural, enriquecido pelas vivências, tanto pela afirmação do único como pelo confronto com o diferente e pela partilha de experiências. (...)*

*Com esta iniciativa pretende-se abordar cada freguesia do concelho de Portalegre, destacar-lhe pormenores da sua identidade – uma igreja, um castelo, uma casa do povo, ou uma colectividade – e confrontá-los com algo novo, interessante e que quebre rotinas. E porque se acredita que a cultura não pertence a elites, nada melhor do que levar música erudita aos locais que são do povo, promovendo o desenvolvimento cultural, que, em última análise, é a base do desenvolvimento sustentado. (...)"*

Fica patente uma intenção assumida de democratização do acesso aos bens culturais como prioridade estratégica de uma política cultural local, consciente de que o desenvolvimento harmonioso de um concelho e de uma região não se pode alcançar com a persistência de assimetrias endógenas em questões centrais do desenvolvimento, como é o caso da fruição e da criação cultural.

# Níveis de adaptação dos estudantes do 1º ano do Instituto Politécnico de Portalegre<sup>1</sup> - Estudo 2

---

Isabel Silva Ferreira  
Escola Superior de Educação de Portalegre  
Maria Emilia Lourenço  
Gabinete de Apoio Psicopedagógico do  
Instituto Politécnico de Portalegre

## 1- Introdução

Para muitos estudantes a entrada para o ensino superior é uma das maiores transições da vida. Este período constitui uma oportunidade única de se operarem grandes transformações, antes de surgirem definitivamente as responsabilidades e de estabilizarem nos diferentes domínios da vida pessoal, social ou profissional (Chickering, & Reisser, 1993). O desenvolvimento do estudante do ensino superior corresponde, assim, a um processo de estruturação e construção pessoal, para o qual contribui, sem dúvida, a riqueza dos contextos de vida associados ao meio académico.

Estes contextos devem promover no estudante as aprendizagens consideradas fundamentais, incidindo no nível intelectual ou académico, mas devem, igualmente, atender aos domínios psicológicos e sociais, que contribuem para a formação da sua personalidade e para a promoção do seu desenvolvimento integral.

Partindo deste ponto de vista, parece-nos ser de primordial importância uma atitude activa por parte das instituições educativas, de modo a desenvolverem algumas actividades com intencionalidade, como sejam a organização de actividades curriculares e extra-curriculares, a construção de redes de suporte social ou o desenvolvimento de programas individuais ou de grupo, tendo em vista superar eventuais dificuldades que os estudantes apresentam ao chegar ao ensino superior ou então no decurso da sua frequência.

Alguma da investigação produzida nesta área (Toray & Cooley, 1998; Sher, Wood & Gotham, 1996) revela que o ensino superior (particularmente o primeiro ano) representa um período marcado por mudanças nos ambientes, nos sistemas sociais, nas exigências intelectuais, que podem conduzir ao stresse. Embora um limiar mínimo de stresse seja necessário para que o indivíduo responda aos desafios e tarefas desenvolvimentistas, este limiar não pode pôr em risco a capacidade de acção do indivíduo.

O estudo apurado sobre os níveis de adaptação dos estudantes ao ensino superior fornece-nos preciosas indicações sobre algumas medidas que podem melhorar o ambiente educativo e, consequentemente, influenciar o processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes, ao destacar a importância que deve ser atribuída não apenas à integração académica dos estudantes, mas também à promoção e criação de contextos facilitadores da integração total do indivíduo, considerando também as dimensões sócio-afectivas

## 2- Estudo Empírico

O estudo tem como objectivo investigar o índice de adaptação académica, social, pessoal e de vinculação institucional dos estudantes do 1º ano (1º semestre) das escolas do Instituto Politécnico de Portalegre, considerado por diferentes autores como o momento de transição com maiores riscos, quer para o sucesso

académico, quer para o equilíbrio emocional do jovem adulto.

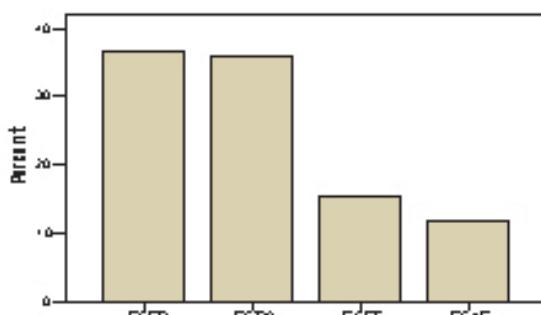
## 2.2- Procedimento

O estudo abrangeu as 4 escolas que integram o Instituto Politécnico de Portalegre e decorreu durante o mês de Dezembro/Janeiro de 2004 (1º semestre). Aos estudantes que frequentavam o primeiro ano, foi pedido que respondessem a um questionário para a caracterização da amostra e a um questionário de adaptação dos estudantes ao ensino superior (SACQ, Baker & Syrik, 1984).

## 2.3- Caracterização da amostra

A amostra do estudo é constituída por 169 estudantes do Ensino Superior Politécnico. Apresentamos no quadro 1 a distribuição dos participantes por estabelecimento de ensino. Verificamos que 36,7% (N=62) dos participantes frequentavam a Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP), 36,1 % (N=61) a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Portalegre (ESTG), 15,4% (N=26) a Escola Superior de Enfermagem de Portalegre (ESEF) e 11,8% (N=20) a Escola Superior Agrária de Elvas (ESAE).

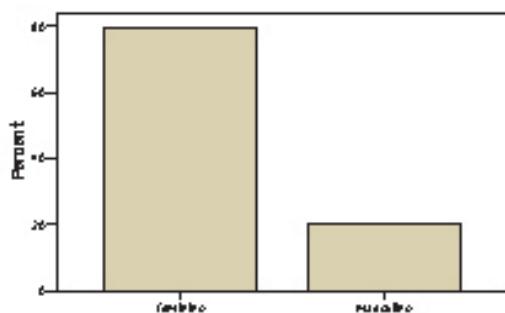
**Quadro 1 - Distribuição dos participantes por estabelecimentos de ensino**



As idades dos participantes ficaram compreendidas entre os 18 e os 46 anos, com 94,7% dos participantes situados entre os 18 e os 23 anos.

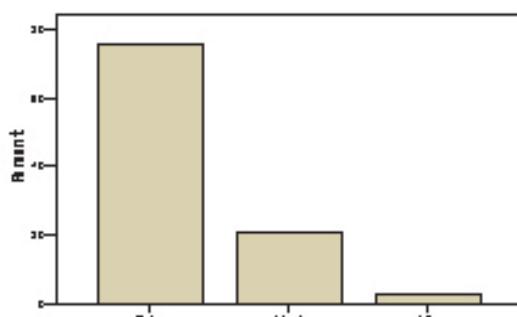
Dos 169 estudantes, 135 eram do sexo feminino e 34 do sexo masculino, o que corresponde respectivamente a 78% e 19,7% da amostra.

**Quadro 2 - Distribuição dos estudantes por sexo**



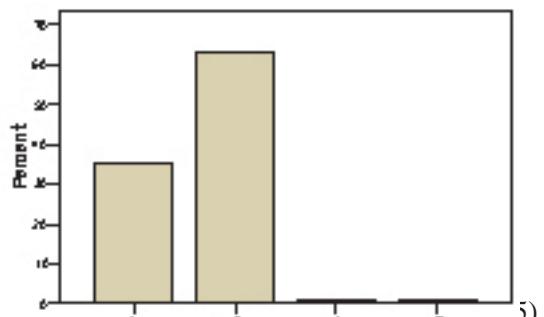
Podemos verificar no quadro 3 que, quanto à distribuição dos participantes por nível sócio-económico, 74,6% (N=126) situavam-se no nível baixo, 20,7% (N=35) no nível médio, 3% (N=5) no nível alto e 1,8% (N=3) não assinalaram o nível sócio-económico dos pais.

**Quadro 3 - Distribuição dos participantes por nível socio-económico**



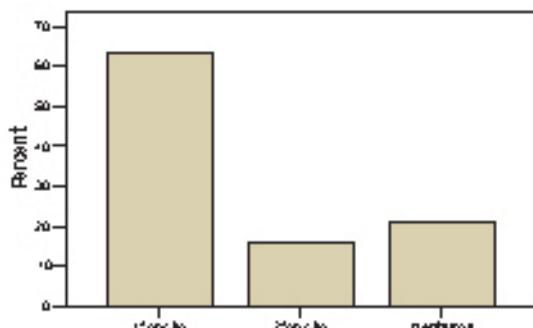
Quanto ao local de residência podemos verificar no quadro 4 que dos 169 estudantes, 61,5% (N=104) encontravam-se deslocados da residência habitual e 34,3% (N=58) permaneceram na residência familiar.

**Quadro 4 - Distribuição dos participantes por local de residência**



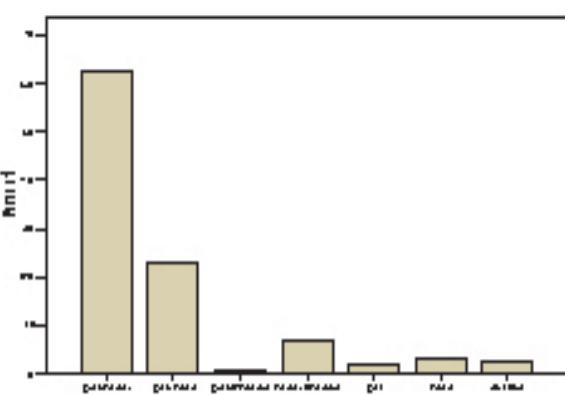
62,7% (N=106) referenciaram o curso/escola como 1<sup>a</sup> opção, 15,4% (N=26) como 2<sup>a</sup> opção, 20,7% (N=35) como “outra” e 1,2% (N=2) não assinala nenhuma escolha.

**Quadro 5 - Opções dos estudantes**



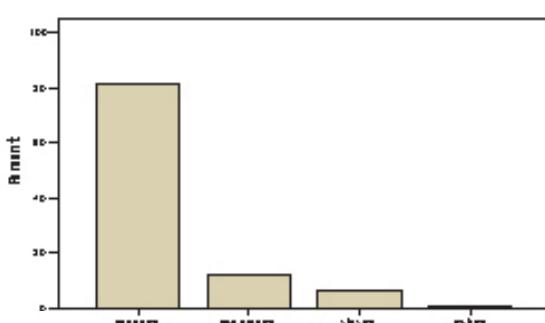
Dos sujeitos que constituem a amostra, verificamos no quadro 6 que 60,1% (N=104) provinham de um agregado familiar constituído por pai, mãe e irmãos, 22% (N=38) por pai e mãe, 6,4% (N=11) por mãe e irmãos, 1,7% (N=3) por pai, 2,9% (N=5) por mãe, 2,3% (N=4) por outros e 4% (N=7) não assinalam qualquer opção.

**Quadro 6 - Constituição do agregado familiar dos estudantes**



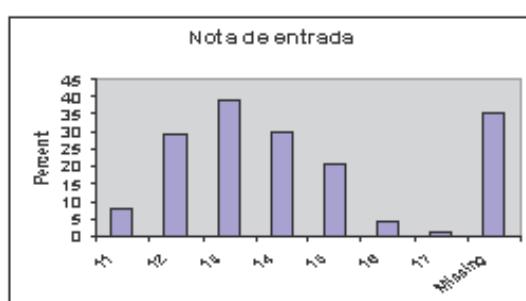
Quanto ao estado civil dos pais, 78,0% (N=135) referem que os pais são casados, 11,6% (N=20) separados, 5,8% (N=10) viúvos e 4% (N=7) não assinalaram qualquer resposta.

**Quadro 7 - Estado dos pais**



No quadro 8 observamos que 23% (N=39) dos sujeitos entraram no ensino superior com uma média de 13 valores, 17,8% (N=30) com 14 valores, 17,1% (N=29) com 12 valores, 12,4% (N=21) com 15 valores, 4,7% (N=8) com 11 valores, 2,4% (N=4) com 16 valores, 1,2% (N=2) com 10 valores e 0,6% (N=1) com 17 valores. É de assinalar que 20,7% (N=35) dos sujeitos não referem a nota de acesso. Globalmente a nota média de acesso é de 13,5 valores.

**Quadro 8 - Notas de entrada dos participantes**



Dos estudantes da amostra, 150 (88,8%) apenas estudam, 10 (5,9%) são estudantes trabalhadores, 6 (3,6%) trabalham em part-time e 3 (1,8%) não respondem.

## 2.4- Instrumentos

No estudo utilizámos o SACQ (Adaptação dos Estudantes ao Ensino Superior), instrumento composto por quatro subescalas, avaliando cada uma delas um aspecto diferente da adaptação:

Adaptação Académica (AA). Composta por 24 itens relativos a vários tipos de solicitações educacionais características do ensino

superior (ex. “Estou a achar que o trabalho académico no ensino superior é difícil”).

Adaptação Social (AS). Constituída por 20 itens relativos a exigências pessoais/sociais inerentes à adaptação ao ensino superior (ex. “No ensino superior, tal como eu esperava, tenho conhecido muitas pessoas e feito muitos amigos”).

Adaptação Pessoal/Emocional (AP). Consiste em 15 itens que visam determinar como o estudante se sente psicológica e fisicamente, isto é, se experienciava estresse psicológico associado a problemas somáticos (ex. “Ultimamente tenho-me sentido tenso nervoso(a)”).

Vinculação Institucional (V). Compor 15 itens que exploram os sentimentos do estudante em relação ao ensino superior geral, e em relação ao estabelecimento que frequenta, em particular (ex. “Neste momento sinto-me satisfeita(a) com a minha decisão de vir para o ensino superior”). A escala de vinculação inclui um item da escala de adaptação académica e oito itens da escala de adaptação social.

### 3- Análise dos Resultados

A análise do SACQ iniciou-se pela determinação das médias e desvio-padrão das diferentes subescalas do instrumento, de acordo com as variáveis independentes consideradas no nosso estudo. Apresentamos apenas os resultados que se revelaram significativos de acordo com as análises efectuadas.

#### Quadro 9 - Médias e desvios-padrão das subescalas do SACQ de acordo com o estabelecimento de ensino

Estabelecimento	Ad. académica		Ad. pessoal		Ad. social		Vinculação	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
ESTG	100.40	16.60	74.32	19.91	88.77	14.25	68.31	10.31
ESAE	113.35	14.05	88.05	13.17	87.95	13.05	72.05	10.42
ESEP	101.59	14.49	70.91	17.25	91.66	13.73	67.85	9.37
ESEF	102.57	14.17	69.57	16.06	88.19	10.94	69.65	6.11

No quadro 9 apresentam-se as médias e desvios-padrão por estabelecimento de ensino para cada subescala do instrumento.

A utilização do ANOVA permitiu-nos determinar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os estabelecimentos de ensino na subescala de adaptação académica ( $F=3.844$ ;  $p=.011$ ), com os participantes da Escola Superior Agrária de Elvas a registar maiores níveis de adaptação académica, quando comparadas com a ESEP e ESTG.

#### Quadro 10 - Médias e desvios-padrão das subescalas do SACQ por sexo

SEXO	Ad. académica		Ad. pessoal		Ad. social		Vinculação	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
S. Fem.	102.24	15.78	70.45	16.93	89.09	13.59	68.45	9.29
S. Masc.	104.55	14.81	84.97	17.60	91.82	12.78	70.14	10.81

No quadro 10 apresentam-se as médias e desvios-padrão por sexo para cada subescala do instrumento. A análise do quadro revela que os participantes do sexo masculino registam valores mais elevados nas diferentes subescalas de adaptação.

A utilização do teste t permitiu-nos determinar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os sexos na subescala de adaptação pessoal/emocional ( $t=-4.430$ ;  $p=.000$ ), com os participantes do sexo masculino a registar maiores níveis de adaptação.

No que se refere ao local de residências, os resultados do teste t revelaram diferenças estatisticamente significativas, em função do local de residência, na subescala de adaptação pessoal ( $t=1.992$ ;  $p=.048$ ), na subescala de adaptação social ( $t=2.262$ ;  $p=.025$ ) e na subescala de vinculação institucional ( $t=2.029$ ;  $p=.044$ ), com os participantes que vivem no agregado familiar a apresentar maiores níveis de adaptação.

#### Quadro 11 - Médias e desvios-padrão das subescalas do SACQ de acordo com o local de residência

Residência	Adap. Académica		Adap. Pessoal		Adaptação Social		Vinculação	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
No agregado familiar	103.15	12.81	76.96	18.53	92.50	11.32	70.70	10.03
Fora do agregado familiar	103.17	15.91	71.28	16.71	87.82	13.26	67.67	8.57

Em síntese, os resultados estatisticamente significativos encontram-se na adaptação académica para os estudantes da ESAE; na adaptação pessoal/emocional para os rapazes e na adaptação social e vinculação institucional para os estudantes que não se deslocaram de casa para estudar.

Comparando as médias obtidas pelos sujeitos da amostra, de acordo com o sexo, com os resultados normalizados propostos pelos autores do questionário de adaptação "SACQ" para a população americana, verificamos que para os sujeitos do sexo masculino apenas a média da subescala da adaptação pessoal se encontra dentro do intervalo de desvio (nível 45, percentil 31). Os resultados para a adaptação académica (nível 30), adaptação social (nível 36) e vinculação (nível 34) encontram-se abaixo da média. Para os sujeitos do sexo feminino os valores das subescalas da adaptação pessoal (nível 40) e da vinculação (nível 43) encontram-se dentro do intervalo de desvio, as subescalas da adaptação académica (nível 34) e da adaptação social (nível 36) encontram-se abaixo do intervalo de desvio.

Os autores do SACQ estabelecem um perfil de resultados normalizados não só segundo o sexo mas também de acordo com o semestre em que se obtêm os resultados.

No estudo publicado na revista "Aprender" (nº 29/2004), os resultados obtidos reportavam-se ao 2º semestre, enquanto que os resultados deste estudo se reportam a resultados obtidos durante o 1º semestre.

Embora com populações diferentes, permitimo-nos, como nota, estabelecer comparação entre os perfis obtidos e podemos constatar que os obtidos no 1º semestre, quer para sujeitos do sexo masculino quer feminino, encontram-se em níveis mais baixos do que os encontrados para o 2º semestre. Para ambos os sexos é na adaptação académica que se encontra a maior discrepância; a subescala com valores mais aproximados é a da adaptação pessoal. Nos sujeitos do sexo masculino observam-se valores notoriamente mais baixos nas subescalas da adaptação social e na de vinculação.

#### **4 - Implicações do estudo para a intervenção ao nível do ensino superior**

O estudo permite-nos retirar algumas conclusões no que respeita à adaptação ao ensino superior dos estudantes que frequentam o 1º ano das Escolas do Instituto Politécnico de Portalegre.

Podemos destacar, em 1º lugar, os baixos índices de adaptação académica registados nos estudantes de todas as escolas, à exceção da ESAE. Para alguns autores (Tomlinson-Clarke, 1998; Jameson, 1999), uma explicação para os resultados encontrados reside no nível de exigências, em termos de pedidos educacionais, inerentes à frequência do ensino superior e às dificuldades na construção de uma nova rede de relações sociais. Contudo, Tomlinson-Clarke (1998) revela que a adaptação académica tende a melhorar à medida que os anos de frequência aumentam, sendo que os estudantes dos últimos anos, em comparação com os do primeiro ano, relatam maior sucesso na resposta às solicitações académicas e estão mais motivados para atingir os seus objectivos. Por conseguinte, qualquer intervenção que vise a melhoria do desempenho académico deve concentrar-se nos primeiros anos do ensino superior.

Quanto aos resultados por sexo na adaptação pessoal/emocional, Gerdes e Mallinckrodt (1994) sublinham que estas dificuldades são as principais responsáveis pelo abandono, antes da obtenção de um grau académico. Em concordância com estes resultados, Jameson (1999) assinala as dificuldades de adaptação pessoal como a maior preocupação das mulheres, no 1º ano. Problemas com as amizades, as relações românticas, os conflitos parentais e a gestão das finanças aparecem como manifestações de dificuldades intrapessoais (Brooks II & DuBois, 1995).

Os programas de intervenção neste domínio devem concentrar-se no treino de estratégias activas de resolução de problemas e na procura de suporte social que crie no estudante um sentimento de pertença, diminuindo a ansiedade e reforçando a sua auto-confiança.

Quanto à adaptação social e institucional, é tarefa fundamental das instituições a planificação de actividades sociais que facilitem a

transição e ajudem os estudantes a desenvolver novas interacções com os pares, dentro ou fora da sala de aula. Um exemplo concreto de actividades de entre-ajuda será a participação dos estudantes mais avançados como “conselheiros” dos mais novos. Outras modalidades de intervenção podem englobar os grupos de encontro ou de discussão, onde os estudantes aprendem, por comparação social, que não são assim tão diferentes dos outros como pensavam e que não estão sós. Estes grupos, quando devidamente monitorizados, favorecem uma avaliação mais positiva da nova situação. Do mesmo modo, desenvolver programas que promovam o envolvimento dos estudantes nas actividades da instituição e da comunidade devem ter lugar tão cedo quanto possível.

Para finalizar, destacamos uma pequena brochura publicada por Vichio (1990) com o objectivo de ajudar os estudantes a lidar com esta transição e com as perdas que resultam das mudanças operadas no seu desenvolvimento. Para o autor, todas as transições de vida oferecem a oportunidade para dizer “olá” a uma nova fase da vida, através de um processo de reflexão pessoal, sobre o que já passou e o que está para vir, servindo como um incentivo para seguir em frente. Vichio sugere cinco Ds para lidar com sucesso com a transição: 1) definir formas de tornar a transição um processo gradual; 2) descobrir o significado que diferentes actividades têm na sua vida; 3) descrever o seu significado aos outros; 4) deliciar-se com o que ganhou; 5) definir áreas de continuidade na sua vida.

Os programas de intervenção devem ter como objectivo fundamental actuar ao nível da prevenção, provocando mudanças em factores individuais e ambientais que podem favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem.

## Notas

<sup>1</sup> O estudo utiliza um instrumento de avaliação da adaptação ao ensino superior (SACQ) já administrado anteriormente a uma amostra de estudantes do 1º ano, 2º semestre (ano lectivo de 2002/2003), publicado na revista Aprender (nº 29/2004). Neste estudo recorremos a uma amostra de estudantes do 1º ano, 1º semestre, correspondendo à fase inicial de entrada no ensino superior.

## Referências Bibliográficas

- Astin, A. W. (1991). The changing American college student: implications for educational policy and practice. *Higher Education*. 22, 129-143.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Baker, R. W. e Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*. 31, 2, 179-189.
- Baker, R. W. e Siryk, B. (1989). Exploratory intervention with a scale measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*. 33, 1, 31-38.
- Baker, R. W. e Schultz, K. L. (1992). Experiential counterparts of test-indicated disillusionment during freshman adjustment to college. *NACADA Journal*. 12, 2, 13-22.
- Brooks II J. & DuBois D. (1995). Individual and environmental predictors of adjustment during the first year of college. *Journal of College Student Development*. 36, 4, 346-360.
- Chickering, A. W. & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers (2<sup>nd</sup> Edition).
- Ferreira, J. A. (1991). As Teorias interaccionistas e o desenvolvimento do estudante do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. XXV, 91-105.
- Gerdes, H. e Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social and academic adjustment of college student: a longitudinal study of retention. *Journal of Counseling and Development*. 72, 281-288.
- Holmbeck, G. e Wandrei, M. (1993). Individual and relational predictors of adjustment in first-year college students. *Journal of Counseling Psychology*. 40, 1, 73-78.
- Jameson, S. A. (1999). Certain adjustment problems of university girls. *Journal of Higher Education*. 70, 5, 485-493.
- Pascarella, E.; Terenzini, P. (1991). *How college affects students*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Sher, K. et al. (1996). The course of psychological distress in college: A prospective high-risk study. *Journal of College Student Development*. 37, 1, 43-51.
- Springhall, N. & Collins, R. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Tomlinson-Clarke, S. (1998). Dimensions of adjustment among college women. *Journal of College Student Development*, 39, 4, 365-370.
- Toray, T. & Cooley, E. (1998). Coping in women college students: the influence of experience. *Journal of College Student Development*, 39, 3, 291-295.
- Vichio, G. J. (1990). The goodbye brochure: helping students to cope with transitions and loss. *Journal of Counseling & Development*, 68, 575-577.
- Wintre, M. & Yaffe, M. (2000). First-year student's adjustment to university life as a function of relationship with parents. *Journal of Adolescence Research*, 15, 1, 9-37.

# A Carta Educativa como instrumento de planeamento educativo a nível municipal. Algumas reflexões teórico-metodológicas com ilustração empírica

---

João Emílio Alves  
Miguel Castro  
Escola Superior de Educação de Portalegre

## Nota introdutória

O presente artigo constitui uma reflexão *a posteriori* sobre uma experiência de investigação na área do planeamento educativo. Mais concretamente, retoma-se um estudo realizado pelos signatários deste texto<sup>1</sup>, não numa perspectiva de síntese do processo de pesquisa que culminou com a elaboração da Carta Educativa do concelho de Portalegre e sua apresentação ao Conselho Municipal de Educação, mas sim numa perspectiva de sistematização dos aspectos que conferem alguma especificidade ao documento, em termos não só do ponto de vista metodológico, mas também do ponto de vista dos conteúdos descritos e analisados. A pesquisa realizada estendeu-se ao longo de praticamente 15 meses (de Abril de 2004 a Julho de 2005), ao abrigo de um protocolo celebrado entre a Câmara Municipal de Portalegre e a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre<sup>2</sup>.

## Carta Educativa: quadro jurídico anterior e actual, significado e objectivos

A Carta Educativa do concelho de Portalegre congrega num único volume um diagnóstico relativamente extenso e tão completo quanto

possível - objecto de actualização permanente, quer no domínio da informação empírica reunida, quer no que respeita a uma constante reflexão de cunho teórico e metodológico – e um conjunto de propostas e linhas de orientação estratégica dirigidas às questões educativas do concelho, em particular aquelas que decorrem da competência directa das autarquias, de acordo com a Lei 159/99 de 14 de Setembro<sup>3</sup>.

No quadro desta mesma lei, estipulou-se serem as autarquias as entidades responsáveis pela elaboração da então designada Carta Escolar<sup>4</sup>, permitindo, desse modo, dotar os dirigentes e técnicos da administração pública desconcentrada de um instrumento que lhes permitisse desenvolver as suas competências nos domínios do planeamento e da gestão do sistema educativo local, em sintonia com os normativos da política educativa nacional.

Como unidade de análise central no sistema educativo local e nacional surge a *Escola*. Esta constitui, aliás, “o centro privilegiado das políticas educativas, apostando na dignificação do papel dos professores e dos educadores, na descentralização e no diálogo”<sup>5</sup>. Esta interpretação permite ver a escola como uma entidade mais abrangente e potenciadora de múltiplas valências sociais e culturais, com importância e protagonismo reconhecido no contexto territorial e na comunidade em que esta se localiza. Com efeito, na problemática da

educação e particularmente da rede escolar/educativa, é hoje redutor associar a escola ao mero edifício onde professores e alunos se encontram durante algumas horas do dia. O conceito de edifício escolar isolado corresponde a uma concepção ultrapassada e cada vez mais dissociada de uma realidade que tem na escola um espaço central ou um ponto de encontro de uma rede de locais de educação e formação, para além de lugar de onde e para onde convergem múltiplas e diversas actividades de cariz comunitário.

Nesta linha de entendimento, a escola surge-nos então como uma entidade cujo quadro de responsabilidades já não cabe no conceito restrito de instituição de ensino tradicional. Pelo contrário, percebe-se que, tanto por via de novas propostas de âmbito científico-académico, como pelo conteúdo expresso na mais recente legislação sobre educação, “a escola tende a recuperar um lugar central no sistema social e um papel preponderante na formação dos jovens para a cidadania. Como tal, precisa de se enraizar, trocar influências e enriquecer comportamentos, valores e vivências dentro da sociedade em que está inserida.”<sup>6</sup> Esta mudança de concepção encontra justificação em processos mais complexos que se prendem, por exemplo, com as actuais exigências impostas pelos modelos de desenvolvimento característicos das sociedades contemporâneas, onde a educação e a formação constituem dois dos pilares centrais para a compreensão das mesmas.

Efectivamente, alguns dos grandes desafios que atravessam as sociedades actuais - as ditas sociedades do conhecimento, da inovação, ou “em rede” - vão no sentido de uma renovada exigência: uma nova concepção de escola, centrada na construção de competências básicas, no aperfeiçoamento dos processos de motivação e regulação das aprendizagens, no desenvolvimento das potencialidades das pessoas ao longo da vida. Tal exigência obriga, assim, a ultrapassar a visão da escola organizada apenas para a transmissão de conhecimentos “per si”, dando origem à emergência de um modelo de escola orientado para a construção de competências básicas e para o desenvolvimento de potencialidades do indivíduo, desafio este que vem requerer a concepção e a implementação de políticas e práticas inovadoras no sistema

educativo.

Decorrente desta renovada concepção acerca da escola e do seu papel não só educativo, mas também e cada vez mais social e cultural, nos territórios em que se inserem, os processos de planeamento, designadamente da rede escolar/educativa ao nível local/municipal, pressupõem necessariamente uma visão integrada e integradora, tanto no respectivo plano interno da escola como organização - por exemplo na gestão de recursos e práticas pedagógicas - como no plano das relações com o exterior, isto é, com a comunidade envolvente.

Assim, a concepção de uma escola-organização, em estreita articulação com outras unidades de educação e formação, centros de recursos e outros tipos de apoios com interesse acrescido para a educação, conduziu também a uma mudança de concepção da Carta Escolar, fazendo-a evoluir para o conceito de Carta Educativa<sup>7</sup>, abarcando, desta feita, não só os equipamentos escolares, mas todos os equipamentos sociais e culturais colectivos relacionados com as problemáticas da educação, formação e outros temas afins, como de resto se pode verificar a partir do Decreto-Lei que a enquadra e do qual se reproduzem duas ideias fundamentais e sintetizadoras sobre o significado e objectivos deste documento legal: “A carta educativa é, a nível municipal, o instrumento de planeamento e ordenamento prospectivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no concelho, de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer, tendo em vista a melhor utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e sócio-económico de cada município” (art.º 10.º); “A carta educativa visa assegurar a adequação pré-escolar e de ensino básico e secundário, por forma a que, em cada momento, as ofertas educativas disponíveis a nível municipal, respondam à procura efectiva que ao mesmo nível se manifestar.” (...)”A carta educativa é, necessariamente, o reflexo, a nível municipal, do processo de ordenamento a nível nacional da rede de ofertas de educação e formação, com vista a assegurar a racionalização e complementaridade dessas ofertas e o desenvolvimento qualitativo das mesmas, num contexto de descentralização administrativa, de reforço dos modelos de gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino

*públicos e respectivos agrupamentos e de valorização do papel das comunidades educativas e dos projectos educativos das escolas.” (art.º 11.º).*

## **Carta Educativa do concelho de Portalegre: metodologia e princípios orientadores**

Muito embora a nova concepção de escola - e os reflexos que a mesma teve na definição dos princípios orientadores das cartas educativas - preconize uma leitura e uma actuação abrangente e integradora das múltiplas valências que cruzam as problemáticas transversais à área da educação, onde se incentiva inclusivamente a procura de um salto qualitativo no planeamento e no reordenamento da rede escolar/educativa de cada concelho, o que se constata é o facto de genericamente prevalecer ainda uma perspectiva relativamente redutora do que pode ser, na prática, um documento como a *carta educativa*.

No caso vertente – a carta educativa do município de Portalegre – procurou-se dar um salto qualitativo, tanto no capítulo do diagnóstico e da caracterização de dados empíricos produzidos e divulgados por várias entidades de âmbito nacional e regional<sup>8</sup>, como no domínio das propostas avançadas para ponderação e possível concretização. Efetivamente, mais do que uma listagem de indicadores consistentes e articulados sobre a realidade concelhia, nas dimensões territorial, demográfica, sócio-económica, oferta e procura educativas, culminando depois num leque de propostas exclusivamente de cunho físico-construtivo, reduzidas a possíveis sugestões de aumento, ampliação ou redução do número de edifícios escolares, a carta educativa do concelho de Portalegre - apoiando-se no rigor metodológico característico de um qualquer processo de pesquisa de cariz científico e em sintonia com as orientações descritas na legislação e nos manuais editados pelo Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação – deve ser entendida como um documento estratégico para a educação no concelho, em particular no que diz respeito aos graus de ensino directamente dependentes da intervenção municipal: o Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino

Básico.

Subacente à sua elaboração, tanto no capítulo do diagnóstico, como no capítulo das propostas, esteve sempre presente o objectivo de imprimir, à escala local e em coerência com as especificidades do concelho de Portalegre, aquele salto qualitativo, a que atrás se fez referência. Quer isto dizer que: se no quadro do diagnóstico a equipa responsável pela elaboração da carta educativa procurou realizar um diagnóstico tão exaustivo e abrangente quanto possível, cruzando frequentemente dados e informação empírica a partir de várias fontes oficiais com outros dados e análises constantes noutros documentos de planeamento existentes na autarquia – caso do Plano Director Municipal, em revisão, e dos documentos publicados pela Rede Social do concelho – como de resto é sugerido nos manuais de apoio à elaboração de cartas educativas, já no que concerne às propostas, a mesma equipa entendeu, com o apoio do responsável político pelo Pelouro da Educação da Câmara Municipal, estendê-las a outras vertentes e âmbitos de incidência, para além das indicações mais concretas a respeito do reordenamento da rede educativa municipal, conferindo-se assim a este documento uma perspectiva mais articulada e integrada, tanto no diagnóstico, como nas propostas.

A adopção de uma metodologia de planeamento estratégico - a qual implica a assunção e concretização de uma visão prospectiva sobre aquilo que constitui objecto de planeamento, a par da materialização de um processo de pesquisa e de recolha de opiniões e sugestões junto dos vários actores locais, com actuação no terreno, sobre questões relacionadas com o mesmo objecto de planeamento - possibilitou reunir um conjunto de contributos, chamadas de atenção e outras sugestões de natureza diversa<sup>9</sup>, que permitiu enriquecer o conjunto das propostas globais, entendidas neste último caso como linhas de orientação estratégica, com a finalidade de possibilitar a reflexão continuada, em sede de Conselho Municipal de Educação, a respeito da realidade municipal em matéria de educação, formação e rentabilização de recursos e sinergias existentes a nível local/municipal.

No documento entretanto produzido, mas não se faz do que relembrar essas possibilidades, conferir-lhes coerência nos seus

argumentos e apontar possíveis caminhos para as viabilizar, num claro convite à participação e à partilha conjunta de responsabilidades por parte dos vários actores educativos com actuação em matérias relacionadas com a educação e áreas afins, a nível concelhio e distrital, procurando sempre garantir os requisitos subjacentes a qualquer processo de planeamento estratégico que se deseje rigoroso e coerente em termos metodológicos, informado e consistente em termos teóricos e, sobretudo, actual e exequível ao nível das propostas apresentadas.

Em consonância com esta perspectiva metodológica levada a cabo, a Carta Educativa do Concelho de Portalegre pode ser definida como um instrumento de trabalho de reordenamento da rede escolar/educativa que combina uma diversidade de informação, de forma a possibilitar um retrato fidedigno da realidade concelhia, nomeadamente ao nível do sistema educativo do concelho de Portalegre, constituindo assim, e mais uma vez, um ponto de partida para a reflexão conjunta dos parceiros locais, no âmbito do Conselho Municipal de Educação. Assim e de acordo com o Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro, os princípios que orientaram a sua elaboração foram:

a) “A carta educativa visa assegurar a adequação da rede de estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, por forma a que, em cada momento, as ofertas educativas disponíveis a nível municipal respondam à procura efectiva que ao mesmo nível se manifestar.

b) A carta educativa é, necessariamente, o reflexo, a nível municipal, do processo de ordenamento a nível nacional da rede de ofertas de educação e formação, com vista a assegurar a racionalização e complementaridade dessas ofertas e o desenvolvimento qualitativo das mesmas, num contexto de descentralização administrativa, de reforço dos modelos de gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos e respectivos agrupamentos e dos projectos educativos das escolas.

c) A carta educativa deve promover o desenvolvimento do processo de agrupamento de escolas, com vista à criação de condições mais favoráveis ao desenvolvimento de centros de excelência e de competências educativas, bem como de condições para a gestão eficiente e eficaz dos recursos educativos disponíveis.

d) A carta educativa deve incluir uma análise prospectiva, fixando objectivos de ordenamento progressivo, a médio e a longo prazo.

e) A carta educativa deve garantir a coerência da rede educativa com a política urbana do município”.

Vale a pena acrescentar que estes princípios estiveram presentes, de forma sistemática e permanente, em todo o processo de elaboração da carta educativa de Portalegre. Paralelamente, respeitou-se o conceito de “Rede Educativa”, enquanto configuração da organização territorial dos edifícios escolares ou dos edifícios utilizados em actividades escolares, afectos aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, visando a sua adequação às orientações e objectivos de política educativa, tal como vem descrito em termos legislativos. Neste sentido, como aliás já foi referido, o planeamento da rede escolar/educativa pressupõe uma visão integrada e integradora da escola, não só no plano interno da organização, mas também no da gestão de recursos e práticas, e, analogamente, no plano das relações com a comunidade. O processo de planeamento levado a cabo teve em linha de conta todas estas orientações, dando-se particular atenção aos seguintes aspectos: uma concepção de escola integrada no espaço dos recursos educativos diferenciados; uma visão prospectiva da realidade, delineada em cenários de evolução construídos a partir de análises globais e qualitativas; e uma programação de equipamentos subordinada a princípios estratégicos assentes na diversidade de tipologias, na flexibilidade e versatilidade de soluções e complementaridade na gestão e utilização dos recursos.

Descrita a metodologia e sintetizados os princípios que orientaram a sua elaboração, importa referir que a mesma deve então ser entendida como um produto coerente e datado, mas não como um documento taxativamente acabado. Pelo contrário, o mesmo documento deverá ser compreendido antes como uma proposta de (re)configuração da rede educativa concelhia, integrando projectos já em curso numa proposta mais ampla e dirigida também para outras possibilidades de acção (denominadas “orientações estratégicas”), projectada num determinado horizonte temporal (2005-2010/11) como expressão de uma política educativa

e destinada a ser permanentemente avaliada e actualizada no plano normativo e no da gestão administrativa e operacional. Quer isto dizer que, como em qualquer processo de planeamento, as análises apresentadas e as propostas avançadas ganham em poderem ser objecto de reflexão e avaliação/monitorização permanente, neste caso e por exemplo no âmbito do Conselho Municipal de Educação. O objectivo desse esforço de monitorização/avaliação é o de conferir uma característica dinâmica ao processo de reflexão e ajustamento continuado ao conteúdo desta carta educativa, visando, em última instância, aferir progressivamente a “clarividência e a eficácia das propostas formuladas, por forma a que seja possível a detecção precoce de eventuais desajustamentos e que atempadamente se configurem as soluções mais adequadas”<sup>10</sup>. Só assim se conseguirá contribuir para conferir à carta educativa do concelho de Portalegre a importância e a especificidade que o mesmo encerra, enquanto peça articulada de uma visão e de um projecto mais amplo, de afirmação e dignificação da realidade educativa, social e cultural do concelho e da região.

## **Carta Educativa do concelho de Portalegre: síntese do diagnóstico (matriz swot) e algumas propostas/linhas de orientação estratégica**

Tendo em conta que o diagnóstico produzido reúne um vasto conjunto de indicadores e tendências de evolução transversais a várias dimensões de análise como a demografia, o território, a estrutura sócio-económica local, a oferta e a procura educativas, apresenta-se no contexto deste artigo apenas uma síntese do mesmo diagnóstico, onde se salientam as principais tendências e sinais de mudança (e de estabilização) de algumas variáveis, nas diversas dimensões atrás referidas.

A matriz SWOT (strengths, weaknesses, opportunities e threats)<sup>11</sup> realizada - técnica metodológica específica e habitual em processos de planeamento – permite não só obter uma leitura global e transversal a respeito da realidade concelhia, como também representa uma importante base de fundamentação empírica para a sustentação de propostas dirigidas ao sistema educativo local, numa perspectiva

abrangente e multisectorial, implicando vários actores educativos com representação e actuação ao nível local. Neste contexto, a síntese de forças, fraquezas, oportunidades e ameaças diagnosticada é apresentada no quadro 1<sup>12</sup> em anexo.

Na sequência do diagnóstico e em correspondência com os sinais, as tendências e os valores identificados, formularam-se várias propostas organizadas segundo duas vertentes. Uma primeira orientada para a sustentação do reordenamento e requalificação da rede educativa concelhia, onde se deu particular destaque aos projectos de requalificação das escolas do 1º ciclo do Ensino Básico e dos Jardins de Infância do concelho (rede pública) que decorriam simultaneamente e cuja decisão política de os materializar foi anterior ao processo de elaboração da Carta Educativa. A segunda vertente das propostas incide num conjunto de linhas de orientação estratégica, mais abrangentes e direcionadas para temáticas transversais à educação, com implicação da respectiva comunidade educativa, numa tentativa de estabelecimento de compromissos, em função de vontades, disponibilidades e recursos diagnosticados.

De acordo com a primeira vertente, a carta educativa do concelho de Portalegre apresenta uma especificidade na forma de apresentação das alterações a introduzir à rede educativa local. Essa especificidade decorre de vários factores, os quais se explicitam a seguir:

a) Em primeiro lugar, o diagnóstico realizado demonstrou que o comportamento da procura educativa nos vários ciclos de ensino apresentar-se-á de forma relativamente estável nos próximos anos (sensivelmente até 2010/2011)<sup>13</sup>, não se esperando alterações muito acentuadas no que respeita à possibilidade de aumento ou até de redução do número de crianças a integrar o sistema educativo;

b) em segundo lugar, a oferta educativa do concelho, quer tomemos exclusivamente as instituições de ensino (desde o pré-escolar até ao secundário) que compõem o parque escolar actualmente existente, quer tomemos em consideração todas as modalidades de ensino, equipamentos de diversa natureza, bem como outras ofertas transversais à educação, ambas podem ser consideradas suficientes e capazes

de responder à procura prevista para o mesmo horizonte temporal (até 2010/2011)<sup>14</sup>;

c) em terceiro lugar e associado ao item anterior, o parque escolar actualmente existente, nos vários graus de ensino, representa uma capacidade instalada que responde à procura actual, não apresentando situações de sobreocupação, nem se perspectivando que tal possa vir a acontecer;

d) em quarto lugar, e como remate dos itens anteriores, estando a decorrer um projecto de requalificação nas EB1 públicas, da responsabilidade da autarquia, a incidir quer nas freguesias rurais, quer nas freguesias urbanas, considerou-se pertinente e necessário incluir uma referência ao mesmo projecto na carta educativa, uma vez que este visa introduzir melhorias significativas naqueles equipamentos escolares, respondendo assim claramente à necessidade de proceder à melhoria das condições físicas e pedagógicas/didácticas da oferta educativa, mais do que propor o acréscimo ou diminuição de escolas e jardins de infância da rede pública<sup>15</sup>.

Em síntese, poder-se-á dizer que as propostas de reordenamento e requalificação da rede educativa municipal, no que toca em particular ao ensino pré-escolar e ao 1º ciclo do ensino básico, convergem para a ideia genérica da necessidade de manutenção dos equipamentos escolares existentes nestes níveis de ensino, associando-os de forma integrada, tanto nas freguesias urbanas como nas freguesias rurais, melhorando-os do ponto de vista físico e pedagógico-didáctico, a par de uma política municipal e local de rentabilização das suas mais-valias nos planos social, cultural e comunitário, ao serviço das comunidades e das respectivas populações beneficiárias destes equipamentos. Relativamente ao 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário, dir-se-á apenas que, de acordo com a análise prospectiva da respectiva procura nos próximos anos e tendo em conta que se trata de níveis de ensino em que a autarquia não tem uma intervenção directa no âmbito das suas competências legais, a oferta existente, quer em termos de estabelecimentos de ensino, quer em termos de agrupamentos de escolas em vigor, ajusta-se e responde, no essencial, às necessidades de procura para os próximos anos, uma vez que mais do que uma tendência de expansão, os

cenários demográficos apontam no sentido de uma ligeira e progressiva diminuição, a tender para uma situação de estabilidade.

No que concerne à segunda vertente das propostas apresentadas, constituiu objectivo central expor e aprofundar um conjunto de ideias e sugestões passíveis de serem traduzidas em projectos e/ou acções a desenvolver no futuro, umas da responsabilidade da autarquia, outras da responsabilidade de outros actores da comunidade educativa local, outras ainda em parceria entre ambos. Tais propostas, em jeito de orientações estratégicas, apontam para intervenções em matérias centrais e transversais às questões educativas locais, na procura de fomentar o trabalho e a intervenção partilhada pelos mesmos actores educativos. Como fontes de informação privilegiadas para a definição destas linhas de orientação estratégica, contou-se com os contributos de vários responsáveis por entidades locais<sup>16</sup>, com intervenção aos níveis concelhio e distrital, em áreas como a intervenção educativa (projectos de pesquisa e divulgação científico-pedagógica), a formação profissional, a empregabilidade, o associativismo juvenil e as associações de pais.

As linhas de orientação estratégica, apontadas no documento final, têm como pressuposto de base a participação dos actores que interferem nos processos educativos e, como tal, a sua operacionalização não depende exclusivamente da capacidade da autarquia a levar à prática, mas também do dinamismo e empenho dos implicados. Desta forma, em todo o processo de construção das propostas de acção, sobressaíram vontades de intervenção e surgiram tensões entre as várias percepções dos actores face ao processo educativo local.

“A preparação da carta educativa é um momento de afirmação de várias forças de pressão: desde os pais e alunos aos professores; desde os representantes da autarquia e das actividades económicas à administração regional e central.

Ela é também:

- Um lugar de confronto de diferentes perspectivas: das mais globalizantes, como as dos administradores e planificadores; às mais particularistas como a dos professores e dos arquitectos;

- Um objecto de disputa entre os diferentes poderes: poder local/poder central (...);

interesse público/interesses privados; população/Estado; etc...

Para poder fazer face a esta situação e para aproveitar a pluralidade dos contributos dos diferentes intervenientes, é importante assegurar a existência de dispositivos de participação e concertação ao longo de todo o processo de planeamento. Do diagnóstico à identificação de necessidades; à formulação de objectivos; à definição de prioridades, selecção de estratégias, angariação de recursos, execução, controlo e avaliação de programas. (...)

**Esta participação só é possível se for mobilizada a partir da necessidade de realizar um projecto educativo local.** Por outras palavras, a desejada participação da colectividade na elaboração da carta escolar não pode ser dissociada da participação dessa mesma colectividade na administração e gestão do sistema educativo, ao nível local, nem das formas de autonomia que lhe dão expressão.”<sup>17</sup>

Desta forma, a carta educativa não é um documento exclusivamente elaborado na sua essência pela equipa que a assinou; é um texto que reflecte uma opção metodológica e como tal as linhas de orientação/propostas apresentadas são fruto das opiniões dos actores implicados no processo educativo local e mesmo regional e nacional.

Assim, as propostas apontadas foram divididas em dois níveis essenciais: no primeiro, aquelas que são directamente dependentes da autarquia; a outro nível, as propostas que implicam um trabalho de parceria dos actores educativos e que dependem do funcionamento dessas mesmas parcerias.

No primeiro grupo de propostas enquadram-se dois tipos de acções. A requalificação das escolas do primeiro ciclo do concelho que, aquando do início do trabalho de elaboração da carta educativa, já estava em curso<sup>18</sup> e, como tal, estes projectos teriam de ser integrados no documento, caso contrário uma das principais acções para a que a carta educativa estava orientada ficaria de fora, deixando um vazio entre a realidade concreta e a realidade proposta no texto.

O segundo tipo de acções, directamente dependentes do campo de acção da Câmara, surgiu das dúvidas e interrogações quer dos autores deste documento, quer dos outros ac-

tores educativos consultados: a expansão do âmbito de acção do já criado Gabinete de Acompanhamento Psicológico Infantil (GAPI); a criação de um Gabinete Técnico de Apoio às Escolas (GTAE); a criação de Centros Lúdicos Escolares (CLE); a rentabilização das infra-estruturas desportivas, lúdicas e culturais existentes nas freguesias, para a potencialização das aprendizagens e processos educativos e, por fim, uma outra sugestão, que provém da auscultação realizada aos diversos actores educativos que intervêm mais directamente nesta área da cidade de Portalegre, menciona uma necessidade concreta, relacionada com um refeitório na escola do Bairro dos Assentos (que inclui pré-escolar e 1º ciclo).

Relativamente ao GAPI, estrutura já existente e criada pela autarquia, foi proposto um alargamento do seu campo de acção, que extravasa o apoio psicológico e acumularia igualmente funções na área da formação de actores educativos que lidam directamente com os alunos. Assim, desde motoristas aos auxiliares de acção educativa, poderiam ser abrangidos por planos de formação, que adviriam do estabelecimento de parcerias com entidades reconhecidas nestas áreas (fundamentalmente as de âmbito regional) e sem se sobrepor à formação já fornecida por estas estruturas.

No que concerne ao GTAE, a proposta apresentada prendeu-se com a operacionalização e rentabilização de um recurso que é escasso em termos de oferta autárquica – transportes e apoio técnico às instalações escolares. Caberia a esta estrutura organizar e estabelecer, em conjunto com as escolas e suas necessidades, um calendário de transportes camarários para suportar as várias actividades desenvolvidas pelas escolas e que necessitam de deslocação. Para além desta incumbência, a estrutura organizaria e orientaria os vários pedidos escolares de apoio técnico e de manutenção de estruturas e materiais pedagógicos, para que as actividades escolares não ficassem suspensas por pormenores que as escolas só por si não conseguem resolver.

A terceira proposta – CLE – surge na sequência do levantamento efectuado junto das escolas, acerca da procura de actividades de tempos livres de prolongamento de horário, vulgarmente conhecidas por ATL (Actividades de Tempos Livres). Verificou-se que, face à

procura, seria positivo proporcionar às crianças e às famílias um espaço de prolongamento de horário que se regesse por critérios de qualidade pedagógica e de ocupação produtiva dos tempos livres das crianças. Esta resposta seria assegurada pela autarquia, contratando para o efeito técnicos de animação que através de actividades lúdicas potenciariam aprendizagens e a aproximação a novas realidades, tornando-se assim efectivamente um prolongamento das actividades pedagógicas complementares do processo ensino/aprendizagem.

A rentabilização das Infra-Estruturas Desportivas, Culturais e Lúdicas para a realidade escolar do concelho surge do levantamento efectuado aos equipamentos disponíveis nestas áreas. O concelho de Portalegre apresenta actualmente várias infra-estruturas, geograficamente dispersas, que devido à realidade demográfica desta área têm uma utilização relativamente reduzida.

Desta forma, a proposta foi a de estabelecer protocolos e parcerias de utilização destes recursos, de modo a alargar o leque de opções ao serviço das escolas e complementar e aprofundar o processo de ensino/educação. Para atingir tais objectivos propôs-se a articulação com várias entidades: a Região de Turismo de São Mamede; o Parque Natural da Serra de São Mamede; o Grupo de Teatro de Portalegre; o Museu das Tapeçarias de Portalegre; a Fundação Robinson; o Centro de Artes e Espectáculos, bem como as Juntas de Freguesia.

Na última proposta, a criação de um refeitório na escola dos Assentos teve em vista dar resposta a uma necessidade sentida pela população deste bairro e, concomitantemente, suprir carências alimentares e de segurança da população escolar, justificável pela realidade social onde este estabelecimento de ensino se localiza.

No segundo nível de propostas que apresentámos, sob a designação geral de “Rentabilizar Recursos Educativos”, tentámos apontar caminhos e pistas para operacionalizar, racionalizar e potenciar os aspectos que no concelho dizem respeito à educação.

Porém, a filosofia subjacente a este tipo de propostas baseia-se no pressuposto de que as necessidades e acções dependem do dinamismo e graus de participação dos actores que interferem, directa ou indirectamente, no

processo educativo e da sua capacidade de integrar este subsistema no todo que é a comunidade concelhia.

Esta filosofia de trabalho é fruto da passagem que se verifica nas formas de governança, onde às típicas políticas centralizadas “top-down”, características de um estado centrado em princípios *keynesianos* e *fordistas*, se contrapõem conceitos *neoshumpeterianos*, mais flexíveis, e onde as políticas “bottom-up” se mostram mais de acordo com as necessidades específicas para a resolução de problemas de base local, ainda que integrados no todo nacional ou mesmo internacional.

“Dividimos as nossas propostas em pequenos grupos que saíram do levantamento efectuado. O primeiro grupo relaciona-se com a melhoria dos canais de informação entre instituições, com responsabilidade na educação e formação das populações do concelho, e a divulgação das ofertas disponíveis; o segundo prende-se com a formação dos vários actores que interferem, não só no processo educativo, mas que são responsáveis pela melhoria das condições de vida e, consequentemente, pelo aumento da coesão social; o último grupo centrará as suas sugestões na rentabilização de estruturas e instituições que, embora existentes, podem melhorar a sua “performance” e contribuir de modo mais efectivo para a globalidade do fenómeno educativo.”<sup>19</sup>

Mais do que apresentar estas propostas, tentámos, neste contexto, chamar a atenção para a necessidade de operacionalização e articulação entre várias instituições que, embora aparentemente desconexas, podem encontrar no sistema educativo do concelho um ponto de partida comum, suficientemente amplo para traçar objectivos que podem ter repercussões para lá da educação.

Assim, pretendeu-se sugerir formas de actuação e práticas educativas e formativas que tivessem acentuada ligação à vida activa e profissional de acordo com as necessidades sentidas e estabelecidas pelos actores do tecido económico do concelho. Para tal, as propostas tentam encontrar pontos de partida que reúnem actores da sociedade civil representativos de Portalegre – Câmara; Instituições de Emprego e Formação Profissional; Centros de Formação Profissional, em várias áreas; Sindicatos; Associações Empresariais; Coordenação da

Área Educativa; Instituto Português da Juventude; Centro de Apoio à Criação de Empresas; Instituto Politécnico no seu conjunto e as suas Escolas autonomamente; associações e instituições representativas de imigrantes, bem como outros actores que interfiram pontualmente nos processos a desenvolverem em conjunto.

Uma última proposta constante na carta educativa refere-se à (já em curso nesta data) Rede de Museus Escolares de Portalegre (RE-MEP). Este projecto pretende organizar uma rede de núcleos museológicos que abranjam as escolas desde o 1º ciclo até ao ensino secundário, sedeados nas escolas.

A REMEP é um projecto da responsabilidade de uma docente da Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP)<sup>20</sup>, tendo conseguido estabelecer uma parceria em que estão envolvidos o Ministério da Educação, a Autarquia e a própria ESEP.

Para além de tentar reunir, classificar e organizar todo o espólio com interesse museológico que as escolas contêm, o projecto pretende constituir-se como um recurso educativo vivo e fazendo parte integrante não só da vivência e identidade das instituições escolares, mas igualmente um ponto de referência para a comunidade de Portalegre.

Todos os objectivos com vista a rentabilizar e a desenvolver o fenómeno educativo em Portalegre terão que corresponder efectivamente às necessidades de todos os actores; desta forma, à Câmara caberá o papel de despoletador de processos e de, numa primeira fase, ser o pivot que estabeleça pontes e crie redes efectivas de participação. Mas qualquer processo deste tipo de governança participada depende da qualidade das parcerias estabelecidas e da gestão de conflitos de interesses que as partes demonstrem, caso contrário caminhar-se-á para um imobilismo da educação do concelho, ficando esta dependente de orientações gerais vindas do poder central, sem a necessária adaptação às realidades concretas dos espaços.

As características e vantagens das parcerias são sintetizadas por Carlos Balsas, nos quadros 2 e 3, em anexo.

Observando os quadros apresentados, sobressai a necessidade de criar um espaço de autonomia na área educativa do concelho que permita a obtenção de resultados concretos

para o todo comunitário e que pode constituir um ponto de partida para o aumento da coesão social concelhia.

Para terminar este texto, queremos acen-tuar que a carta educativa é, na sua essência, um instrumento de planeamento estratégico e, como tal, as questões de governança e par-ticipação cívica para a aplicação de políticas concretas tornam-se indispensáveis para atingir objectivos que conduzam ao aumento da qualidade nas áreas específicas que se quiserem considerar, neste caso a educação.

## Notas

<sup>1</sup> - Em colaboração com Catarina Santos, em representação da Câmara Municipal de Portalegre. Para um aprofundamento mais detalhado do documento referenciado, consultar Câmara Municipal de Portalegre, *Carta Educativa do concelho de Portalegre. Diagnóstico e Proposta*, CMP e ESEP, Portalegre, Julho de 2005.

<sup>2</sup> - Assinado em Abril de 2004.

<sup>3</sup> - Onde se estabelece o quadro de transferência das atribuições e competências das autarquias locais, atri-buindo-lhes responsabilidades no domínio da construção e manutenção dos estabelecimentos de educação e ensino, ao nível do Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico.

<sup>4</sup> - Nº 2 do artigo 19º do Capítulo III.

<sup>5</sup> - “Pacto Educativo para o Futuro” – Mensagem do Ministro da Educação, Ministério da Educação, Lisboa, ME, 1996, citado em MARTINS, Édio et al., *Manual para a Elaboração da Carta Educativa*, Ministério da Educação, Lisboa, Setembro de 2000, pp.7.

<sup>6</sup> - Idem, ibidem.

<sup>7</sup> - De acordo com o Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro.

<sup>8</sup> - Entre os quais o Ministério da Educação por via das suas estruturas descentralizadas como a Direcção Regional de Educação e o Centro de Área Educativa, como ainda o Instituto Nacional de Estatística, a Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Alentejo e a própria Câmara Municipal, entre outras.

<sup>9</sup> - Como adiante se poderá constatar aquando da referência a algumas das propostas aqui reproduzidas, onde se referem algumas possíveis intervenções decorrentes de contributos por parte de vários actores locais entrevistados.

<sup>10</sup> - in MARTINS, Édio et al., *Manual para a Elaboração da Carta Educativa*, Ministério da Educação, Lisboa, Setembro de 2000, pp.33.

<sup>11</sup> - Traduzindo para português significa FOFA (Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças).

<sup>12</sup> - Como pressuposto metodológico subjacente à sua construção e preenchimento está o entendimento das “oportunidades” como objectivos passíveis de concretização a partir do significado e do efeito positivo que as “forças” diagnosticadas tendem a representar; por outro lado, as “ameaças” são aqui entendidas como dificuldades e obstáculos a enfrentar e a tentar contornar, decorrentes

- das “fraquezas” inventariadas.
- <sup>13</sup> - Para a análise, quer da procura e oferta educativas, quer das projecções estimadas a respeito das mesmas variáveis, privilegiaram-se os dados estatísticos produzidos e cedidos pela Direcção Regional de Educação do Alentejo.
- <sup>14</sup> - Ver a este respeito o mapa 1, em anexo.
- <sup>15</sup> - A fórmula encontrada para incluir uma referência objectiva e de acordo com as normas sugeridas pelo Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação, relativa aos critérios de planeamento do património arquitectónico escolar de cada concelho, passou pela opção de conceber uma ficha-síntese para cada EB1 objecto de requalificação, onde se reuniram alguns indicadores e referências ao tipo de alterações previstas e/ou em curso nas mesmas escolas. A fonte de informação privilegiada para este procedimento consistiu na consulta pormenorizada dos próprios projectos de requalificação para cada um dos espaços escolares.
- <sup>16</sup> - Mediante a realização de reuniões/intervistas aos mesmos responsáveis.
- <sup>17</sup> - BARROSO, João, “Factores Pedagógicos e Educativos da Carta Escolar” in *Carta Escolar do Algarve (Seminário de Vilamoura – Novembro 1988)*. Lisboa, GEP, 1990.
- <sup>18</sup> - Conforme já foi referido atrás.
- <sup>19</sup> - *Carta Educativa do concelho de Portalegre. Diagnóstico e Proposta, CMP e ESEP*, Portalegre, Julho de 2005
- <sup>20</sup> - Prof. Doutora M<sup>a</sup> João Mogarro.
- <sup>21</sup> - Carlos Balsas (2002), “Urbanismo Comercial e Parcerias Público-Privados”, GEPE, Lisboa; adaptado de Community Assistance Centre (1999) learning to lead: A primer on Economic Development Startegies. Ch9, Partnerships.
- <sup>22</sup> - Idem.
- ficação global das escolas EB1 e JI, freguesias urbanas do concelho de Portalegre, Projecto de execução, 2003.
- COELHO, P.M. Laranjo, *Uma Data Notável nos Anais de Portalegre. A Nova Cidade - A Nova Diocese*, (Séc. XVI), o Instituto, Coimbra, 1954.
- DAVEAU, Suzanne, *Portugal Geográfico*, Edições João Sá da Costa, Lisboa, 1998.
- EDEC, *Esquema de Desenvolvimento do Espaço Comunitário*, Comissão Europeia, Luxemburgo, 1999.
- GARCIA, Orlando, et al., *Carta Educativa do concelho de Cascais*, Versão provisória 1.<sup>º</sup> e 2 vols, Centro de Estudos e Investigação Aplicada, Instituto Superior de Serviço Social, Lisboa, Outubro de 2002.
- INE, *Recenseamento Geral da População e Habitação*, 2001 (dados definitivos), 2002.
- INE, *Censos 2001, Região Alentejo*, 2002.
- INE, *Retrato Territorial do concelho de Portalegre*, 2004.
- INE, *Destaque - Informação à Comunicação Social*, 31 de Março de 2004.
- JORNAL FACTOS, Nº 4, Maio de 2003.
- MARTINS, Édio et al., *Manual para a Elaboração da Carta Educativa*, Ministério da Educação, DAPP, Lisboa, Setembro de 2000.
- MARTINS, Édio et al., *Critérios de Reordenamento da Rede Educativa*, Ministério da Educação, DAPP, Lisboa, Fevereiro de 2000.
- PATRÃO, José Dias Heitor, *Portalegre, Fundação da Cidade e do Bispado. Levantamento e Progresso da Catedral*, Ed. Colibri, Lisboa, (o autor retira excertos do livro de Frei Amador Arrais, *Diálogos*, Lello e Irmãos, Porto, 1974), 2002.
- C.C.R.L.V.T., *Plano estratégico da região de Lisboa e Vale do Tejo*, Lisboa, 1999.
- SIGISM – Sistema de Informação Geográfica Intermunicipal de S. Mamede, 2002/2003.
- SOTTO MAIOR, Diogo, *Tratado da Cidade de Portalegre*, Co-edição Imprensa Nacional Casa da Moeda – Câmara Municipal de Portalegre, 1984.
- [www.ine.pt/censos2001](http://www.ine.pt/censos2001).

## Referências Bibliográficas

- BALSAS, Carlos; *Urbanismo Comercial e Parcerias Público-Privados*, GEPE, Lisboa, 2002.
- BARATA SALGUEIRO, Teresa; *A Cidade em Portugal*, Edições Afrontamento, Porto, 1999.
- BARROSO, João, “Factores Pedagógicos e Educativos da Carta Escolar” in *Carta Escolar do Algarve (Seminário de Vilamoura – Novembro 1988)*. Lisboa, GEP, 1990.
- CÂMARA MUNICIPAL DE PORTALEGRE, *Carta Educativa do concelho de Portalegre. Diagnóstico e Proposta, CMP e ESEP*, Portalegre, Julho de 2005.
- CÂMARA MUNICIPAL DE PORTALEGRE, *Rede Social, Diagnóstico Social*, Documento provisório, Portalegre, 2004.
- CÂMARA MUNICIPAL DE PORTALEGRE, *PDM, Plano Director Municipal*, Documento provisório, Portalegre, 2003.
- CÂMARA MUNICIPAL DE PORTALEGRE, Requalificação global das escolas EB1 e JI, freguesias rurais do concelho de Portalegre, Projecto de execução, 2003.
- CÂMARA MUNICIPAL DE PORTALEGRE, Requali-

**Quadro 1**  
**Matriz SWOT**  
**(Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças)**

FORÇAS	FRAQUEZAS
<p>Vantagem territorial, dom gráfica e sócio-económica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Aspectos ambientais - parque natural / agricultura ligada a produtos com potencialidade de certificação / filaria corticeira / turismo em espazo rural;</li> <li>Culturas identitárias próprias;</li> <li>Projectos autárquicos - Polis entre outros projectos;</li> <li>Património histórico, cultural e natural;</li> <li>Baixa densidade de industrialização pesada.</li> </ul> <p>Vantagem educativa (oferta, procura e projecções)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Relação da oferta educativa compatível com as necessidades identificadas: equipamentos diversos e respostas adequadas aos vários tipos de utentes (profissional, especial, artístico, entre outras ofertas), tendo em conta a população escolar actual;</li> <li>Aumento da participação da autarquia na matéria da ação social escolar em várias rubricas: estudos económicos, bolas de estudo e transporte, esportes;</li> <li>Projectos de requalificação das escolas rurais actualmente em curso e das escolas urbanas agendados para breve;</li> <li>Presença da oferta de formação ao nível do ensino superior em várias áreas de especialização (educação, turismo, comunicação social, animação educativa e sócio-cultural, gestão, vários ramos da engenharia, enfermagem, etc...);</li> <li>Relativa estabilidade da procura educativa, de acordo com as projecções oficiais, até renovalemento 2010/2011.</li> </ul>	<p>Vantagem territorial, dom gráfica e sócio-económica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Deficientes e insuficientes acessibilidades - Expanção/litoral/norte interior;</li> <li>Dificuldade da estrutura dom gráfica conciliação: diminuição e envelhecimento populacional nos últimos anos, com tendência a acelerar-se;</li> <li>Baixas taxas de natalidade, com especial incidência nas freguesias rurais, acarretando, a par, implicações em matéria de migração e envelhecimento populacional e envelhecimento dom gráfico;</li> <li>Dificuldade no tecido económico: fraco índice de emprego e rendimento local;</li> <li>Extrutura produtiva conciliação dominada essencialmente por empresas de pequena e média dimensão;</li> <li>População activa com crescimento negativo na generalidade das freguesias rurais do concelho;</li> <li>Alguma vulnerabilidade da acesso ao emprego por parte de alguns segmentos da população, nomeadamente mulheres e actives portadores de baixos níveis de qualificação;</li> <li>Falta de organização dinamismo dos actores sociais, urbanos e económicos em geral.</li> </ul> <p>Vantagem educativa (oferta, procura e projecções)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>taxa de alfabetização sócio-avaliada, em particular nas freguesias rurais;</li> <li>Abandono e insucesso escolar com valores que envolvem alguma preocupação;</li> <li>Tendência de diminuição da população jovem, nos últimos anos, com especial incidência nas freguesias rurais, o que contribui para explicar a malária estabilização da procura educativa ao nível do pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico;</li> <li>Inexistência de uma oferta suficiente (e não só de tipo) de cursos de iniciação tecnológica, orientadas querida ás áreas com competência da mão-de-obra activa e qualificada na região, e que apresentam indiretamente possibilidades de alguma grande empregabilidade.</li> </ul>
<p>OPORTUNIDADES</p>	<p>AMEAÇAS</p>
<p>Vantagem territorial, dom gráfica e sócio-económica</p> <p>População migrante;</p> <p>Intervenções autárquicas - Polis entre outros projectos;</p> <p>Localização rural;</p> <p>Parque natural - turismo;</p> <p>Leques e produtos com potencial de imagem e marketing urbano e regional;</p> <p>Acesso a fundos comunitários para regeneração de zonas rurais;</p> <p>Ligações em rede (Alentejo e Aglomerados fronteiriços - possível criação de dom gráfica significativa);</p> <p>Plano estratérgico em parcerias regionais nacionais e transfronteiriças;</p> <p>Proximidade à futura linha TGV.</p> <p>Vantagem educativa (oferta, procura e projecções)</p> <p>Ausência de cenários de sobre-ocupação das instituições escolares, o que significa que a oferta instalação respondendo à procura existente;</p> <p>Melhoria dos recursos físicos e pedagógicos decorrentes dos projectos de requalificação do parque escolar público (CEB e JI), tanto nas freguesias rurais, como nas urbanas;</p> <p>Possibilita projectos em parceria entre actores do sistema educativo conciliando, visando a rentabilização de equipamentos e espaços educativos, desportivos e culturais;</p> <p>Concretização de alguns projectos de carácter sócio-educativo, na perspectiva desse constituir um como recursos pedagógicos;</p> <p>Presença significativa, e a não descuidar, de crianças oriundas de agregados familiares imigrantes nomeadamente entronces escolas de ensino básico - 1.º ciclo;</p> <p>Possibilidade de criação de respostas ao nível de ATL e centros lúdicos na sequência de requalificação das escolas, caso se justifique em virtude de um interesse acrescido por partes famílias das crianças em idade pré-escolar e 1.º ciclo;</p> <p>Potenciar as valências do recém-criado GAPI (Gabinete de Acompanhamento Psicológico Infantil).</p>	<p>Vantagem territorial, dom gráfica e sócio-económica</p> <p>Proximidade a centros urbanos com carga dom gráfica mais elevada;</p> <p>Projecções dom gráfica globalmente pouco animadoras, em particular para os segmentos: activo, mais jovem;</p> <p>Falta de formação da mão-de-obra qualificada e especializada em sectores económicos de ponta;</p> <p>Falta de projecção turística;</p> <p>Envelhecimento das estruturas produtivas ligadas a produtos com potencialidade de certificação e marketing.</p> <p>Vantagem educativa (oferta, procura e projecções)</p> <p>Relativa instabilidade do corpo docente, sobretudo nível nos 2.º e 3.º ciclos e secundário;</p> <p>Risco da desertificação populacional dos territórios rurais com implicações futuras no nível da dinâmica social e educativa das freguesias;</p> <p>Desaparecimento das estruturas físicas e de outros meios (ex: escolas e espaços culturais associados) para outras finalidades e iniciativas da base comunitária;</p> <p>Não aproveitamento das valências e respostas proporcionadas por unidades conciliação ao nível da formação profissional (ex: Centro de Formação Profissional Sindicato); ao nível do aconselhamento e incentivo em matéria de dinamização do movimento associativo juvenil (caso do IPT).</p>

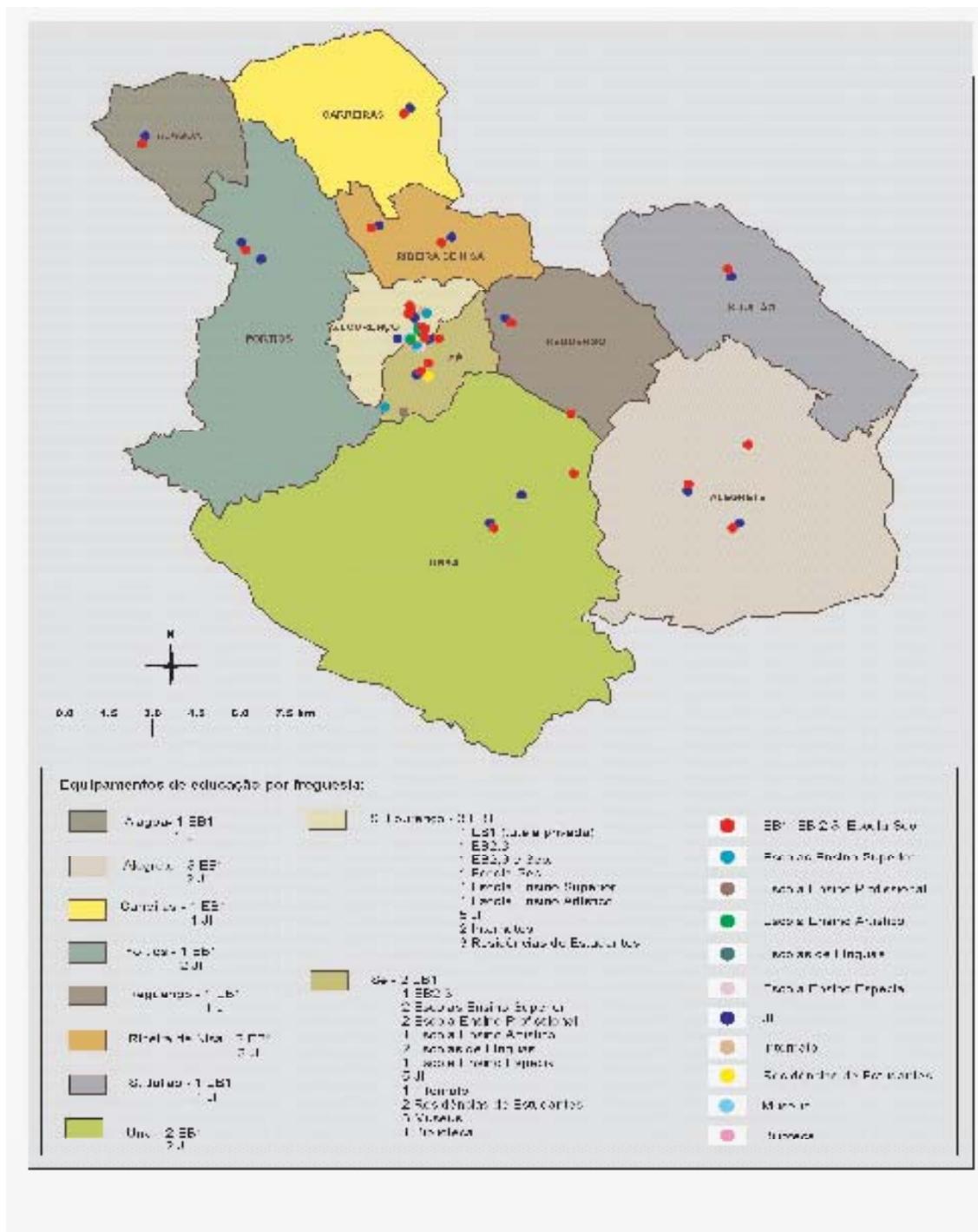
**Quadro 2**  
Características Principais das Parcerias<sup>21</sup>

<b>Características Principais das Parcerias</b>	
<b>Altamente eficientes</b>	Trabalhar em colaboração de modo a maximizar recursos locais e regionais é o modo mais eficiente de usar recursos limitados.
<b>Larga aplicabilidade</b>	Podem ser criadas e implementadas parcerias, com sucesso, em vilas, cidades e regiões metropolitanas e para diferentes tipos de problemas.
<b>Baixos riscos</b>	Normalmente, os recursos financeiros envolvidos não são muito elevados, o que baixa os riscos individuais dos parceiros.
<b>Plurianuais</b>	Os resultados não acontecem de um momento para o outro, trata-se de um processo que pode durar entre 7 e 10 anos.

**Quadro 3**  
Importância das Parcerias<sup>22</sup>

<b>Importância das Parcerias</b>	
<b>Criam influência política</b>	Os eleitos locais e grupos de interesse que trabalham em conjunto mostram uma propensão especial para resolver problemas.
<b>Criam redes de suporte</b>	Evitam a duplicação de gastos e a competição pela obtenção de investimentos.
<b>Promovem partilha de custos</b>	As comunidades podem tirar partido de descontos para grupos, assim como promover o auxílio directo (e.g. o marketing) a uma fileira específica.
<b>Promovem trabalho em equipa</b>	Elevam a auto-estima própria da comunidade e aumentam a coesão sócio-económica da área.
<b>Criam sinergias</b>	Possibilitam a atracção e retenção de investimentos.
<b>Promovem a partilha de recursos limitados</b>	A partilha de fundos para projectos e programas de desenvolvimento comunitário garante mais resultados positivos do que a realização de investimentos separados.
<b>Aumentam a credibilidade dos programas</b>	Programas de colaboração com elevado número de pessoas e instituições envolvidas aumentam a credibilidade desse mesmo programa perante investidores externos.
<b>Promovem partilha de responsabilidades</b>	A partilha de tarefas e responsabilidades por várias entidades leva a que os projectos sejam executados mais rapidamente.
<b>Permitem atingir dimensões críticas</b>	Mais e melhores projectos podem ser implementados pela acção concertada de várias entidades.
<b>Aumentam a eficiência dos serviços</b>	As parcerias eliminam a duplicação de esforços e reduzem a competição.

## **Estruturas escolares e outros equipamentos, por freguesia**



**Fonte:** SIGISM - Sistema de Informação Geográfica Intermunicipal de S. Mamede, 2002/2003  
**Nota:** Na freguesia da Sé existe, no quadro do Ensino Especial, uma outra estrutura que não vem representada no mapa, mas que aqui se faz referência: trata-se da APPACDM.

# Contributos para o uso crítico dos Media: os campos do jornalismo e da publicidade

---

Cláudia Pacheco e Luís Bonixe\*  
Escola Superior de Educação de Portalegre

## Introdução

A abordagem funcionalista dos meios de comunicação social passa da questão de partida – O que é que os *media* fazem às pessoas? – para uma outra interrogação – O que é que as pessoas fazem com os *media*?

A mudança de perspectiva de análise dos *media* introduziu outras equações até então pouco exploradas, nomeadamente o fim da ideia de que os meios de comunicação social representam uma espécie de poder absoluto que exerce uma influência imediata sobre os indivíduos e que estes pouco ou nada podem fazer contra isso.

Este quadro teórico colocava os consumidores dos *media* numa posição passiva perante os conteúdos mediáticos.

Num contexto em que os meios de comunicação social assumem cada vez mais um papel importante nas nossas vidas, torna-se fundamental que a atitude dos indivíduos não se situe num registo de passividade, cabendo-lhes ter uma posição crítica e activa em relação às mensagens que recebem.

Os *media* representam uma das principais fontes de conhecimento de que dispomos. As

crianças e os jovens são expostos com frequência às mensagens emitidas pelos meios de comunicação, de onde se destaca a televisão, mas não convém esquecer os jogos de computador e cada vez mais a Internet com as suas múltiplas formas de interacção: chats, messenger, blogues, podcasts etc.

São veículos atractivos e que estão presentes na vida dos indivíduos cada vez mais cedo. A convergência e a mistura de imagens em movimento, texto e som, fazem das novas tecnologias de informação e comunicação um campo muito atractivo para as crianças e os jovens.

Será preciso, por isso, compreender as suas formas de produção, de difusão e discurso produzido, na medida em que disso depende uma atitude mais ou menos crítica e activa perante as mensagens mediáticas recebidas.

Quando se fala em educação para os *media*, é frequente direcionar as preocupações unicamente para a acção que os meios de comunicação social exercem sobre as crianças e os jovens, esquecendo-se que na base está uma certa iliteracia para os *media*, para não falar em alheamento de boa parte dos múltiplos agentes da educação. Percebendo a linguagem dos meios de comunicação social, pais e professores estarão em melhores condições para direcionar estratégias no sentido de educar para os *media*.

O problema não é, como por vezes se toma, exclusivo dos técnicos, sejam da comunicação, sejam da educação. Educar para os

---

\* Este texto resulta de comunicações proferidas pelos autores no seminário organizado pela Associação Sindical dos Professores Licenciados, dia 9 de Junho de 2005, no auditório da Escola Superior de Educação de Portalegre, subordinado ao tema “A escola e os media”.

*media* é uma questão que deve ocupar todos, enquanto cidadãos, na medida em que é de cidadania que se trata.

O texto que aqui apresentamos está dividido em duas partes. A primeira possui um carácter mais geral, embora direcionado para a problemática da construção da realidade por parte dos meios de comunicação, em especial para a importância de perceber os ambientes que envolvem a produção do trabalho jornalístico. Na segunda parte, tentar-se-á explorar o contributo da publicidade e do conhecimento dos seus métodos discursivos para a compreensão das suas mensagens.

## A construção da realidade

Dominique Wolton propõe a ideia de um «expositor mediático» para se referir ao papel cada vez menos relevante da experiência para o conhecimento que temos dos objectos. “Com efeito, este conhecimento alargado da realidade é extremamente «mediatizado», isto é, ligado a informações dependendo cada vez menos da experiência” (Wolton, 1995: 171).

A proposta do autor coloca os *media* no centro da acção. São os meios de comunicação que desempenham a função outrora dos nossos sentidos.

Mas isto acarreta problemas para o espaço público, diminuindo-o na sua representatividade, na exacta medida em que procede ao seu fechamento, consubstanciado nas ideias de elitização e afunilamento da agenda pública.

Os meios de comunicação social noticiosos, através das suas práticas editoriais, da estrutura económica e organizacional, tomam decisões que influenciam directamente os seus conteúdos, por exemplo convocando para a difusão apenas alguns temas, em detrimento de outros.

A realidade que nos chega é a realidade que os *media* nos fazem chegar e que resulta de um complexo processo de produção. Aquilo que os *media* nos transmitem traduz-se numa realidade construída e fragmentada dos objectos do Mundo.

Os meios de comunicação social, pelo seu próprio dispositivo produtivo, emitem mensagens geradoras de uma realidade, não mais a absoluta, mas subjectiva.

No fundo, trata-se de um olhar. Daquele olhar sobre aquele acontecimento. Este ângulo de abordagem resulta não apenas da linguagem dos *media*, mas também de quem o transmite. Os jornalistas produzem as mensagens mediáticas em função de condicionalismos organizacionais, ambientais, ideológicos, editoriais, culturais, económicos, etc.

Na verdade, os jornalistas são apenas a fase final de um processo muito mais complexo, que tem na sua génesis os diversos agentes produtores de acontecimentos, emaranhados numa ampla rede de relações sociais, que darão origem à mensagem mediática final.

## O campo do jornalismo

Pierre Bourdieu (1997:12) sugere a metáfora dos óculos para explicar que os jornalistas não vêm tudo e aquilo que vêm, vêm de uma certa maneira. Os óculos que os jornalistas usam servem para ilustrar a ideia de que esta classe profissional tem modos e práticas profissionais específicas orientadoras do seu trabalho.

Mais do que considerar o trabalho jornalístico ao serviço de interesses obscuros e de bastidores, uma perspectiva que configura uma teoria conspiradora da prática jornalística, interessa perceber os mecanismos que norteiam a acção desta tribo.

Michael Schudson (1989, 1991, 2000) percorre, em três textos escritos em épocas diferentes, a teoria sociológica da produção de notícias. O autor tem como referência três patamares que contribuem para explicar porque é que as notícias são como são: a política económica, a organização das redacções e a teoria culturológica.

Na abordagem que o autor faz, o *ethos* jornalístico é entendido como decorrente de um conjunto de relações mantidas pelos jornalistas em diferentes contextos, que incluem factores como o estabelecimento de relações com os seus superiores hierárquicos, as suas fontes de informação ou os contextos sociais e ideológicos dos próprios jornalistas.

Ou seja, a produção noticiosa depende de vários factores que não se limitam, longe disso, à reprodução fiel e objectiva da realidade tal como ela é. Uma perspectiva que encara o jornalismo como um espelho da realidade e

que encontra fundamentos na ideia de que os “factos falam por si”.

O trabalho de Gaye Tuchman (1978) aponta no sentido inverso ao defendido pela teoria da “reprodução fiel da realidade”. Para a socióloga norte-americana, as notícias são o resultado de uma complexa rede de relações que os jornalistas mantêm com diversos actores da sociedade. Por isso, os jornalistas, pelo simples uso da linguagem, constroem uma realidade, aquela que vêem, em função de um conjunto de factores.

Acresce ainda a importância que deve ser dada, nesta matéria, aos valores-notícia (Galtung e Ruge, 1993). Trata-se de critérios que os jornalistas utilizam para seleccionar ou valorar os acontecimentos. É de acordo com eles que os jornalistas interpretam a realidade e que depois a reproduzem.

A resposta à questão motivadora de boa parte das pesquisas em jornalismo (porque é que as notícias são como são?) é muito complexa e para ela concorrem várias perspectivas, que naturalmente não são pertinentes no texto que apresentamos.

Importa, contudo, sublinhar que o campo jornalístico possuiu as suas especificidades dentro da vasta área da comunicação e que é preciso conhecer os seus contextos de produção para que dele não se façam juízos precipitados.

## O uso crítico dos media

O rápido avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação colocou um ponto de interrogação nos modos de fazer convencionais em diversas áreas da sociedade. A escola não pode ficar indiferente a esta maré, na medida em que é nela que se desenvolvem as principais competências das crianças e dos jovens.

Claude-Jean Bertrand (2002:111) refere que “a parte da sua existência que as pessoas dedicam aos *media* justifica que os conheçam e que saibam utilizá-las em seu proveito. Todas as crianças precisam de receber formação sobre as estruturas dos *media*, os seus conteúdos, os seus efeitos, e aprender o modo de os consumir – e mesmo de os fazer (jornais e rádios escolares)”.

Parece inquestionável a importância que as tecnologias de informação e comunicação assumem para nós, por isso, é necessário

questionar as mensagens que os *media* difundem, bem como dimensionar processos quanto à utilização que delas fazemos.

O British Film Institute define Educação para os *Media* como “o desenvolvimento progressivo de uma compreensão crítica dos *Media* (...) que procura alargar o conhecimento dos alunos acerca dos meios de comunicação e desenvolver as suas capacidades analíticas e criativas através de um trabalho simultaneamente prático e crítico. Tal trabalho visa compreender quer os conteúdos dos *Media*, quer os processos implicados na sua produção e recepção”.

A Educação para os *Media* assume-se, assim, como um dispositivo potenciador de estratégias que visam capacitar os indivíduos para a crítica face aos *media* e em relação às mensagens por eles difundidas.

A entrada das tecnologias de informação e comunicação na escola contempla três patamares: A educação com os *media*, segundo a qual são utilizados meios de comunicação como recursos para a exposição e de conteúdos na aula. A educação pelos *media*, na qual se entende que as crianças e jovens utilizam os meios de comunicação social para adquirirem conhecimentos. O recurso a programas de rádio ou TV (como a Rua Sésamo) a suplementos ou cadernos de jornais pode aqui ser incluído.

Por fim, a educação para os *media* contempla ainda uma área mais vasta e que aponta para processos contínuos de aprendizagem das condições de produção, difusão e recepção dos meios de comunicação social nas sociedades actuais. Trata-se de compreender o papel desempenhado pelos *media* nos nossos dias, de forma a adquirir conhecimentos suficientes que permitam às crianças e jovens ter um papel mais activo perante as mensagens mediáticas.

Neste capítulo o saber fazer é tão importante como a utilização dos *media* como objecto de estudo.

São frequentes os exemplos de jornais escolares feitos pelos alunos, que permitem perceber o processo de produção de notícias, desde a ocorrência de um acontecimento até à sua publicação. A capacidade de síntese e sobretudo a percepção de que nem tudo pode ser publicado, devido a constrangimentos de ordem espacial ou temporal, permitirá, por exemplo, perceber que os jornais relatam uma

parte da realidade e que ao fazê-lo estão a construir outra.

A Internet, pela infinidade de recursos que possibilita, assume-se como um excelente instrumento para pôr em prática produtos que permitam aos alunos compreender a linguagem mediática. A criação e manutenção de weblogs ou de podcasts são apenas dois exemplos.

## O caso do anúncio publicitário

Para uma tentativa de definição do conceito – publicidade...

A publicidade pode ser entendida antes de mais como uma técnica de comunicação que informa mas que tem por finalidade última influenciar o comportamento de compra.

No entender de Joan Costa (1992), a publicidade é como um “deus de duas faces”, uma que se cola ao negócio, à empresa, ao cliente e que se vislumbra numa perspectiva puramente comercial e económica e outra que parece opor-se a esta, procurando não se centrar exclusivamente na eficácia do negócio mas querendo aproximar-se da sociedade para poder descobri-la e interpretá-la, escutando simultaneamente os efeitos socioculturais provocados pelas acções publicitárias. Desta forma, diz-nos o autor, “difundindo produtos, vai injectando valores na sociedade, propagando marcas, propõe modelos de conduta e informando vai impondo códigos manipulatórios. Este segundo rosto não observa o consumo, interessa-se pelas condutas, não olha para os meios, observa como as pessoas se relacionam e comunicam”.

A publicidade pode ser entendida assim como uma indústria, mas sobretudo como uma indústria cultural, já que ela não fabrica produtos puramente materiais que o público simplesmente consome, ela fabrica acima de tudo mensagens e modelos de conduta.

Deste modo, pelo processo publicitário, a linguagem das coisas transforma-se na linguagem das pessoas, de tal forma que os objectos ganham sentido para cada um de nós, integrando as nossas vidas e os nossos sistemas de valores. Por isso, quando adquirimos determinado bem material estamos simultaneamente a absorver outros bens não materiais que são tão indispensáveis quanto os primeiros, como a felicidade, o prestígio social, o amor, a beleza e a própria realização pessoal.

## Educar para a publicidade

### *Perceber o apelo publicitário*

A publicidade apresenta-se como uma proposta apaixonante na medida em que, como nos diz Alexandra Guedes Pinto (1997), “os anúncios mistificam a nossa existência, mas também nos fazem sorrir, são-nos familiares, colmatam um pouco do nosso isolamento e solidão, despertando em nós impulsos básicos de comunicação, convivência, solidariedade que a vida contemporânea traz esquecidos”. Isto é, a publicidade faz-nos sonhar e muito embora se trate de um discurso comercialmente comprometido, ela de facto faz parte do nosso quotidiano, ocupa um espaço inegável nas nossas vidas e participa em muitas das nossas conversas diárias e todos comungamos e partilhamos valores por ela veiculados ... é como se juntos celebrássemos uma espécie de ritual.

E como diz Francisco Rui Cádima (1997), a publicidade sugere pela diferença, pelo “nonsense”, pela originalidade e a cada nova etapa afasta-se mais da linguagem da produção para melhor se insinuar no espírito do consumidor. Trata-se de uma autêntica terapêutica de auto-realização cujo sentido comporta o erotismo, o hedonismo e os nossos próprios afectos.

Contudo este apelo pode traduzir-se ainda numa forma de liberdade de acção em que o indivíduo é livre de escolher entre múltiplos produtos, mas não de escolher não escolher...

### *Entender a publicidade como estratégia de sedução*

A perspectiva da publicidade enquanto estratégia de sedução, e neste sentido também de manipulação, é relativamente consensual e recorrente em quase todas as obras que abordam este domínio comunicacional.

A publicidade, segundo Philippe Breton (2001), “seduz, dramatiza, espectaculariza e muitas vezes manipula, torna a mensagem agradável ou impressionante, em resumo faz com que a própria mensagem se repercuta no produto”. Para tal a publicidade socorre-se de vários mecanismos como a música, os vários tipos de sons e suas múltiplas utilizações, sobretudo na publicidade radiofónica, e os próprios silêncios que são portadores de uma grande sedução,

visto que conotam excelentemente o segredo.

O uso de emissores enquanto figuras públicas é outra das formas de tornar o produto aceitável e desejável e sobretudo simpático aos olhos do público. O recurso à autoridade nas figuras de especialistas ou pseudo-especialistas também funciona como forma de tornar a mensagem clara e credível.

A sedução assume inúmeras formas tanto escritas como orais, o uso de figuras de estilo que embelezam o texto publicitário tornando-o agradável de ouvir denota o uso desta estratégia. A publicidade apoia-se ainda nas sensibilidades dominantes na sociedade para tornar legítimos os produtos que propõe, sendo que, ao reforçar essas sensibilidades, fabrica de certo modo consensos. O humor é uma das formas mais eficazes de sedução, já que o riso traduz-se ele próprio numa expressão evidente da comunicação humana, sobretudo em termos de sentimentos e partilhas.

A repetição, por seu lado, pelo seu próprio mecanismo causa uma sensação de evidência que pode ser por si só sedutora, já que aquilo que nos parece muitas vezes estranho e infundado numa primeira abordagem, por não ser exactamente fundamentado, acaba por ser aceitável no decurso das repetições. Esta técnica produz uma sensação de que o que é dito e repetido já foi em algum momento anterior argumentado. A publicidade utiliza exaustivamente esta técnica, a repetição de imagens, slogans, a repetição do próprio anúncio durante o dia e durante vários dias, bem como a própria repetição nos diversos suportes e meios de comunicação evidenciam isso mesmo. Por último o slogan recorre também ele a processo rítmicos e por vezes não é tão convincente pela mensagem que encerra, mas pela presença dessa sensação auditiva que acaba por ser ela própria envolvente e sedutora.

A publicidade apresenta-se actualmente como uma das linguagens de sedução mais activas e eficazes da nossa sociedade, rendemos-nos a ela mais vezes do que provavelmente suspeitamos. Ela seduz os nossos sentidos e a nossa mente, acariciando com as suas mensagens os nossos mais secretos desejos, seja na televisão, nos cartazes de rua, nas revistas, nos jornais ou na rádio, somos nós e os nossos devaneios que encontramos espelhados a todo o momento.

### ***Compreender a mensagem publicitária***

É importante olharmos desde logo para a mensagem publicitária, partindo do pressuposto de que um anúncio mais atrairá a atenção do público quanto mais violar e subverter as normas comunicacionais adquiridas, pois um bom profissional tentará realizar o seu apelo através de soluções originais, de modo a que a resposta do público não se traduza apenas no acto de consumo, mas também no reconhecimento da genialidade da proposta publicitária em termos de concepção da mensagem.

Segundo Marta Rosales (2001), a mensagem publicitária evidencia uma racionalização e economia da linguagem utilizada, podendo mesmo afirmar-se que ela goza de uma ampla liberdade sintáctica que lhe permite suprimir vários elementos fundamentais da frase.

De notar ainda que a mensagem publicitária tem sofrido algumas alterações ao longo do tempo, sendo que actualmente se apresenta com um apelo ao consumo mais implícito e subtil. Embora a forma imperativa e o apelo ao consumo estejam ainda muito presentes nas estratégias publicitárias, estas constituem-se hoje sob a forma de encenação do desejo. Na verdade, encontramos com frequência anúncios que parecem não ter mais que outra função do que mostrar ao público-alvo as suas fragilidades, dúvidas e incertezas.

### ***Distinguir as características da linguagem publicitária***

Este tipo de linguagem apresenta desde logo uma trama narrativa onde são estruturados códigos e valores recorrentes e redundantes, muito embora utilizando um número ilimitado de variantes. É exactamente, como antes constatámos, a repetição do mesmo código que lhe confere um carácter ritual atraente, já que o consumidor sabe que encontrará algo de identificável nos contextos apresentados.

Outro aspecto a considerar diz respeito ao papel de simplificação e esquematização da própria intriga apresentada, já que os *media* recorrem a uma espécie de psicologia de senso comum, eliminando elementos de difícil compreensão para um público médio. Muitas vezes as mensagens que veiculam poderiam ser reduzidas a um aforismo popular ou

simplesmente a um provérbio. Aliás, aceitamos facilmente as mensagens propostas porque a sua linguagem nos apresenta contextos sociais próximos e cujas configurações nos são familiares.

A linguagem publicitária tem essa função essencialmente apelativa e até mesmo emotiva, utilizando a metáfora para exprimir o pouco habitual em termos do conhecido, sendo que este tipo de linguagem é a que mais utiliza um acontecimento ou mesmo um objecto como metáfora do produto, são as chamadas metáforas do quotidiano que estão associadas a valores dominantes e facilmente difundidos na sociedade, sendo um bom exemplo disto a utilização do tempo como metáfora do dinheiro : “Gastar ou investir tempo” ou “poupar tempo”.

## Conclusões

Parece-nos importante reter que o discurso publicitário é acima de tudo um discurso criativo que está permanentemente em evolução, procurando novas fórmulas de sentido e soluções inovadoras.

Quer se goste ou não da publicidade, ela é um dado presente no nosso quotidiano. A sua profusão, ubiquidade, a sua omnipresença e a respectiva habituação às suas mensagens fazem com que ela nos pareça próxima e familiar.

Em sintonia com tantos autores, podemos considerar que existe na publicidade um carácter ligeiramente subversivo que permite que ela se vá afirmando cada vez mais como uma das principais formas e porque não “fórmas” de pensamento, divulgando padrões-chave para os nossos sentimentos, a que nos rendemos por ser simplesmente mais cómodo. Neste pressuposto podemos também afirmar que o discurso publicitário se refugia na linguagem dos estereótipos transmitindo ideais facilmente reconhecíveis. A isto mesmo se referem Schröder e Vestergaard (1989) quando nos dizem que na publicidade encontramos muitas vezes retratados os ideais de domesticidade, da família feliz, da feminilidade e da masculinidade, sendo que a força destas mensagens reside no facto de estes modelos de vida serem celebrados não por um, mas por vários anúncios de forma simultânea e sistemática.

É aliás pacificamente aceite que a

publicidade exerce uma função de homogeneização de gostos e padrões culturais e por isso se socorre de vários “mitos”. Se para este efeito nos detivermos nos spots publicitários que nos invadem quotidianamente, observamos que, qualquer que seja a marca a que se reportem, acabam por produzir um discurso idêntico sobre valores comuns que se traduzem, no entender de Ignácio Ramonet (2002), nos grandes mitos do nosso tempo. São eles “a modernidade, a juventude, a felicidade, os lazeres, a abundância e que organizam desta forma um meio cultural onde os mesmos ideais tendem a retornar constantemente”.

A aceitação de que a linguagem publicitária é eminentemente estereotipada atesta exactamente estas reflexões; facilmente se percebe que, como confirma aquele autor, “são os agricultores que garantem o natural e o autêntico de certos produtos (queijos, vinhos, charcutarias) falando sempre com um forte acento da terra”. Podemos então considerar que em certa medida a publicidade é, por assim dizer, estruturalmente redutora, já que se inspira em estereótipos que oferecem uma visão condensada, esquemática e simples da vida.

Resta aceitar então que somos co-responsáveis no processo publicitário, já que enquanto espectadores entramos voluntariamente e de forma prazerosa neste jogo de sedução e, embora exijamos alguma elaboração ao nível criativo dos conteúdos publicitários, em cumplicidade com eles, desvendamos a mensagem misteriosa e complexa, esboçando um sorriso de aprovação que mais não é do que uma resposta inequívoca a um diálogo implícito proposto pelo emissor.

Judith Williamson (1994) refere que o público em geral conserva uma atitude de desconfiança face às promessas publicitárias, sendo o seu significado literal facilmente identificado como falso, mas não se apercebe que ele actua a um nível mais profundo, o do universo do implícito, do não dito.

Por último, em jeito de provocação, é importante reconhecer a força de atracção que a publicidade exerce sobre cada indivíduo em particular e enquanto sujeito social, possibilitando o gosto pelo seu conteúdo e a consequente rendição, mas também educando cada um no sentido de a analisar e desconstruir aprendendo a manifestar sempre que preciso for uma

atitude crítica.

## Referências Bibliográficas

- Barradas**, Claudia Pacheco, *A publicidade na rádio – estratégias de produção de sentido nos paraísos do éter*, dissertação de mestrado, ISCTE, 2003.
- Bertrand**, Claude-Jean, *A Deontologia dos Media*, Minerva, Coimbra, 2002.
- Baudrillard**, Jean, *A sociedade de consumo*, Edições 70, Lisboa, 1975.
- Bourdieu**, Pierre, *Sobre a Televisão*, Celta Editora, 1997.
- Breton**, Philippe, *A argumentação na comunicação*, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1996.
- Breton**, Philippe, *A palavra manipulada*, Editorial Caminho, Lisboa, 2001.
- Brochand**, Bernard e outros, *Publicitor*, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1999.
- Cádima**, Francisco Rui, *Estratégias e discursos da publicidade*, Edições Vega, Lisboa, 1997.
- Costa**, Joan, *Reinventar la publicidad – Reflexiones desde las ciencias sociales*, Fundesco, Madrid, 1992.
- Jhally**, Sut, *Os códigos da publicidade*, Edições ASA, Porto, s.d.
- Pinto**, Alexandra Guedes, *Publicidade um discurso de sedução*, Colecção Linguística, Porto Editora, Porto, 1997.
- Popper**, Karl, *Televisão: Um perigo para a Democracia*, Gradiua, Lisboa, 1995.
- Ramonet**, Ignácio, *Propagandas silenciosas*, Edições Campo das Letras, Porto, 2002.
- Rosales**, Marta Vilar, *Temos o que procura*, Minerva, Coimbra , 2001.
- Schoroder**, Kim e **Vestergaard**, Torben, *A linguagem da propaganda*, Martins Fontes, São Paulo, 1989.
- Schudson**, Michael, “The Sociology of News Production Revisited (Again)”. In J. Curran & M. Gurevitch (Eds.), *Mass Media and Society* (pp. 175-200). 2000, Arnold, London.
- Williamson**, Judith, *Decoding advertisements – Ideology and meaning in advertising*, 10th edition, Marion Boyars, London, 1994.
- Wolton**, Dominique, “As contradições do Espaço Públíco Mediatizado”, in MESQUITA, Mário (org.), *Comunicação e Linguagens n°s 21 e 22 Comunicação e Política*, Edições Cosmos, Lisboa, 1995.

# O *Grand Tour* e o advento do turismo moderno

---

Eva Milheiro  
Escola Superior de Educação de Portalegre  
Carla Melo  
Universidade de Aveiro

## 1. Introdução

A necessidade humana de deslocação não é um fenómeno recente. Desde sempre, e por diversos motivos, o Homem teve de se deslocar. No entanto, dificilmente poderemos atribuir às deslocações anteriores ao século XVII um carácter turístico. Foi a partir de uma espécie de ritual educativo a que a aristocracia britânica chamava o “*Grand Tour*” que surgiaram os termos “turismo” e “turista”. Mas o grande crescimento do turismo fica a dever-se, sobretudo, à Revolução Industrial, com as suas implicações nos costumes laborais, no uso do território e com a aplicação dos motores a vapor aos transportes, em particular aos comboios e barcos. A partir de então, o turismo conheceu um crescimento sempre evolutivo, apesar de algum abrandamento em épocas de crise, e transformou-se numa das principais actividades económicas e sociais dos nossos tempos.

## 2. O início das viagens

Há 5000 anos atrás, eram organizados cruzeiros no Egito e acredita-se que a primeira viagem com propósitos de paz e lazer foi realizada pela rainha Hatshepsut às terras de Punt (que hoje se pensa localizarem-se na costa Este de África). Descrições desta viagem podem ser encontradas no templo de Deit El Bahari, em Luxor.

A invenção da moeda pelos Sumérios e o desenvolvimento do comércio cerca de 4000 A.C. marcaram o início da era moderna das viagens. Este povo foi responsável não apenas

pelo uso da moeda nas transacções comerciais, mas também pela invenção da escrita cuneiforme e da roda, o que lhes confere o mérito de fundadores das viagens de negócios.

A invenção da roda permitiu o desenvolvimento da carruagem puxada por animais, o que, por sua vez, fez com que se começasse a construir estradas. Os hititas construíram uma estrada pavimentada com cerca de 3 km entre a sua capital e um santuário próximo e, em Creta, foi construída uma estrada entre Knossos e o litoral. Alexandre, o Grande, criou várias estradas na Índia e, na Pérsia, todas as grandes cidades estavam ligadas, por estrada, com a capital Susa.

Mas foram os romanos que, cerca de 150 anos A.C., criaram a maior rede de estradas até então construídas, de Ocidente a Oriente, das quais ainda hoje algumas são utilizadas...

Na antiguidade eram sobretudo os militares, os empregados públicos e as caravanias que viajavam, mas o desenvolvimento que os romanos fizeram nas estradas, aliado à necessidade de visitar o império e os monumentos, os cuidados de saúde prestados nas termas e os centros de peregrinação religiosa, levaram a uma procura de alojamento e outros serviços que se podem considerar como as primeiras manifestações da oferta turística.

Os romanos e os gregos viajavam para visitar os templos e as sete maravilhas da Antiguidade Clássica, e as pirâmides do Egito continuam actualmente a constituir uma atração turística, visitada por milhares de visitantes todos os anos.

A Grécia e a Ásia Menor atraíam grandes multidões por altura dos Jogos Olímpicos.

Junto dos templos gregos, como o de Epidauro, existiam facilidades para pernoitar e diversões como teatros e estádios para eventos atléticos. As pessoas viajavam para conhecer os prognósticos dos oráculos, de entre os quais Dodona e Delfos, e os templos iam acumulando objectos oferecidos para agradecimento aos deuses, que deram origem aos primeiros museus.

Por esta altura desenvolveu-se entre os gregos o sentido de hospitalidade e os estrangeiros eram protegidos por Zeus. A hospitalidade era um acto de honra e instituiu-se a obrigação de receber com benevolência os estrangeiros. Foram designados cidadãos que tinham por missão recebê-los, orientá-los e, no caso de surgirem complicações, ajudá-los a regressar.

Também os romanos desenvolveram o espírito de hospitalidade e criaram os *hospes* (estalagem), os *hospitium* (hotel) e os *hospitalia* (estalagem pública).

É, no entanto, com o desenvolvimento das instalações termais, iniciadas por Agripa com a construção das termas do Campo de Março em 25 A.C., que nascem os verdadeiros centros de turismo. Já os gregos, há cerca de 4000 anos, haviam aproveitado as fontes termais para realizarem curas, mas foram os romanos que as transformaram em centros de atracção espalhados por todo o império: em Itália, França, Espanha, Portugal, Inglaterra, Roménia, Norte de África e Ásia Menor. A grandeza e o fausto das termas com piscinas, banheiras de água quente, salas de sudação e massagens, acompanhados de representações teatrais, jogos de circo, corridas de carros e outras atracções, a que hoje chamamos animação turística, permitiram que o termalismo constituísse uma das principais motivações das viagens.

O colapso do império romano do oeste, em 476, criou enormes dificuldades às viagens, que se tornaram difíceis e perigosas, deixando de ser associadas ao prazer.

Mais tarde, retomaram-se as viagens e, entre as principais motivações, encontravam-se a religião e as peregrinações a Santiago de Compostela, Canterbury, Terra Santa e Meca. Ao longo do caminho encontravam-se locais para alojamento que, por via de regra, eram de má qualidade e infestados de parasitas. Surgiram diversas ordens como a Ordem dos Hospitalários de São João de Jerusalém, em 1113, a Ordem dos Templários, em 1119 e a Ordem dos Cavaleiros

Teutónicos, em 1128, que construíram centros de assistência aos viajantes.

As grandes viagens iniciaram-se, no entanto, com Marco Pólo que, durante 24 anos, no século XIII, percorreu o Oriente até à China, dando-nos conhecimento através dos seus escritos da forma como eram recebidos os estrangeiros.

Outro marco nas viagens foram as expedições por mar dos portugueses, que tornaram Lisboa num centro de atracções. As primeiras descobertas dos portugueses, seguidas das grandes viagens dos espanhóis, franceses, ingleses e holandeses, transformaram o mundo e permitiram a universalização das viagens. Os portugueses percorreram toda a costa de África e Mar Vermelho, chegaram à Índia, Tailândia, China e Japão, estabeleceram-se em Malaca e em Timor e descobriram o Brasil. Os espanhóis chegaram às Caraíbas, às Antilhas e América Central e do Sul. Os ingleses descobriram a América do Norte. Tinha chegado uma nova era para o mundo e as viagens...

Até ao século XVIII, as viagens caracterizavam-se pelo facto de serem individuais e de se realizarem fundamentalmente por razões comerciais, religiosas, de saúde, políticas ou de estudo. A partir de então, produziram-se grandes mudanças, tanto do ponto de vista tecnológico, como do ponto de vista económico, social e cultural, que introduziram mudanças significativas nas viagens.

Em Inglaterra, o incremento do comércio internacional e a Revolução Industrial, com a invenção da máquina a vapor, incrementaram as relações internacionais e, em França, as novas ideias favoreceram a abertura ao mundo e ao cosmopolitismo. Em toda a Europa, e em particular em França, constroem-se estradas permitindo a circulação das carruagens.

Na segunda metade do século XVIII, a generalidade das pessoas cultas e célebres viajavam por quase toda a Europa e realizavam estadas de longa duração, continuando a tradição iniciada, no século anterior, pelo “Grand Tour”.

### 3. O Grand Tour

O fenómeno do turismo teve origem no século XVII, em Inglaterra, com as chamadas “viagens dos cavaleiros”. Tratava-se de via-

gens de jovens aristocratas ingleses, do sexo masculino, educados para carreiras de política, governo e diplomacia, que, para complementarem os seus estudos, embarcavam numa viagem pela Europa, com duração de dois a três anos, regressando a casa quando a sua educação cultural estivesse completa. Era uma espécie de ritual educativo a que a nobreza britânica chamava o “Grand Tour”.

Com o “Grand Tour”, o viajante passou a ser, pela primeira vez, um turista associando o lazer e a ânsia de conhecimento ao prazer da descoberta de países, monumentos, tradições, sabores e culturas diferentes. A juventude aristocrata visitava Paris e o Sul de França, os Países Baixos, os Alpes, Viena, Praga e Itália.

O êxito do “Grand Tour” veio impulsivar o aparecimento de actividades e expressões novas: surge a literatura de viagens, criam-se os primeiros “souvenirs” e a palavra “pitoresco” entra no vocabulário corrente.

O “Grand Tour” foi interrompido em 1789 pela Revolução Francesa e pelas guerras napoleónicas, tendo as viagens praticamente cessado até 1814.

Quando a paz regressou à Europa, as viagens recomeçaram, mas já não eram uma exclusividade da aristocracia. A burguesia abastada começou também a viajar: o motivo destes novos turistas não era, exclusivamente, o enriquecimento cultural mas, antes, o desejo de escapar dos rigores do Inverno para o Sul da Europa e fugir do calor do Verão para a frescura do Interior.

Desenvolveram-se destinos como San Moritz, inicialmente conhecido pelas virtudes terapêuticas das suas águas termais e usado como destino de Verão, descobriram-se locais na Côte d’Azur (inicialmente procurada no Inverno pelo seu clima ameno durante todo o ano) e Mónaco, cujo destino ficou marcado pelo seu casino e pela associação do turismo ao jogo.

As viagens, graças aos desenvolvimentos tecnológicos produzidos durante a Revolução Industrial e aplicados ao sector dos transportes, tornaram-se mais rápidas, aprazíveis e confortáveis, tendo-se transformado a travessia do Atlântico, a bordo de luxuosos paquetes, e as viagens em não menos luxuosos comboios a vapor, numa moda entre as classes mais abastadas. Longe iam os tempos de viagens

longas e penosas, realizadas em barcos à vela e carruagens, da primeira vaga de turistas...

Como consequência deste acréscimo de procura, os destinos responderam com novas unidades de alojamento e atracções, acompanhando a “enchente” de viajantes trazida pelos novos meios de transporte.

Em Paris, os irmãos Ferrer, donos de um império de caminhos-de-ferro e barcos a vapor, decidiram expandir horizontalmente os seus negócios e construíram o Grand Hotel, símbolo de elegância e requinte, situado ao lado da Ópera e integrando o famoso Café de La Paix. Quando o Grand Hotel já não era capaz de dar resposta à cada vez maior procura de viajantes, foi construído o Ritz, na Praça da Concórdia. Vivia-se na Europa a Belle Époque...

A I Grande Guerra trouxe consequências trágicas para Paris: ¾ dos jovens parisienses pereceram e a cidade “esvaziou-se”. Mas a guerra fez florescer a arte e a literatura e Paris passou a atrair uma nova classe de visitantes: jovens aventureiros, artistas e intelectuais americanos, atraídos por uma cidade em crise económica e afugentados pela Lei Seca nos Estados Unidos... Entre os famosos, contavam-se Lindberg, Hemingway e Fitzgerald. Entre os novos visitantes, encontravam-se, também, antigos soldados negros que tinham combatido na Europa e foram atraídos por uma sociedade mais aberta, depois de alguns encontros com o Ku Klux Klan na sua terra natal... Em Paris, podiam frequentar os hotéis e bares da moda e eram reconhecidos pelos seus talentos na música e dança.

A Riviera Francesa tornou-se, na primeira década do século XIX, no destino de eleição dos ingleses que escolheram Nice como destino turístico de Inverno. No Verão, a estância permanecia abandonada por ser considerada demasiado quente. Os banhos de mar ainda não eram usuais – eram encarados como perigosos, pouco saudáveis, para além de não serem de bom-tom...

São Moritz, nos Alpes Suíços, ganhou fama internacional como retiro para enfermos e moribundos, sendo, no século XVI, famosa pelas virtudes terapêuticas das suas águas. São, uma vez mais, os aristocratas britânicos que, no século XIX, tornam este local numa estância de Inverno ao inventarem os desportos radicais praticados na neve. A estância desenvolveu-se,

surgiram novos hotéis e, no início do século XX, é inaugurada a linha de caminho de ferro que ligava a estância a Zurique (com 115 túneis e 485 pontes!), ganhando a viagem ferroviária uma nova dimensão de luxo, rapidez e conforto. Em 1928 realizou-se, pela primeira vez, um evento que iria cimentar para sempre a fama de São Moritz: os Jogos Olímpicos de Inverno.

#### 4. A democratização do turismo

Com a recessão económica de 1939 e a instabilidade política causada pela II Guerra Mundial, a expansão do turismo seria travada até ao final da década de 40. Só a partir de 1950, com o crescimento económico na Europa e nos Estados Unidos, se criaram condições para a retoma das viagens turísticas. Para tal, muito contribuíram os sindicatos, que conquistaram o direito à redução do horário laboral e às férias pagas, o que aumentou o poder de compra das famílias e permitiu que o turismo entrasse definitivamente nas práticas de lazer. O incremento da aviação comercial encurtou as distâncias entre os continentes e a Europa, berço do turismo enquanto fenómeno social, tornou-se no continente mais beneficiado, com a sua cultura milenar como principal motivação das viagens. A banalização do transporte próprio permitiu viagens mais independentes e a difusão do turismo principalmente entre países vizinhos.

Ao longo dos anos 50 e 60, o turismo foi conquistando cada vez mais adeptos. Nos Estados Unidos, os jovens são incentivados a viajar em liberdade, independentemente dos meios financeiros para o fazer – surgem os mochileiros, a conhecer o mundo com uma mochila às costas.

O relativo clima de estabilidade política, apesar da sempre eminente guerra-fria entre Ocidente e Leste, e o progresso económico na Europa e nos Estados Unidos favorecem as viagens entre os continentes.

Na Europa, desenvolve-se o turismo nos países da bacia do Mediterrâneo, cujo clima atrai cada vez mais turistas oriundos do Norte da Europa e da América do Norte.

Vigorava um modelo economicista, assente numa óptica de rentabilização dos recursos disponíveis, em que o principal vector de motivação turística passava pelo consumo de

práticas comercializadas de forma uniformizada e padronizada. Os operadores de viagens procediam à concepção de produtos de massa, tendo por base os transportes de avião fretado e as cadeias hoteleiras no litoral. Foi a época dos 3 S: *Sun, Sea and Sand* a que, mais tarde, se acrescentou um quarto S, de *Sex*.

A partir da década de 70, intensificam-se as viagens turísticas para as Américas, Ásia, África e Médio Oriente. E, em meados da década de 80, o turismo assumia já uma dimensão apreciável em todo o mundo. A actividade não só se tinha democratizado como estava a ficar cada vez mais global...

#### 5. O turismo no futuro

O turismo conheceu um extraordinário desenvolvimento desde a época do Grand Tour. De actividade privilegiada de uns quantos aristocratas e abastados passou a estar acessível a praticamente todas as camadas da população nos nossos dias, sendo também possível fazer férias em quase todo o globo, pelo que podemos afirmar que o turismo não só se democratizou como também se globalizou.

Actualmente é a maior indústria do mundo e tem sabido resistir às dificuldades que se lhe colocam, como a crise económica mundial, o sentimento de insegurança que se instalou após os atentados do 11 de Setembro de 2001 e outros posteriores, as eminentes epidemias, as catástrofes naturais, tais como o tsunami no Sudeste Asiático e os recentes furacões na zona das Caraíbas. Apesar de todas estas ameaças, todas as previsões apontam para um crescimento no número de viajantes internacionais que deverá atingir os 1,6 biliões em 2020. A acompanhar este crescimento do número de turistas internacionais a nível mundial, assistimos a frequentes mudanças no comportamento do consumidor/turista que o levam a uma procura de novos destinos, novos produtos, mais variados serviços e experiências únicas.

Dum modelo muito baseado no produto Sol e Praia e em serviços uniformizados e massificados, passámos para um novo modelo onde se privilegia a criatividade e inovação, não só nos destinos e produtos turísticos, como também nos serviços prestados. A Europa, destino turístico por excelência nos séculos XIX e XX, tem vindo a apresentar um decréscimo no

número de turistas internacionais que recebe anualmente, ao passo que a Ásia apresenta um crescimento surpreendente, o que denota uma procura por novos destinos desconhecidos e exóticos. No que concerne aos produtos, os vários destinos desenvolveram uma panóplia de oferta que dá resposta a diferentes motivações, preocupações e novos estilos de vida, tais como o turismo de saúde, o ecoturismo, o turismo de aventura, o turismo séniior, o turismo de negócios e incentivos e, até mesmo, o turismo espacial.

Se há uns anos atrás as viagens espaciais eram uma utopia, neste momento o turismo espacial já é uma realidade, existindo agências especializadas neste produto. A acompanhar o seu desenvolvimento, encontra-se mais uma vez a tecnologia, nomeadamente dos transportes, que se tornam essenciais para que cada vez mais turistas espaciais sejam transportados de uma forma mais segura, em maior número e por um preço mais acessível. Há, no entanto, quem esteja desde já interessado em abdicar de vários meses de salário para ser dos pioneiros nas viagens espaciais e dos poucos a poder usufruir de uma experiência completamente nova...

## Conclusão

Atrevemo-nos a afirmar que nenhuma outra actividade mundial conheceu um desenvolvimento tão extraordinário e interessante como o turismo, especialmente se tivermos em conta que este desenvolvimento é recente e foi fulgurante.

Para este crescimento e desenvolvimento muito contribuíram as conquistas tecnológicas, nomeadamente no sector dos transportes e comunicações. Não é possível desenvolver um destino sem redes de transportes e infraestruturas de apoio, assim como não é possível divulgá-lo, promovê-lo e distribui-lo sem recorrer às Tecnologias de Informação e Comunicação.

O turismo actualmente é um fenómeno global, os consumidores têm uma maior facilidade no acesso à informação, com qualquer destino à distância de um clique de rato, existem produtos e serviços adequados a segmentos de mercado distintos e motivações muito específicas e as tendências apontam

para um crescimento baseado cada vez mais na inovação e imaginação!

## Referências Bibliográficas

- Cunha, C. 1997. *Economia e Política do Turismo*, McGraw-Hill, Alfragide.
- Goeldner *et al.* 2000. *Tourism Principles, Practices, Philosophies* – Eighth Edition. John Wiley & Sons, Inc., New York.
- Leiper, N. 1979. Structure of Tourism: towards a definition of tourism, tourist and tourist industry. *Annals of Tourism Research*, 7, 102-119.
- Mill, R & Morrison, A. 1992. *The Tourism System – an introductory text* – Second Edition. Prentice Hall, Englewood Cliffs.

# O turismo em Portugal: que passado? Que futuro?

---

Eva Milheiro  
Jorge Pacheco dos Santos  
Escola Superior de Educação de Portalegre

## 1. Introdução

O sector do turismo em Portugal tem sido frequentemente apontado como um sector estratégico de desenvolvimento económico e social, à semelhança do que acontece noutras países.

No entanto, o seu desenvolvimento em termos históricos ficou marcado por algum atraso relativo ao desenvolvimento mundial, em parte devido a uma política isolacionista durante o Estado Novo e em parte devido à falta de infra-estruturas que permitissem o seu desenvolvimento.

Se a nível mundial se aponta o século XX como o século do turismo, em Portugal tal é particularmente verdade, uma vez que anteriormente as correntes turísticas para o nosso país eram muito reduzidas. Foi neste século que o turismo conheceu a sua expansão e se transformou numa actividade com um significativo peso económico e capaz de proporcionar uma dinâmica regional particularmente atractiva para regiões carenciadas de outros serviços e indústrias.

Neste artigo não pretendemos ser exaustivos na caracterização da evolução histórica do turismo em Portugal, mas apenas salientar alguns marcos importantes no seu desenvolvimento. Porque, para compreendermos a realidade turística nacional actualmente, torna-se necessário olhar para o passado, aprender com a evolução desta actividade, conhecer as suas características, os seus momentos decisivos, os seus protagonistas. Assim, e se é comum dizer-se que o passado é o melhor indício do futuro, que lições se podem

retirar deste conhecimento?

O que daí se pode inferir para o seu futuro?

## 2. Principais fases de desenvolvimento do turismo português

Os factos apresentados nesta secção baseiam-se, sobretudo, num trabalho elaborado pelo Conselho Sectorial do Turismo, em 2001, sobre a caracterização dos últimos 90 anos de turismo em Portugal.

### 1911 – 1919

A primeira década do século XX em Portugal ficou marcada por um desejo público de reconhecimento internacional, após a queda da monarquia. A I República, apesar de caracterizada por alguma instabilidade social e política, apostou, ainda que de uma forma débil, no turismo.

Em 1911 Lisboa foi anfitriã do IV Congresso Internacional de Turismo, que contou com 1500 participantes. Foi igualmente inaugurado neste ano o primeiro organismo oficial de turismo, o Conselho de Turismo, integrado no Ministério do Fomento, assumindo a mesma linha estratégica iniciada pela Sociedade de Propaganda de Portugal (SPP), organismo privado criado cinco anos antes.

Foi editada a Revista do Turismo, bem como folhetos promocionais e o Guia do viajante de Portugal e suas colónias. Desenvolveram-se, também, algumas acções de sensibilização para Portugal enquanto destino turístico junto

de jornalistas internacionais, convidando-os a visitar Portugal e escrever sobre o destino nos seus países de origem.

Portugal começou a ser visitado por cada vez mais visitantes internacionais, mas este afluxo foi interrompido pelo deflagrar da I Guerra Mundial. Com o regresso da paz, aos poucos restabeleceu-se o movimento turístico.

Em termos legislativos, salientam-se a apresentação de uma lei que visava o fomento do turismo e a aprovação da Lei do Hotéis.

Surgiram os grandes projectos de turismo, como o do Estoril, e Faro inaugurou o seu primeiro hotel.

Em 1917, o milagre de Fátima catapultou a pequena Cova da Iria para as primeiras páginas dos jornais de todo o mundo e Fátima começou a tornar-se num dos pólos mais importantes de turismo religioso do mundo.

## 1920 – 1929

Com os anos 20 a situação política e social agravou-se e a instabilidade era permanente.

O esforço de desenvolvimento turístico levado a cabo por entidades estatais esbarrou com obstáculos de peso: a baixa qualidade das estradas e a má imagem externa de um país com fama de estar em constante rebuliço.

Para melhorar as condições de circulação, o Automóvel Clube de Portugal e a Vacuum Oil Company desenvolveram uma vasta operação de sinalização das estradas.

Lisboa recebeu o seu primeiro campo de golfe e no Estoril começou a praticar-se uma nova modalidade, o ski aquático.

Em 1925 o “acto de cuspir nos transportes públicos” da capital passou a ser proibido...

A partir de 1926, e com a instauração da ditadura militar, muita coisa se alterou. O medo das “más influências” vindas do exterior fez com que a Repartição do Turismo passasse a ficar, logo em 1927, dependente do Ministério do Interior. Os hotéis foram obrigados a informar a polícia da presença de estrangeiros.

Por outro lado, o jogo foi regulamentado, passando a existir duas zonas permanentes na Madeira e no Estoril e algumas temporárias em Viana do Castelo, Espinho, Curia, Praia da Rocha, Figueira da Foz e Sintra.

Em termos de tráfego automóvel, a

circulação passou a fazer-se obrigatoriamente pela direita e foi publicado o primeiro Código da Estrada.

O licenciamento sanitário de estabelecimentos hoteleiros foi regulamentado e foram estabelecidas regras de higiene para a protecção de alimentos nos restaurantes.

Em 1929 foi recriado o Conselho Nacional de Turismo, passando a ter funções no campo da propaganda turística externa.

Entre 1920 e 1929, o incremento do turismo nacional ficou aquém do que seria de esperar, enleado que estava nas teias de um sistema burocrático, ainda mais apertado com o aparecimento da censura e das novas directrizes da ditadura militar.

## 1930 – 1939

À semelhança do que faziam outras ditaduras europeias, Salazar criou o Secretariado de Propaganda Nacional (SPN), essencial para a consolidação ideológica do novo regime. Sob a direcção de António Ferro, o SPN levou a cabo um projecto para a difusão da imagem de Portugal que passou, entre outras coisas, pela participação portuguesa nas Exposições Universais Internacionais, bem como pela promoção de quinzenas culturais em cidades europeias.

Durante os anos 30 acentuou-se o desinteresse pelas estâncias termais, fenómeno já sensível desde a década anterior. Em contrapartida, as praias ganharam o seu lugar ao sol. O Estoril, cais terminal do Sud-Express, continuou a ser a coqueluche das estâncias portuguesas. No Centro, a Figueira da Foz recebia milhares de portugueses e espanhóis e, a Norte, Espinho e a Póvoa do Varzim tornaram-se pólos incontestáveis de atracção.

Em termos hoteleiros, Portugal ainda deixava muito a desejar, mas inauguraram-se, em 1930, os Hotéis Palácio, no Estoril, e Avis, em Lisboa.

Com o avanço dos transportes aéreos Lisboa ficou ligada a várias capitais europeias. A partir de 1939 foi a vez da rota para os Estados Unidos, através dos hidroaviões da Pan-American, que amaravam em Cabo Ruivo, onde hoje se encontra a doca dos Olivais do Parque das Nações.

Por esta altura, o Instituto Nacional de Estatística passou a contabilizar a entrada de

estrangeiros.

## 1940 – 1949

A II Grande Guerra interrompeu os fluxos de turistas para Portugal. O afluxo de turistas foi substituído pela chegada de milhares de refugiados que em Portugal procuravam a porta de saída para a liberdade. Ao Estoril, única estância de veraneio com vocação internacional, chegaram as famílias mais aristocráticas e ricas da Europa. Próxima de Lisboa, esta zona tornou-se num dos mais importantes centros de espionagem aliada e alemã durante a II GG.

Os anos de guerra puseram a descoberto a falta de unidades hoteleiras condignas. Consciente de que Portugal tinha de apostar no turismo, António Ferro avançou com o projecto da rede nacional de pousadas. A primeira, a de Elvas, foi inaugurada em 1942, seguindo-se as de Serém e do Marão.

O sucesso por elas atingido foi tal que, na década seguinte, levou ao condicionamento do período de permanência para cinco dias, como nos dá conta a Revista do Turismo (1959).

Foi melhorada a rede viária e, em 1942, foi inaugurado o aeroporto internacional da Portela. Posteriormente foi aberto o de Pedras Rubras, no Porto, e proposto um aeródromo para Faro.

Em 1944 o SPN foi remodelado e surgiu o SNI, Secretariado Nacional de Informação, Cultura Popular e Turismo.

No mesmo ano foi criada a TAP.

Em 1945 as concessões dos caminhos-de-ferro ficaram concentradas na CP e, três anos depois, os circuitos turísticos de autocarro ficaram sob a tutela das agências de viagens.

## 1950 – 1959

Acabada a guerra, a fragilidade das estruturas económicas nacionais e a industrialização ainda incipiente lançaram o país numa profunda crise económica. Os anos de guerra tinham travado o fluxo normal de turistas e estancado a entrada de dinheiro.

O parque hoteleiro português encontrava-se envelhecido e a precisar urgentemente de reforma. Apesar de algumas vozes apontando a importância do turismo, a política geral do governo manteve-se, com uma tímida aposta

na industrialização.

Apareceu a nova figura das Regiões de Turismo e foi dada luz verde às Escolas Profissionais da Indústria Hoteleira.

Em 1950 foi criado, em Lisboa, o Grémio Nacional das Agências de Viagens e Turismo, a actual Associação Portuguesa das Agências de Viagens e Turismo (APAVT).

Aumentou o número de pessoas que viajavam de avião, em parte devido à introdução da tarifa de classe turística, adoptada, em 1952, por várias companhias aéreas.

Em 1956, sob a égide do SNI, foi criado o Fundo de Turismo, que vai ter como principal missão o fomento do turismo, bem como o desenvolvimento da indústria hoteleira e actividades afins.

Em 1958 nasceu a Escola Profissional da Indústria Hoteleira de Lisboa.

Ainda durante esta década foram inaugurados os emblemáticos Grande Hotel da Figueira da Foz, o Infante de Sagres, do Porto, e o Ritz, de Lisboa.

Os folhetos e cartazes turísticos intensificam-se e foi escolhido o Galo de Barcelos para símbolo turístico de Portugal.

Apesar de muito contestadas, as formalidades policiais aos estrangeiros mantiveram-se, bem como a elevada carga de impostos que os mesmos tinham de pagar durante a sua permanência no nosso país.

Para todos os efeitos, os turistas continuavam a ser, para a ala mais conservadora do regime, potenciais focos de má influência moral e política. Como comentava mais tarde Marcelo Caetano, as suas (de Salazar) concepções de vida inclinavam-no a dizer que, com o turismo, era “um pouco da alma do povo que se vendia”.

## 1960 – 1969

Em termos políticos, o início desta década foi marcado pelo deflagrar das lutas independentistas em Angola. O alastrar do conflito à Guiné e a Moçambique faz perder a esperança de uma rápida resolução do mesmo.

Alheado dos grandes avanços tecnológicos e debatendo-se com as crónicas limitações económicas, Portugal viu-se a braços com graves problemas orçamentais, agravados pelo esforço de guerra.

Sem alternativas, Salazar, ao arrepio

das suas próprias convicções, aceitou levantar muitos dos entraves que tolhiam o desenvolvimento turístico nacional. A Repartição do Turismo foi elevada à categoria de Direcção de Serviços. Em 1965 transformou-se em Comissariado do Turismo e, três anos depois, em Direcção-Geral.

Num mundo ainda a recuperar do trauma de um conflito mundial, em que o desenvolvimento dos transportes, nomeadamente o aéreo, vulgarizava as deslocações um pouco por todo o globo, o turismo ganhou um incremento nunca antes sonhado.

Em 1962 a TAP recebeu o seu primeiro avião a jacto.

Em termos económicos, o turismo gerou neste ano 3,5 milhões de contos de receitas e, perante a afluência de um número cada vez maior de visitantes estrangeiros (que em Dezembro de 1964 atingiu o seu primeiro milhão), passou a ter um papel de destaque na política nacional.

Nesse mesmo ano foi tema de debate na Assembleia Nacional, ao mesmo tempo que foi discutido no Congresso Nacional de Estudos Turísticos que se realizou na capital.

No ano seguinte foi pela primeira vez referido num Plano de Fomento, o Intercalar de 1965-1967. No III Plano de Fomento, em vigor entre 1968 e 1973, o turismo foi considerado como “sector estratégico do crescimento económico”.

E porque a formação profissional era vista como fundamental para a qualidade do sector, foi criado, em 1965, o Centro Nacional de Formação Turística e Hoteleira, responsável nos anos seguintes pelo aparecimento de escolas de formação em vários pontos do país, como Faro, Funchal e Porto.

A acompanhar este movimento surgiram novas unidades hoteleiras e foram criados os primeiros aldeamentos turísticos.

Distinguido pelo seu clima, o Algarve tornou-se no destino mais apetecível. Assim, foi a região que mais sentiu os efeitos nem sempre benéficos deste progresso.

Em 1968, durante as suas férias de Verão em São João do Estoril, Salazar caiu de uma cadeira de lona. Esta queda ditou o seu afastamento definitivo do governo, vindo a ser substituído por Marcelo Caetano.

Neste mesmo ano, o antigo SNI evoluiu para Secretaria de Estado de Informação e

Turismo.

No final da década, problemas com a libra inglesa fizeram desacelerar o número de visitantes.

Perante a importância deste sector, o Instituto Nacional de Estatística começou a publicar sistematicamente os primeiros dados sobre este ramo de actividade.

## 1970 – 1979

Enquadrado ainda pela política de fomento do III e IV Plano, o desenvolvimento do turismo, até Abril de 1974, processou-se dentro do espírito da década anterior.

Contudo, a grave crise energética que abalou o mundo em 1973, detonada pelas reivindicações dos países árabes produtores de petróleo, desferiu um rude golpe no sector turístico, que viu decrescer violentamente a sua actividade.

Com a eclosão do Movimento das Forças Armadas, na madrugada de 25 de Abril de 1974, o Estado Novo foi finalmente apeado. Nos dois anos seguintes à revolução, o turismo diminuiu drasticamente.

As unidades hoteleiras, praticamente vazias durante este período, ressentiram-se negativamente.

Em alguns casos, valeu-lhes o facto de o Estado nelas ter sido obrigado a alojar, de um dia para o outro, milhares de portugueses vindos das ex-colónias ultramarinas, agora independentes.

Restabelecida a normalidade institucional em Novembro de 1975, os governos foram aos poucos começando a encontrar o seu caminho. A indústria turística foi declarada, pelo VI Governo Provisório de Pinheiro de Azevedo, como “actividade privada e prioritária”. Foi criado um organismo estatal para gerir as várias empresas turísticas que haviam sido nacionalizadas em 1975. Para este fim surgiu, em 1976, a ENATUR – Empresa Nacional de Turismo que, entre outras funções, assumiu a gestão da antiga rede de pousadas.

A partir de 1977 o número de visitantes estrangeiros recomeçou a subir.

As regalias sociais conquistadas com o 25 de Abril e o fim do regime opressivo da ditadura fizeram aumentar o turismo interno. Foi nas classes com menos capacidade económica que o fenómeno se tornou mais evidente. O número

de campistas disparou em flecha, bem como o de adeptos do caravanismo. Para outro tipo de público, mais exigente, foram lançadas as bases, ainda em 1977, do Turismo de Habitação.

A DGT levou a cabo uma campanha de marketing para promover uma imagem mais moderna de Portugal no estrangeiro.

A década terminou com a aposta na formação de profissionais qualificados para o sector com o surgimento do curso de Aistentes e Intérpretes e a elevação do Centro Nacional de Formação Turística e Hoteleira à categoria de Instituto Nacional de Formação Turística (INFTUR).

## 1980 – 1989

A campanha de marketing iniciada nos anos anteriores desacelerou, devido a restrições orçamentais, mas os anos 80 ficaram marcados pela preocupação com a criação de um turismo de qualidade.

Nesta década foram lançados alguns sistemas de apoio financeiro ao investimento turístico.

Entre 1979 e 1986 foram criadas 13 Regiões de Turismo. Se até aqui a promoção era feita em função do clássico triângulo Lisboa-Algarve-Madeira, outros destinos começaram a ser interessantes, quer para o turismo interno, quer para o turismo externo.

Em 1985, Portugal ultrapassou a fasquia dos 10 milhões de visitantes estrangeiros e, com a entrada na CEE em 1986, reforçou-se a posição face à Europa como destino turístico prestigiado e experiente.

Reafirmou-se a ideia do turismo como factor fundamental para o desenvolvimento. Gerador de emprego, o sector promovia uma melhoria do nível de vida de uma parte considerável da população.

Por outro lado, as receitas geradas por esta actividade contribuíam largamente para o PIB.

O ano de 1986 ficou ainda marcado pela celebração do Jubileu do Turismo Português e a promulgação do Plano Nacional de Turismo 1986-1992, o primeiro instrumento do género a nível nacional.

## 1990 – 2001

A década começou com a celebração do

Ano Europeu do Turismo. Pretendia assim a CEE promover o conhecimento das culturas e modo de vida dos cidadãos dos Estados Membros, encorajar as viagens sem fronteiras dentro da comunidade e promover a Europa como destino turístico prioritário.

Dois anos depois, o Tratado de Maastricht reconheceu a possibilidade de medidas de incentivo turístico. Neste mesmo ano foi lançado um Plano de Acções Comunitárias a favor do turismo para o triénio 1993-1995.

Em 1995 foi editado o Livro Verde da Comissão Europeia, *O Papel da União em Matéria de Turismo*. As medidas preconizadas visavam a promoção do turismo europeu em consonância com a protecção do turista-consumidor e a defesa de um turismo equilibrado que preservasse os recursos naturais e culturais.

Em 1995 foi criada a Confederação do Turismo Português, que aglutinou todas as associações empresariais da actividade turística.

Para Portugal, a década de 90 representou um dos períodos mais brilhantes de projecção no estrangeiro. Logo em 1991 foi país tema do Festival Europália, que se realizou em várias cidades belgas. Nesse mesmo ano, fez-se representar na Exposição Internacional de Génova. No ano seguinte, investiu em pleno na sua participação na Exposição Mundial de Sevilha. Em 1994, Lisboa foi Capital Europeia da Cultura. Em 1998, a 22 de Maio, abriu as portas da Exposição Mundial de Lisboa dedicada aos Oceanos, a EXPO'98.

Um pouco por todo o país assistiu-se à renovação do parque hoteleiro e ao aumento da rede de casas de Turismo em Espaço Rural (TER).

Também a rede de pousadas se alargou, o que permitiu evitar a degradação de algum do património arquitectónico.

Por todo o território nacional multiplicaram-se acções de animação e de promoção do turismo cultural. Foram promovidos planos como o de Recuperação das Aldeias Históricas e foi criado o Programa de Incremento do Turismo Cultural.

Em 1996 foi apresentado, pela primeira vez, o Inventário dos Recursos Turísticos do país, uma base de dados sistematizada sobre a oferta turística nacional, promovido pela DGT.

Em 1998 a DGT foi profundamente remodelada. Nesse ano Portugal exerceu, pela primeira vez, o mandato inerente à presidência do Conselho Executivo da Organização Mundial de Turismo.

Em Agosto de 1999 foi aprovado o estatuto do Instituto de Financiamento e Apoio ao Turismo e, em 2000, foi criado o Conselho Sectorial do Turismo, órgão de consulta e aconselhamento estratégico do Ministério da Economia nas matérias relacionadas com o turismo.

Como podemos aferir pela apresentação dos dados anteriores, o turismo em Portugal passou por várias fases de evolução, acompanhando a conjuntura mundial, e estabeleceram-se as bases para que a actividade se desenvolvesse, quer em termos institucionais quer legais. Síntesmos a criação de organismos públicos, o alargamento da oferta turística, a preocupação, sobretudo a partir da década de 80, em fomentar um turismo de qualidade, as acções de promoção levadas a cabo na década de 90...

Não podemos, no entanto, deixar de frisar que só a partir da década de 60 o turismo foi reconhecido como um vector de desenvolvimento económico em Portugal, passando a vigorar uma óptica economicista mas não suportada por uma articulação de uma estratégia coerente para o sector, aos níveis nacional e regional. Esta ausência de estratégia fez-se sentir principalmente ao nível do planeamento turístico, na prática inexistente até à década de 80, altura em que foram definidas as principais figuras de ordenamento turístico decorrentes da aprovação do Plano Nacional de Turismo. Esta conjugação de uma visão exclusivamente economicista, aliada à ausência de planeamento, levou a que alguns destinos portugueses se desenvolvessem de uma forma anárquica, deixando-nos legados nem sempre positivos desta actividade. A Região de Turismo do Algarve assumiu aqui um protagonismo muito próprio, na medida em que dispôs desde a sua origem, na década de 70, de um conjunto de instrumentos e competências ímpar até à data, nomeadamente a sua estrutura institucional, o financiamento de que usufruiu, bem como as competências ao nível do ordenamento e formação a que se somou a abertura do aeroporto de Faro, factor decisivo no incremento dos fluxos turísticos para a região. Tal não evitou, contudo, que o

desenvolvimento verificado se assemelhasse pela negativa ao de outros destinos da bacia do Mediterrâneo, em consequência de um turismo massificado, baseado num modelo economicista, assente numa óptica de rentabilização dos recursos disponíveis, em que o principal vector de motivação turística passava pelo consumo de práticas comercializadas de forma uniformizada e padronizada, em que a principal motivação baseava-se no produto Sol e Praia.

### 3. O turismo em Portugal no século XXI

O início do século XXI tem sido marcado por uma grande instabilidade política que afectou o sector do turismo e levou a profundas mudanças na sua estrutura.

Em 2000 foi criado o Observatório do Turismo, com o intuito de acompanhar, divulgar e analisar a evolução da actividade turística, mas foi extinto em 2003 quando tomou posse o XV Governo Constitucional.

Em 2001, o Porto foi Capital Europeia da Cultura, em parceria com Roterdão.

Em 2004 foi criado o Instituto de Turismo de Portugal, que agregou as funções de apoio ao investimento cometidas ao antigo Instituto de Financiamento e Apoio ao Turismo e as funções de promoção externa, do ICEP.

No que se refere a grandes eventos com projecção internacional, e até à data, esta década ficou marcada pela realização do Euro2004.

A nível internacional, acontecimentos marcantes como os atentados terroristas, o conflito no Iraque, as tragédias naturais e o aumento dos preços do petróleo têm contribuído para alguma instabilidade no sector.

Em termos estatísticos, entre 1995 e 2000 Portugal cresceu em média 4,9% ao ano, isto é, acima da Europa (4,2%) e do mundo (4,7%) mas abaixo da Espanha (6,5%). Entre 2000 e 2004, enquanto o turismo no mundo cresceu a uma média de 2,9% ao ano, sendo esse crescimento na Ásia de 7,9%, na Europa de 1,9% e em Espanha de 2,9%, em Portugal verificou-se um crescimento médio negativo de 1% (Neto, 2006). Estes dados poderão indicar que as dificuldades do turismo nacional assentam mais numa base estrutural que conjuntural. É, aliás, consensual entre alguns académicos que estes problemas se centram nas características

e prática do sector privado, fragmentado em empresas de reduzida dimensão, geridas pelos respectivos proprietários numa lógica familiar, sem formação adequada e pouco recurso ao *know how*, nomeadamente no que se refere às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); na indefinição estratégica e de produtos prioritários, reflectindo-se num (in)existente ordenamento turístico; e na organização institucional que suporta o sector desarticulada entre os níveis nacional, regional e local, bem como entre os agentes públicos e privados.

De futuro outros desafios se colocam ao sector com a construção de duas estruturas que poderão (ou não?) contribuir para o crescimento dos fluxos turísticos para Portugal e abrir novas portas para a Europa – o novo aeroporto e o TGV.

Pelo que tem sido veiculado até à data pelo poder central, gostaríamos de acreditar que o turismo vai ser encarado cada vez mais como um sector estratégico para Portugal, mas nunca é de mais referir que esta aposta no *cluster* do turismo tem que passar por um apoio institucional, quer ao nível do investimento público e privado, quer pelos incentivos à inovação, à formação profissional e à investigação académica nesta área ainda tão deficitária científicamente no nosso país.

## Referências Bibliográficas

- Conselho Sectorial do Turismo. 2001. *90 Anos de Turismo em Portugal*.
- Costa, C. 2001. “O papel e a posição do sector privado na construção de uma nova política para o turismo em Portugal”. In AEP, *Seminário Novas Estratégias para o Turismo*, Europarque, Santa Maria da Feira.
- Decreto-Lei nº 77/2004 de 31 de Março.
- Neto, V. 2006. “Riscos e Desafios.” In *Diário económico*. ([www.diarioeconomico.com](http://www.diarioeconomico.com) [consultado em 7 Dezembro de 2005])
- Pina, P. 1988. *Portugal: O Turismo no Século XX*. Lisboa: Lucidus.
- Revista do Turismo*, Ano XXIII, nº 4, III Série, Outubro--Dezembro de 1959.

# Do dom da vida

Joëlle Ghazarian  
Escola Superior de Educação de Portalegre

A assinalar os vinte anos da ESEP, impôs-se uma *lição de júbilo*, a da Doutora Isabel Vila Maior, saudando um já longo caminho e abrindo-se para um horizonte renovado: aquele que da eterna busca de enriquecimento científico e pessoal prossegue na estimulante partilha do saber e da confiança. E que melhor saudação do que a de alguém tão desprendida como eu?

O ano lectivo de 2004-2005, o dos vinte anos de existência da ESEP, foi marcado por um leque de *lições*, em particular a de Isabel Vila Maior com vista à sua nomeação como professora coordenadora da área científica de Língua e Literatura Portuguesa e suas Didácticas. Esse *encontro* ocorreu em 25 de Novembro de 2004, dia da festa do IPP. A escolha temática da prelecção, decorrente do papel das ESE na consolidação e desenvolvimento da área de literatura infanto-juvenil e da tese de doutoramento de Isabel Vila Maior<sup>1</sup> sobre a literatura juvenil portuguesa contemporânea, incidiu sobre a análise literária e pedagógica de uma obra «estratégica» para crianças, a das histórias de Agustina Bessa-Luís, em particular *Dentes de Rato e Vento, Areia e Amoras Bravas*. O objectivo consistiu em apreender a imbricação existente entre escrita autobiográfica e romance de formação, o que desde logo suscita um questionamento: a escrita autobiográfica, ao transformar a vida real numa vida reconstruída, significará que o autor textual constrói a sua identidade entre a realidade e o imaginário? A lição de Isabel Vila Maior pôs em relevo, nas histórias infantis de Agustina – autora segundo a qual «ninguém escreve para as crianças», a ambiguidade da escrita infanto-juvenil, bem como a ambiguidade da personagem auto-biográfica. Nesta



escritora, que pertence por direito próprio à literatura portuguesa canónica, a recusa complexa e fértil da sua própria tentativa de escrever para crianças revela a que ponto a literatura infantil não é menor, e muito menos inócuia, quer perante a literatura com maiúscula, quer perante a identidade.

A personagem que entre o real e o imaginário edifica a sua identidade é simultaneamente um autor textual e uma criança que cresce. Quero com isto dizer que o crescer e

a literatura têm a ver com os dados estéticos primordiais, que se situam entre lição de arte e lição de vida. Neste contexto, o ponto culminante é o ensinamento que de tais coisas decorre: a fé vital e pedagógica, dando uma dupla vida a Isabel Vila Maior, enriquece com a literatura e o ensino a sua trama de vivências, alimenta o seu saber pela construção do real. Na sua lição magistral, adequada à situação, Isabel Vila Maior deixou perpassar a sua qualidade interactiva através do tom e do gesto, captada como estava (e como nós estávamos) pela sugestiva pertinência do tema, ainda que – como no fim dirá «uma prova mexa sempre por dentro».

Todo o pensamento criativo vem do uso eficaz da imaginação, e a imaginação criativa é sempre *concretizadora*; o nó desta lição encontra-se justamente no elo enigmático do fluxo da imaginação que a memória alimenta e que a escrita realiza. A este propósito, convém referir *o acaso*, a respeito do qual disse Isabel Vila Maior que ele lhe trouxe coisas que soube apanhar. Entre o homem de ciência que faz descobertas por acaso e o poeta (Heriberto Helder) para quem «o acaso só existe para

os que estão fora de mais», deveremos assim entender que a percepção do acaso exige de nós abertura de espírito, curiosidade, empenhamento, atenção, alguma audácia e humildade. Tudo qualidades muito associadas ao uso eficaz da imaginação.

Esta conjunção (imaginação, memória e escrita) é aliás o mágico destino da memória do presente que a literatura infanto-juvenil representa. Além disso, penso que é esta *memória do presente*, aprendida pela fidelidade e atravessada pela imaginação, que cria o elo entre instrução e ensino, como no glorioso passado da profissão docente.

Para trabalhar sobre os escritos autobiográficos de Agustina destinados a crianças, Isabel Vila Maior teve de abordar a vida da autora, diligência a que procedeu com discrição, por separar a arte da vida. Mas o que nessa diligência descobriu veio corroborar a sua lição; com efeito, se aproximarmos a vida e a arte (em vez de as separarmos), enxergamos aquilo que o real faculta ao imaginário na construção da identidade. Ao deduzir que para Agustina «escrever é um dom de Deus», Isabel parece elipticamente sustentar que *viver* é um outro dom: um dom da vida.

Logo no início da sua carreira docente, ainda muito jovem professora, Isabel Vila Maior começou por dar aulas a adultos bastante mais velhos do que ela. Essa enriquecedora experiência, fonte de memória e de ideias, marcou-a pela fértil reciprocidade das trocas humanas. Estimulada por esses seus primeiros anos de ensino, nunca depois deixou de partilhar o seu saber e de fazer amar a literatura, bem como as suas consequências, a jovens estudantes<sup>2</sup> – que por seu turno levarão as crianças a amar a arte literária, munindo-as com armas não ofensivas que as hão-de ajudar a assumir e construir as suas identidades. No interior duma escada em caracol desenrola-se o fio da vida que nenhuma Parca poderá cortar, porque a morte não se pode contar.

Foi então que interveio o júri, presidido pelo Prof. Dr. Mário Ceia. Compunham-no Maria Lúcia Lepecki, professora catedrática da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa; Armindo Mesquita, professor associado da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro; Maria da Natividade Pires, professora coordenadora da ESE de Castelo Branco; e

Eduardo Fonseca, professor coordenador da ESE de Leiria.

Foi manifesto, no seio do júri, o interesse de todos, bem como a sua satisfação, sendo de realçar as amplas intervenções da fecunda ensaística Maria Lúcia Lepecki. Curiosamente, entre esta e Isabel Vila Maior parece haver o positivo e o negativo duma película fotográfica: a vitalidade de Isabel é generosa, embora discreta, a de Maria Lúcia é manifestamente calorosa, parecendo ser a revelação das sóbrias características de Isabel: tratando-a por tu e por você, corporalmente falante, fazendo primeiro de aluna (como dirá), ouvindo, tomando notas, e depois desempenhando sem ritual o seu papel de professora e membro do júri, dirigindo-se à candidata com um «minha querida», dizendo sentir «prazer, honra e alegria» diante dela. Estamos aqui ainda, *por acaso*, nas escadas em caracol, e se é verdade que o texto está no texto, a mulher está na mulher e a vida está na vida – não é menos verdade, como acentuou Maria Lúcia Lepecki, que «a memória da história é a história do amor, porque não há memória sem amor, e a leitura é um enquadramento afectivo».

Enquanto ali aguardávamos, junto à porta do Salão Nobre, o ambiente revelou-se excelente. Chegou depois a resposta desejada, com ela as congratulações do júri ante a lição por todos escutada, e a seguir, num movimento de alegria, todos espontaneamente rodeámos a laureada, comovida e luminosa.

E ainda prosseguindo o conto para crianças, desses que nos fazem realmente sonhar, vi então os meus colegas, dos mais «graduados» aos mais masculinos, rejuvenescer por instantes, descuidados, sem orgulho, libertos de convenções. E foi muito agradável.

Por «tudo isso» redigi esta nota; porque da arte em si não é útil falar. Parafraseando Sophia de Mello Breyner, o artista cria obra de arte, mas aquele que liga a arte e a sua própria vida, dando a ambas coerência comum, cria a arte total.

**Joëlle Ghazarian**

## Notas

<sup>1</sup> Obtido em França, em Junho de 2003, na Universidade de Rennes-2 (Haute-Bretagne): *Représentation et stratégies narratives dans la littérature de jeunesse au Portugal – De la dictature à la démocratie*.

<sup>2</sup> Alguns já me têm falado disso.

# ESEP estabelece permuta entre a revista APRENDER e outras publicações periódicas

Encontram-se disponíveis no Centro Documental da Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP) mais duas publicações periódicas nas áreas temáticas da Sociologia e da Educação de Adultos.

No primeiro caso, a revista *Sociologia - Problemas e Práticas*, de periodicidade trimestral, já fazia parte do espólio existente naquele centro, embora com alguns números ausentes. A partir de Fevereiro de 2005, a escola passou a receber de forma regular os números entretanto publicados, ao abrigo de uma permuta estabelecida entre a ESEP, através da revista APRENDER, e o CIES (Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do ISCTE (Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa), de Lisboa. Neste momento, esta revista – uma das mais prestigiadas na comunidade científica da sociologia em Portugal – conta já com 49 números publicados. Para uma informação mais detalhada a respeito desta publicação, consultar:

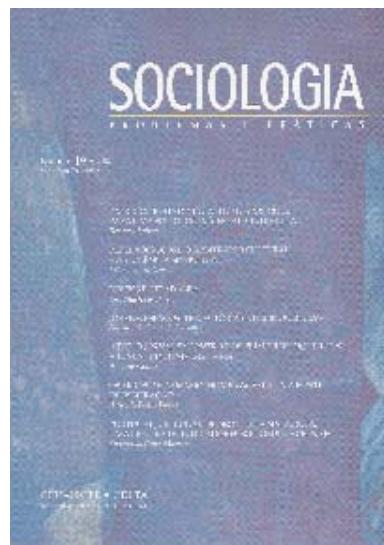
<http://cies.iscte.pt>

<http://sociologiapp.iscte.pt>

No segundo caso, a revista *APRENDER ao Longo da Vida*, constitui uma publicação relativamente jovem, de periodicidade trimestral, com 5 números publicados, sendo editada pela Associação “O Direito de APRENDER”, com sede em Lisboa. Constitui uma novidade no leque de publicações recebidas pela ESEP, tendo o início da sua recepção sido possível também ao abrigo de uma outra permuta entre a ESEP e aquela associação. A temática central objecto de divulgação nesta nova revista é a educação e todos os temas a ela transversais. Para uma informação mais específica e complementar, consultar:

[www.direitodeaprender.com.pt](http://www.direitodeaprender.com.pt).

Ambas as publicações contêm informações e referências a pesquisas científicas de inegável interesse e qualidade, constituindo recursos pedagógicos úteis e estimulantes, tanto para docentes como para alunos, bem como para toda a comunidade educativa.



João Emílio Alves

Dezembro de 2005 

## Revista Alentejo



É interessante saber que existem instituições vocacionadas, por tradição e por vocação, para a realização de práticas socioculturais de dimensão local e comunitária, mas também de dimensão universalista. Um dos objectivos dessas práticas é tentar fazer com que os seus membros sejam sujeitos activos na partilha dos valores, onde os afectos e as memórias se cruzam com a solidariedade e com o altruísmo, onde a história e a cultura se cruzam com a mudança (inovação) e a universalidade.

Falamos de uma instituição que tem uma história ligada a uma cultura e a uma comunidade singulares: a Casa do Alentejo, em Lisboa, onde o Alentejo se dilui numa diáspora que se constrói e se renova, gerindo o entrosamento entre uma cultura urbana, industrializada e tecnológica, e uma cultura de origem rural e de especificidades que a tornam uma das culturas mais singulares do país.

Este entrosamento é feito pela Casa do Alentejo de muitas formas e referi-las implicaria um artigo feito especialmente sobre esta instituição. Todavia, uma das formas passa, seguramente, pela edição da Revista Alentejo, onde a realidade local e regional se mistura com a realidade e os anseios da diáspora. Estão atentos a esta simbiose, para além de João Proença, Presidente da Casa do Alentejo e Director da Revista, o António Murteira, engenheiro de

palavras e de cultura, como Director Adjunto e Editor.

A oportunidade deste artigo-recensão é o pretexto para anunciarmos a existência da Revista Alentejo que se publica desde Maio de 2004. Trata-se de uma recensão abrangente, que focará alguns dos artigos, para nós mais significativos, entre os seus dez números já saídos. Parafraseando o director da revista, no editorial do seu último número, “*A Revista Alentejo, uma das poucas existentes a levarem o Alentejo a todo o país, é hoje reconhecida como uma revista séria e com capacidade para abordar temáticas variadas e da actualidade da nossa região e das comunidades alentejanas que vivem noutras regiões - da cultura à economia, do ambiente à gestão dos recursos naturais, do social ao político, do rural ao urbano - prestando assim um louvável serviço ao Alentejo e ao país, e prestigiando a Casa do Alentejo.*”

Antes de nos debruçarmos sobre alguns dos seus conteúdos, vale a pena referirmo-nos a pequenos pormenores sobre a sua forma, nomeadamente a excelente qualidade gráfica, a textura fina da capa e a qualidade superior do papel. A juntar a estes detalhes, observamos uma preocupação que faz jus em manter um equilíbrio entre os textos, a maioria deles de poucas páginas, e as fotos ou gravuras que os

completam. Trata-se, sem dúvida, de um objecto de qualidade, que nos conduz a um agradável manuseamento e, naturalmente, à curiosidade pela sua leitura.

O curioso nesta Revista é o facto de ser escrita por pessoas, individualmente ou ligadas a instituições, maioritariamente residentes no próprio Alentejo. Traduz afinal, apesar do envelhecimento populacional e de uma acentuada desertificação na região, a referência de vida, que experimenta a reflexão da sua existência a partir de experiências de senso comum, da tradição e de uma identidade cultural singular, juntamente com uma reflexão emergente, de rigor e análise científica que conduz objectivamente para o futuro e para a inovação.

Iremos dar ênfase a alguns artigos, seleccionados de uma forma aleatória, entre os dez números da Revista. Deste modo, pretendemos demonstrar a sua dimensão plural, que consubstancia a ideia de uma revista democrática, e a sua diversidade nos temas e nas propostas de leitura. Antes porém citaremos, intencionalmente, alguns dos pontos do Estatuto Editorial apresentado no primeiro número da Revista. Assim, “*A Revista Alentejo assume-se como uma publicação de informação, cultura e intervenção no debate sobre o passado, o presente e o futuro do Alentejo, região portuguesa e europeia de grande intensidade estética e histórica.*” Ainda, “*Procurará inovar na maneira como olha e narra os acontecimentos, tendo em conta as complexidades contemporâneas e as novas atitudes face à comunicação.*” Terminando, “*A informação e os temas serão veiculados através de diversos géneros jornalísticos: notícia, reportagem, entrevista, opinião, crónica e ensaio.*”

No número 1, referente a Abril e Maio de 2004, gostaríamos de referenciar dois artigos que mostram uma preocupação de actualização permanente do Alentejo em Portugal e na Europa. No primeiro, **O Olhar da Nova Geração sobre o Congresso Alentejo XXI**, de Pedro Rosa, realizado em Montemor-o-Novo nos dias 14 e 15 de Fevereiro de 2004, depois de narrar alguns momentos do evento, colocou uma questão a seis jovens: o que estavam a achar e o que esperavam do Congresso. Reteve-se uma resposta muito acutilante e crítica sobre o evento, nomeadamente de que era urgente sair-se dos diagnósticos e partir-se para a

acção. A resposta veio no decorrer do Congresso com apresentação de uma proposta: criação de um Plano de Desenvolvimento Estratégico para o Alentejo, que deve enquadrar os investimentos da região no próximo Quadro Comunitário de Apoio (2007-2013), bem como nos próximos orçamentos de Estado. No segundo artigo, **O Alentejo na Nova Fase Europeia**, de Joaquim Miranda, na altura deputado europeu, comenta-se alguma intranquilidade com o alargamento da UE, quer na tomada de decisões (antes eram quinze e agora são vinte e cinco), quer nos aspectos económicos e financeiros. Segundo o autor, esta intranquilidade irá repercutir-se no país e, seguramente, no futuro de regiões como o Alentejo, “*que é uma das mais deprimidas do país e da Europa.*”

Não poderia deixar de me referir a um texto surgido na Revista nº 2, **Teatro e Província**, escrito por Mário Barradas, sobre o Centro Cultural de Évora (CCE), actual CENDREV, e a primeira experiência de descentralização teatral e cultural ocorrida em Portugal a 1 de Janeiro de 1975, exactamente no Alentejo e na cidade de Évora. Reflexões desta natureza consubstanciam um enorme apego à terra e à cultura e, sobretudo, no caso de Mário Barradas e de toda a equipa que construiu o CCE, um enorme amor pela cultura, pelo teatro e pelo desenvolvimento. “*É evidente que hoje se continua a não ver o carácter decisivo de desenvolvimentos essenciais. Entre estes, um desenvolvimento cultural sólido, estendido à população de todo o país, um desenvolvimento que, antes de mais, constituisse uma espécie de grande almofada do que a tradição, a melhor, portuguesa e universal, propusesse. Depois, e protegido por esse conhecimento, viriam as outras coisas.*”

**Imigrantes: Vontade de vencer - apesar do trabalho duro e mal pago** é um artigo assinado por Rute Marques, surgido na 3ª Revista. Quando nos referimos a imigrantes, facilmente os integramos em zonas de maior riqueza industrial e, portanto, de mais oportunidades de emprego. Este contexto leva-nos poucas vezes a pensar que aqui, no Alentejo, *região pobre e deprimida*, no dizer de Joaquim Miranda, também temos imigrantes. Este artigo mostra o interesse de vários grupos culturais, desde eslavos a brasileiros, que procuram o Alentejo pela sua pacatez, pela paisagem e pela qualidade de vida. Não havendo muito mais do

que a terra, como oportunidade de emprego, é a ela que se agarram, para poderem usufruir, simultaneamente, da dimensão humana deste povo e da pacatez da paisagem natural.

António Murteira mostra-nos, na Revista nº 8, a sua sensibilidade de escritor/poeta, através do texto e das fotografias que constituem o artigo **Águas - Falésia e Areais do Alentejo - De Odeceixe a Tróia**. Consciencializa-nos para a nossa origem marinha, “*viemos da água, desse espaço oceânico tridimensional, cuja dimensão se projeta em todas as direcções. (...) O coração do Alentejo, o lugar da História, tem sido o interior, a planície. É tempo de partirmos à descoberta do litoral, desse silêncio produzido pela fauna, pelo vento, pela rebentação, pelo mar, pelas naus quinhentistas, pelas comunidades humanas.*” Para chegar à conclusão que o Homem não é o centro do mundo, mas antes se projecta na universalidade.

**Com o Alentejo na Alma**, Inês Ramos transporta-nos, através da Revista nº 9, para uma IPSs do concelho de Almada, a *Alma Alentejana*, que foi criada em 1996 a pensar nos mais velhos, mas também a pensar na criação de um espaço de convívio comunitário que teime em preservar a cultura alentejana. Para os alentejanos do concelho de Almada, o Alentejo está ali tão perto pelas mãos da Alma Alentejana. Esta instituição, ao desenvolver/ promover actividades culturais e de lazer, promove também um espaço de referência da tradição alentejana.

Mas a alma desta Alma Alentejana passa pela dedicação e pela disponibilidade voluntariosa do seu presidente Joaquim Avó. Este animador solidário, que também já foi presidente da Casa do Alentejo, preocupa-se não só com as questões culturais, como também com as questões sociais. Apesar de ser solidário com toda a população portuguesa, Joaquim Avó vive intensamente com o Alentejo na alma.

Para concluir a passagem rápida por alguns conteúdos da revista em análise, recordo que a intenção desta recensão é referenciar uma ideia de revista, a Revista Alentejo. Situar-nos-emos numa entrevista conduzida por Rute Marques a uma professora de bailado clássico, vinda de Espanha para o Alentejo, com passagem por Paris, onde fez a sua formação e onde dançou: **Amélia Mendoza**. O conteúdo

desta entrevista revela a perseverança, a força e o talento de uma mulher pequena, corajosa, inteligente e viva que é a Amélia Mendoza, a Amélia, como lhe chama afectivamente o signatário deste artigo. Afinal fomos companheiros de percurso ao leccionarmos, ambos, aulas de dança clássica, livre e criativa num estúdio situado no antigo palácio Câmara Manoel, sede do antigo FAOJ. Amélia veio para o Alentejo há trinta anos, nomeadamente para Reguengos de Monsaraz, tentar a sua sorte como professora de ballet, mas é na cidade de Évora que se instala, convidada por nós, onde em conjunto iniciámos um projeto, o primeiro em Évora, relacionado com a prática da dança. É nesta cidade que Amélia se torna *alentejana*, continuando o seu projecto de dança, que é afinal o seu projecto de vida.

O percurso que percorremos através das páginas da Revista Alentejo leva-nos a concluir, sem hesitação, ser a mesma um instrumento muito significativo no desenvolvimento sociocultural local, regional e nacional, ao mesmo tempo que é um espaço plural e democrático, aberto a colaborações inadiáveis e emergentes.

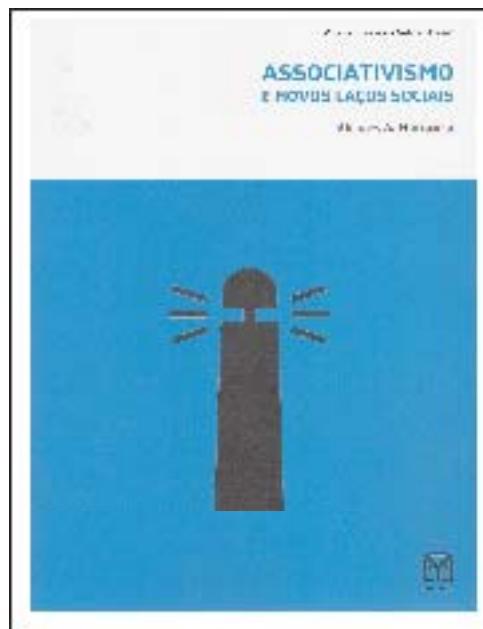
A Revista Alentejo é propriedade da Casa do Alentejo e tem um preço de capa de 2,5 euros. Os interessados em colaborar com a revista poderão contactar a redacção através do e-mail: [revistaalentejo.redacao@oninet.pt](mailto:revistaalentejo.redacao@oninet.pt)

Avelino Bento

*nota de leitura*

Alcides A. Monteiro,  
**Associativismo e  
Novos Laços Sociais**

*Coimbra, Quarteto, 2004.*



A obra que aqui se apresenta constitui a versão da tese de doutoramento em Sociologia, apresentada por Alcides Monteiro em 2002, na Universidade da Beira Interior.

Procurando dirigir-se a um público mais amplo e heterogéneo, para além do que pertence ao campo científico da sociologia, o autor começa por esboçar nesta obra vários pontos de partida, na forma de interrogações, convidando os leitores a uma reflexão aprofundada sobre um dos temas actualmente em discussão nas sociedades ocidentais contemporâneas. Esse tema centra-se na discussão do papel e dos novos desafios colocados, por um lado, ao Estado-Providência e, por outro, à própria sociedade civil, na procura e manutenção dos valores e das garantias sociais conquistadas no decurso da modernidade.

As inquietações subjacentes, tanto à procura de possíveis respostas, como à verificação das hipóteses analíticas subjacentes à investigação levada a cabo, enviam-nos para uma reflexão que ultrapassa, no entanto, a questão do Estado-Providência.

Temáticas como o associativismo, a participação cívica, a exclusão social, o desenvolvimento local e a animação de comunidades locais, entre outras, estão também presentes nas reflexões levadas a cabo pelo autor.

Numa perspectiva mais concreta, essas

inquietações passam por entender “qual o papel e função para um movimento de associação civil independente e intervadora numa sociedade que, como afirma Jürgen Habermas, se caracteriza pelo incremento dos mecanismos de regulação sistémica e pela «colonização do mundo da vida» por parte do Estado e do Mercado? Será que, numa organização social em que coexistem a crescente afirmação de um individualismo reflexivo e a crise dos laços sociais fundadores da coesão social, se podem consolidar formas de mobilização colectiva regidas por valores como os da solidariedade, da reciprocidade e do diálogo público, em suma, pela afirmação de uma cidadania societal e relacional? Até que ponto, perante a crise das associações mais tradicionais, a diminuição da filiação sindical ou a descrença da opinião pública nos partidos, novas formas associativas, movidas por outros valores e símbolos, poderão incentivar ou dar voz à mobilização da sociedade civil?” (p.9)

Para tentar responder a estas interrogações, o autor escolheu como domínio empírico de análise o universo das iniciativas voluntárias (associações e não só) que têm como denominador comum a acção empenhada na promoção do desenvolvimento local, em esferas muito diversificadas, que vão desde o combate à

pobreza e à exclusão social, até à promoção do potencial local existente em cada comunidade e tecido social.

A pesquisa em torno do universo das Associações de Desenvolvimento Local (ADL), também designadas por Iniciativas de Desenvolvimento Local (IDL), evidenciou como uma das suas características centrais a *ambivalência*, expressa, por exemplo, pela polaridade de iniciativas, quer no campo das orientações que regem os princípios e os objectivos daquele universo associativo, quer igualmente no domínio das suas práticas, em múltiplas esferas de intervenção social, económica, cultural e política. Assim, tanto as que seguem uma “gestão instrumental da sua acção” como as que definem uma “orientação de acordo com a defesa de um projecto político próprio” ou as que assumem uma “aposta na autonomia de pensamento e acção” e as que preferem a “incorporação de mecanismos de regulação tutelados pelo Estado” (p.295) constituem apenas alguns dos perfis caracterizadores da referida ambivalência diagnosticada no campo da intervenção associativa.

Na análise que o autor faz das relações entre o Estado por um lado e o movimento associativo estudado por outro, duas orientações estratégicas parecem ganhar visibilidade. A primeira, designada por “autonomia tutelada”, caracteriza-se, no essencial, “pela aceitação de uma orientação política programática delineada pelo poder público regulador, preocupando-se as IDL em garantir uma autonomia ao nível da programação e execução locais” (pp.301-302); a segunda, denominada “autonomia negociada”, marca a atitude de um conjunto de outras IDL no que respeita ao carácter autónomo e alternativo da sua intervenção, “pautada por valores e princípios que lhes são próprios e que as distinguem do tipo de acção reguladora protagonizada pelo Estado. Afirmam-se como protagonistas de uma acção democrática, solidária e aberta, portadora de capacidades para promover novas práticas de inserção e de reconstrução dos laços sociais, animar novas dinâmicas de desenvolvimento local, activar as comunidades para, em autonomia, participarem no seu próprio desenvolvimento” (idem). No caso desta segunda orientação estratégica - sustenta o autor – as IDL que procuram, em função de um projecto político próprio, conciliar um

discurso de autonomia em relação ao Estado com práticas que podem contribuir para uma transformação da sociedade essa sua intervenção tende a esbarrar, contudo, num obstáculo que reside “na força do carácter tutelar do e/ou director que o Estado procura estender a todo o corpo associativo, (...) para além de uma forte dependência financeira de dinheiros públicos” (p.307).

À interrogação que se pode levantar e que passa por identificar a resposta e a solução à possibilidade de prosseguir e aprofundar o projecto associativo de afirmação de uma outra forma de agir, distinta do Estado, face a temas como a exclusão social, a quebra dos laços sociais, a promoção da empregabilidade e a necessidade de novas formas de inserção, o autor avança como necessidade fundamental tentar evitar que a intenção do Estado, ao estabelecer condições legais de reconhecimento e apoio às iniciativas ligadas ao desenvolvimento local - sob a forma de Decreto-Lei, visando com isso definir o estatuto das Associações de Desenvolvimento Local (ADL) - não se transforme num “espartilho legal”, já que “ao definir modelizações únicas, constrange a diversidade de estruturas e a criatividade social na intervenção” (p.308), contrariando-se, assim, aquilo que, segundo o autor, parece constituir uma das características fundamentais do movimento associativo estudado – a diversidade de alternativas e a sua ambivalência.

Em alternativa, o que se afigura necessário é a criação de “condições para que as IDL vejam reforçadas não só a sua capacidade de intervenção, como também a sua independência, legitimidade e reconhecimento, estabelecendo assim novos parâmetros de negociação em parceria com os poderes públicos” (p. 310), sublinhando-se, por esta via, que o futuro das IDL deve continuar a caracterizar-se pela sua diversidade e ambivalência, na procura, afinal, da compreensão de novas formas de acção associativa, da orientação que estas podem assumir e do seu possível contributo para uma nova ideia de sociedade.

A terminar, importa talvez dizer que este livro pode e deve interessar a um leque diversificado de leitores, designadamente: académicos, técnicos, professores, alunos e o próprio cidadão comum, já que também é deles que o livro nos fala, tendo em conta que cada um destes actores

pode ter uma intervenção cívica mais consciente, informada e pró-activa, não só em contextos organizados (de que são exemplo as associações estudadas pelo investigador), como também, de forma mais espontânea e informal, por via de acções inscritas no âmbito do voluntariado.

A mensagem final deste trabalho de investigação pode ser assim entendida, numa certa perspectiva, como um convite, um repto, à sociedade civil, em ordem a uma reflexão e a uma intervenção cada vez mais consciente, mais eficiente e mais eficaz.

**João Emílio Alves**

