

FORMAÇÃO EM ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL: CONTRIBUTOS DE PROJECTOS DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO EM ANIMAÇÃO SOCIOEDUCATIVA

SOCIOCULTURAL COMMUNITY DEVELOPMENT PROFESSIONALS' TRAINING: SCIENTIFIC RESEARCH AND SOCIAL-EDUCATIONAL INTERVENTION PROJECTS' CONTRIBUTION

Joana Campos¹

RESUMO: No presente artigo procura-se evidenciar a potencialidade do uso de saberes de natureza teórica, técnica e prática, resultantes da participação em projectos de investigação científica e intervenção para a formação em animação sociocultural – mais concretamente na sua vertente socioeducativa. Com esta ilustração pretende-se sublinhar a potencialidade que a mobilização desses saberes pode ter no âmbito da formação dos futuros profissionais em animação sociocultural, designadamente, no domínio científico, no domínio técnico-metodológico, e ainda, no domínio da profissionalização deste grupo profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Animação Sociocultural; Conhecimento Profissional; Formação em animação sociocultural.

ABSTRACT: Reflection around the contribution of scientific research projects' an social and educational intervention projects' outcomes to professional animators training is the aim of this article. More specifically, is our intent to show the potentiality of these projects' results and its relation with different kinds of professional knowledge such as theoretical, technical and practical required to these professionals practices' and professionalization.

KEY-WORDS: Sociocultural community development; Professional knowledge; Sociocultural community development Professional Training

¹ Professora Ajudante da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. E-mail: jcampos@eselx.ipl.pt

INTRODUÇÃO

O presente texto partiu da necessidade de entrega, para participação em concurso com apresentação de provas públicas, de um estudo que comportasse 1) *uma actualização de conhecimentos técnicos* ou 2) *uma análise crítica original sobre tema compreendido na área de ensino para que for aberto o concurso* – na especialidade de Animação Sociocultural. Optando pela segunda via, tal desafio configurou-se como oportunidade de reflectir sobre questões epistemológicas fundadas na articulação entre investigação e intervenção e os seus contributos para formação profissional e desenvolvimento de culturas profissionais. De modo mais abrangente, a presente discussão enquadra-se na problemática da relação entre teoria e prática como fundamentos e fundadoras do conhecimento profissional dos diversos grupos profissionais, em particular para os que desempenham actividades na esfera do social e educativa. Tal discussão tem sido mantida, embora partindo de abordagens distintas, no âmbito da sociologia da educação e das ciências da educação, assim como da sociologia das profissões (Campos, 2006). Não se ocupando da revisão dessa discussão, a presente reflexão inscreve-se na mesma, recorrendo a referentes teórico-metodológicos destas diferentes áreas disciplinares e científicas. É o resultado dessa reflexão que se apresenta no presente texto. Mais especificamente, procura-se demonstrar a potencialidade do uso de saberes de natureza teórica, técnica e prática, resultantes da participação em projectos de investigação e intervenção para a formação em animação sociocultural - concretamente na sua vertente socioeducativa. Com esta ilustração pretende-se sublinhar as potencialidade que a mobilização desses saberes pode ter no âmbito da formação dos futuros profissionais em animação sociocultural, designadamente, no domínio científico, no domínio técnico-metodológico, e ainda, no domínio da profissionalização deste grupo profissional. Antes porém, apresenta-se sumariamente as etapas fundamentais da evolução da Animação Sociocultural em Portugal, e circunscreve-se o que se entende pelo domínio da animação socioeducativa.

ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL E INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA E PROBLEMÁTICAS ASSOCIADAS

Animação sociocultural em Portugal: etapas fundamentais

Esta reflexão centra-se no panorama da actualidade em que a animação sociocultural se encontra na *era da globalização*, como refere Lopes (2006). A designação proposta pelo autor vai mais além do que a coincidência temporal, na medida em que

ultrapassa a “inevitabilidade” da época contemporânea de Giddens (2000) quando afirma que hoje todo e tudo o que é o local é global. Tal coincidência resulta de um processo de afirmação e estruturação da animação sociocultural na sociedade portuguesa. Essa afirmação passou por momentos diversos, confundindo-se e escrevendo parte da história recente, como demonstra a análise exaustiva que Lopes (2006) fez dessa evolução. Se na actual fase a animação sociocultural se afirma, também, pela sua internacionalização, a sua institucionalização pautou-se em certos momentos pela sua circunscrição ao nível nacional; o que não significa que não tenha reconhecido e incorporado durante esse processo as referências estrangeiras, sejam as europeias - a "Sociocultural community development" e "L'animation socioculturelle" -, ou as da América Latina, com Freire a constituir referência central (CEBALLOS; LARRAZABAL, 1988).

Acompanhando a proposta de Lopes (2006) reconhece-se a emergência da animação sociocultural em Portugal associada ao Movimento da Escola Nova e de Educação Popular, assim como a importância de que se revestiram as campanhas do pós-25 de Abril, distinguindo-se pelo seu carácter revolucionário – *animação revolucionária* - emancipatório e de forte potencialidade mobilizadora de da população. Posteriormente, houve um período em que a animação sociocultural se foi afirmando e configurando como campo autónomo de práticas progressivamente profissionalizadas com reconhecimento e regulação política, e consequentemente de acrescida visibilidade social. Lopes (2006) refere-se a este processo identificando-o como fase da *animação constitucional*, ganhando aqui particular destaque a organização de encontros de discussão em torno da animação sociocultural, a publicação de material bibliográfico, por um lado, e a afirmação da área a partir da criação e dinamização de associações de animadores culturais. Mais tarde, Lopes (2006) situa a necessidade de formação e de afirmação do grupo profissional, no que designa por período *patrimonialista*, até meados da década de 80. Nos anos 80 a animação sociocultural em Portugal caracteriza-se já pela sua inscrição nas problemáticas da multiculturalidade e interculturalidade. Daí até aos anos 90, Lopes (2006) sublinha a etapa que se prende com a *deslocação da animação do poder central para o poder local*. A esta deslocação corresponde a adopção de um modelo mais centralizado, à semelhança do francês ou espanhol, para um mais descentralizado, numa aproximação aos modelos anglo-saxónicos, britânico e norte-americano (CEBALLOS; LARRAZABAL, 1988). A deslocação do central para o local constitui factor facilitador para a pulverização de perspectivas e abordagens; passando da sua condição unívoca, que a marcou até aos 70, para uma crescente diversificação. É nesta etapa de globalização, que se

pauta pela diversificação e diferenciação, que, como anteriormente se afirmou, pretendemos desenvolver a presente reflexão.

Animação socioeducativa e problemáticas associadas

A definição do campo da animação sociocultural é marcada por uma elevada complexidade e ambivalências, demonstradas pela diversidade de propostas de categorização e distinção de elementos, âmbitos, espaços entre outros aspectos (BESNARD, 1980; CEBALLOS, LARRAZABAL, 1988; ANDER-EGG, 1991, 1992; UCAR, 1992; QUINTANA, 1993; FROUFE, 1994; TRILLA, 1997; VENTOSA, 1997; LOPES, 2006). Lopes (2006) distingue os âmbitos da animação sociocultural partindo de diferentes eixos de distinção. Um primeiro, que se prende com a faixa etária e geracional dos públicos, identificando-se a animação da infância, a animação juvenil, a animação de adultos e a da terceira idade. Um segundo eixo que se refere à dimensão espacial, distinguindo a animação em território urbano do rural. E um terceiro, que distingue ainda outros âmbitos: o social, cultural e educativo. O âmbito da animação socioeducativa tal como é definido por Lopes (2006) recobre, *grosso modo*, o que outros autores parcelarmente consideram quando distinguem como espaços da animação sociocultural a cultura, a educação e a acção social (VENTOSA, 1997).

Na presente etapa da animação sociocultural, e a par com os restantes países em que se tem vindo a desenvolver, constitui-se com elemento central a investigação produzida em torno da animação, como refere Besnard (1980), trata-se da assumpção da necessidade de uma perspectiva de pesquisa sistemática e interdisciplinar que permita uma abordagem global da complexidade da realidade social. Tal não significa que se apaguem os traços de etapas anteriores, marcadas essencialmente por um discurso humanista, de carácter ideológico afastado do campo científico (BESNARD, 1980). Sem que se perca essa herança, mas assumindo os desafios da actualidade, é nesta perspectiva que nos posicionamos. Este princípio norteia a presente reflexão, na medida em que procuramos sistematizar a potencialidade dos processos de pesquisa para o desenvolvimento da animação sociocultural, e em particular no que à formação em animação sociocultural, na sua dimensão socioeducativa, diz particular respeito, como anteriormente assinalámos. Tais contributos emergem no âmbito das problemáticas que se prendem com a animação socioeducativa e que se colocam como actuais desafios à intervenção e à formação.

A discussão a partir do âmbito da animação socioeducativa convoca outras discussões que têm vindo a ser mantidas em torno de problemáticas afins. Um primeiro enunciado que se prende com a distinção entre o que é educativo e o que é escolar, e que não é nova. Salgado (1990) enuncia claramente que a educação não se esgota na escola, há um “outro lado da educação”, indo ao encontro do que anteriormente, Benavente, Costa, Machado e Neves (1987) tão bem ilustraram com a apresentação “do outro lado da escola”.

Volvidos quase 20 anos, Canário (2007), num artigo de revisão, sublinha que essa distinção entre o *universo educativo* e *universo escolar* traduz-se numa visão “truncada”, “incompleta” e “reduzida” do processo educativo (p. 210). O mesmo autor identifica como fronteira a diferenciação de campos de pesquisa entre o que se prende com a escola e processo de escolarização, ou seja, a *formação intencional*, assumido essencialmente pela sociologia da educação, e o que à socialização diz respeito a ser tratada pela sociologia da família, da juventude e outras áreas científicas como a psicologia, resulta numa excessiva fragmentação (PAIS, 1996; GARCIA e outros, 2000; ABRANTES 2003; GUERREIRO; ABRANTES, 2003), como se os alunos e seus encarregados de educação fossem outros sujeitos distintos das crianças e jovens e suas famílias. Já Salgado (1990) referindo-se aos *processos de educação não-formal dirigidos aos mesmo destinatários da escola* identifica os tais processos com a animação socioeducativa, por via dos seus sujeitos, fazendo coincidir deste modo criança com alunos.

Um segundo enunciado que se prende com a distinção entre a Educação Formal, Não-Formal e Informal coloca em evidência um processo fundamental, a aprendizagem. Como refere Canário (2007) *aprende-se sem ser ensinado*, sendo a Educação Informal a que melhor ilustra esta afirmação. Como referem diversos autores, designadamente Salgado (1990) a Educação Informal é comumente associada ao “brincar na rua” das crianças e jovens (BENAVENTE, COSTA, MACHADO e NEVES, 1987; SALGADO, 1990) e mais recentemente “ultrapassado” pelas aprendizagens via comunicação social e novas tecnologias de comunicação (SARMENTO, 2008). Se por um lado em alguns espaços urbanos ou rurais, tal afirmação tenha ainda relevância, noutros a presença de crianças em espaços exteriores sem supervisão de adultos assume-se como situação de perigo. Esse perigo resulta dos modos contemporâneos de organização da vida social com a crescente *institucionalização da infância*, concomitantemente com a disseminação de novos modos de brincar (televisão, internet, jogos electrónicos, entre outros) (SARMENTO, 2008). Ainda no que diz respeito à distinção entre educação formal e não-formal o sublinhado de Canário

constitui referência para a presente reflexão, quando afirma que a “educação escolar e não escolar, educação formal e não formal não são mutuamente exclusivas nem estão separadas por fronteiras estanques” (CANÁRIO, 2007, p. 255). Em parte coincidente com esta ideia de fronteira híbrida entre educação formal e não formal, Charlot (2005) traz outro contributo e que se prende com o modo como os profissionais em educação distinguem o que são as suas práticas e concepções no plano do que entendem por “formação” e o da “educação escolar”. No primeiro recorrem a estratégia inspiradas na educação-não formal, e para o segundo restringem-se a educação formal, como se estivessem impedidos de cruzar estes dois domínios educativos. Charlot (2005) defende mesmo que, a aproximação entre os dois constitui uma das inevitabilidades e necessidades da educação responder aos seus actuais desafios, sobretudo a educação escolar.

As anteriores questões remetem-nos para um terceiro enunciado, que se prende com o que Salgado, em 1990, identificou como uma das áreas de necessidade de pesquisa em educação: *os processos de educação de adultos* (SALGADO, 1990: 4). No âmbito da educação de adultos e educação permanente destacamos a *formação profissional*, embora a autora entenda que esta vertente se encontra diluída no que aos princípios da educação de adultos e da educação permanente diz particular respeito, na medida em que, como afirma, tem sido sujeita a um processo de “escolarização” e de “academização” (SALGADO, 1990, p. 12).

Por fim, um quarto enunciado, referente ao que Lopes (2006) propõe como actuais desafios da animação sociocultural, definindo os desafios específicos da animação socioeducativa: os “novos espaços” e “novas hipóteses de trabalho” (LOPES, 2006, p. 139) como o são: os museus, as TIC, Bibliotecas entre outros. No âmbito da animação socioeducativa merece o nosso destaque o uso de contextos como os museus de ciência. Este tipo de museus disponibiliza aos visitantes recursos que a escola não dispõe, multiplicando assim a oferta educativa. Esta relação entre escola e contextos como os museus de ciência, e em sentido mais alargado, a relação entre estes contextos e educação, tem vindo a constituir-se como campo de pesquisa significativo no âmbito das ciências sociais e da educação (COSTA, ÁVILA, MATUS, 2002; COSTA, 2004; COSTA, PALMA, ÁVILA, 2004). São diversos e com ofertas distintas os museus de ciência em Portugal (DELICADO, 2008). Essa oferta é tão mais enriquecedora se, no uso e exploração destes contextos se utilizarem metodologias da educação-não formal, em articulação com a educação formal. Como referem Guisasola, Morentin e Kuza (2005) a aprendizagem dos alunos, em particular a que se realiza

em situações de visita de estudo, é, por um lado, fortemente condicionada pelas ideias prévias sobre ciência, saberes científicos e expectativas sobre contextos como o museu de ciência dos alunos, e por outro, pela intencionalidade subjacente à realização da visita e a sua organização. É igualmente pertinente que se considerem as atitudes e modos de exploração do contexto dos próprios alunos, (MORAIS, 2003), já que, nos museus de ciência os módulos científicos são “interactivos” e “participativos”, ao contrário de outros contextos de museu que em certa medida são encarados como contextos em que o visitante adopta uma atitude passiva. Qual o papel a desempenhar pelos adultos envolvidos no processo de aprendizagem que ocorre em contextos como os museus de ciência constitui o desafio proposto por Costa (2005), sejam eles os professores, os animadores ou monitores em presença.

FORMAÇÃO EM ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL – DIMENSÃO SOCIOEDUCATIVA: CONTRIBUTOS DOS PROJECTOS DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO

A fundamentação dos contributos de projectos de investigação e intervenção para a formação em animação sociocultural – dimensão socioeducativa – apresenta-se nesta secção do texto, documentada a partir de resultados de projectos de investigação e de intervenção nos quais tivemos oportunidade de participar. A apresentação de ilustrações, será feita a partir da apresentação de recortes de informação reunida no âmbito desses projectos. Partindo da discussão anteriormente apresentada procurámos enquadrar e sistematizar os enunciados de maior relevância para o que genericamente consideramos como animação socioeducativa. Assim, para a demonstração dos contributos dos projectos de investigação e intervenção para a formação em animação sociocultural, em particular a animação socioeducativa, a apresentação organiza-se em torno dos aspectos anteriormente discutido a partir dos quais se definiram sete enunciados orientadores da apresentação seguinte.

Sumariamente identificam-se os projectos de investigação e de intervenção (nesta última se inclui, de modo destacado os projectos de avaliação), que constituem referencial para as ilustrações de que se ocupará. Para informação mais pormenorizada relativamente aos projectos e programas as respectivas referências encontram-se na bibliografia final.

Projecto de investigação/avaliação: Centros de Ciência

Participação na Oficina de Formação "Centros e museus de ciência como centros de recursos para o ensino experimental das ciências" do Centro de Formação do Pavilhão do Conhecimento, dirigida aos Professores Ensino Básico – 1º Ciclo, 2008/2009. No âmbito deste processo destaca-se a definição dos instrumentos de inquirição e de avaliação de desempenho dos formandos, e ainda a dinamização de sessão segundo a técnica *Focus Group*.

O objectivo central do projecto de formação prendeu-se com a promoção da Rede de Centros Ciência Viva como recurso para o processo de ensino-aprendizagem e, por outro lado, o esbatimento da concepção sobre museus “tradicionais” de ciência e tecnologia como repositórios de espólios e colecções e reconhecimento destes contextos enquanto espaços de oferta de qualidade em termos pedagógicos e capacidade de atracção do público, escolar e outros. Outro objectivo da formação prendeu-se com a oportunidade de exercitar e discutir exemplos de boas práticas de visitas de estudo e de trabalho a ser conduzido na escola prévia e posteriormente às visitas. No conjunto, estas formações tiveram como finalidade tornar os professores em agentes activos nas visitas a museus e centros de ciência, aumentando o espectro de possíveis finalidades educativas destas visitas, fornecendo exemplos de trabalho prévio à visita, de guiões de visita com diferentes finalidades pedagógicas, e de trabalho posterior a desenvolver com os alunos.

Avaliação do projecto de investigação – acção: GAPP - differences in the choices of science careers, do Programa Ciência Viva, em 2008, desenvolvido pela equipa da secção de educação do Pavilhão do Conhecimento. O projecto em referência teve como objectivo central a promoção da equidade dos estudantes do ensino secundário no acesso às profissões científicas, no que diz particular respeito ao género.

Projecto de investigação/intervenção: Escola Básica TEIP

Projecto de investigação *Conquistar a escola – estudo de um território educativo*, PEPT 2000, Ministério da Educação, numa escola TEIP (1ª geração), desenvolvido por equipa do CIES-ISCTE, com coordenação de João Sebastião. No âmbito do projecto foram desenvolvidos procedimentos de natureza diversa, combinando investigação com intervenção. A intervenção na escola básica em referência resultou de um pedido da mesma no sentido de poder usufruir de apoio na resolução de problemas e conflitos que vinham há algum tempo a degradar o ambiente educativo. A direcção de escola e os professores entendiam o referido ambiente como impeditivo do desenvolvimento de um processo de

ensino-aprendizagem regular. Identificaram problemas como insucesso escolar persistente em determinados grupos de alunos, crescimento de abandono escolar, problemas de indisciplina recorrente, e situações de violência grave ocorridas no interior de sala de aula, nos recreios e nos bairros vizinhos. A escola situa-se numa área urbana degradada, ocupada por uma maioria branca de classe trabalhadora, e com forte presença de imigração africana, tendo sido a gestão dessa diversidade a apontada como principal dificuldade da escola.

O projecto definiu-se a partir de dois eixos centrais: um primeiro focado na interacção entre os actores presentes na comunidade; e o segundo mais direccionado para a mudança das situações escolares internas. Para o primeiro eixo foi necessário o desenvolvimento de um processo de forte mediação para estabelecer a comunicação e promover a cooperação das diversas instituições, cerca de 40, em presença para a resolução dos problemas detectados. Para o segundo eixo a intervenção orientou-se, sobretudo, para a promoção de oferta educativa diversificada no interior da escola.

A intervenção local organizou-se por etapas. Sucintamente, dá-se conta das principais dinâmicas: 1) organização de um grupo de animadores culturais, recrutados preferencialmente nos bairros de proveniência dos alunos; 2) criação de novas oportunidades educativas, designadamente na preparação de espaços equipados com recursos educativos diversos (salas de jogos e brinquedos; salas de estudo; acesso da comunidade a arquivo de material audiovisual; actividades de animação cultural, organização de tempos livres, entre outras) e redefinição de medidas de sanção para casos de indisciplina e violência, articuladas inter-institucionalmente (trabalho comunitário nas associações locais, planificação de estudo acompanhado, actividades com animadores culturais); 3 – mudança de práticas profissionais dos professores, organização de formação em contexto, em torno de diferenciação pedagógica, apoio na promoção de diversos projectos pedagógicos com vista à promoção da diversidade cultural e cooperação entre os diferentes actores da comunidade educativa; 4 – fortalecimento da ligação entre a comunidade e a vida escolar, com particular enfoque para as famílias dos alunos, com significativo contributo dos líderes da comunidade e dos animadores culturais.

Projecto investigação/intervenção

Projecto de investigação-intervenção-formação *Estudo da Relação Escola-Família-Comunidade* do Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação (DAPP-ME), entre 1997 e 2000, com coordenação nacional de

Adelina Villas-Boas, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa, na equipa da Região de Setúbal, com coordenação regional de Luísa Ramos de Carvalho. Da vertente investigativa do projecto destaca-se a produção de informação empírica pertinente, teoricamente fundamentada, que orientou a intervenção e suportou a definição dos projectos, por um lado, e possibilitou a divulgação e promoção de boas práticas e discussão teórica, através da realização de encontros científicos e pedagógicos.

O objectivo central do projecto prendia-se com o envolvimento das famílias na vida escolar através da promoção de novas dinâmicas de comunicação, passando pelo desenvolvimento de actividades para a promoção das parcerias para a aprendizagem, com forte envolvimento das famílias. Complementarmente, a promoção de uma cultura de escola participada, envolvendo vários corpos da escola, designadamente, o corpo docente, o corpo discente e pessoal auxiliar de acção educativa internamente, e na sua relação com a restante comunidade. No âmbito deste projecto destaca-se a relevância que os procedimentos de avaliação e monitorização do processo, e sua importância para a organização, redefinição e divulgação do próprio projecto.

ANIMAÇÃO SOCIOEDUCATIVA E O CENTRALIDADE DOS SUJEITOS

A centralidade dos sujeitos na animação sociocultural é inequívoca, seja qual for a sua vertente e respectivos destinatários. Na animação socioeducativa ganha particular relevância na medida em que se ocupa essencialmente de processos de aprendizagem, sejam desenvolvidos no âmbito da educação formal ou não-formal. Independentemente da situação de aprendizagem, ou contexto, um dos factores fundamentais prende-se com a relação que os sujeitos têm com o saber. Segundo Charlot (2005) essa relação é tão mais potenciadora e facilitadora da aquisição e aprofundamento de conhecimento quanto mais significativos são os saberes para os sujeitos. É igualmente determinante para a mobilização e envolvimento dos sujeitos no processo de aprendizagem a compreensão da utilidade da aquisição e uso de saber. Ainda segundo Charlot, constitui factor facilitador a compreensão dos mecanismos e dinâmicas do processo, assim como a possibilidade de acompanhamento do mesmo, em particular no que com o seu desempenho se prende. Na investigação coordenada pelo mesmo autor com alunos em idade escolar do ensino básico, verificou-se ainda que, as questões da “justiça” e do “mérito” constituem também aspectos relevante.

Aprendizagens significativas para os sujeitos: importância da experiência

Indo parcialmente ao encontro do que Canário (2007) define como *Aprendizagem por via da experiência*, e na sequência do enunciado que confere centralidade aos sujeitos, ainda no âmbito do processo de aprendizagem, outro aspecto que merece ser sublinhado prende-se com a relevância que a aprendizagem pela experiência tem demonstrado. Esta perspectiva não constitui um dado novo, pelo contrário, assiste-se ao que Canário (2007) se refere como a revalorização contemporânea da epistemologia da experiência, fundada, segundo o mesmo autor, em três pilares. Tomemos a sua sistematização por empréstimo para a presente exposição. O primeiro pilar que vem da tradição da Escola Alemã, dos séculos XVIII e XIX, e retomada, posteriormente, pela Escola de Chicago, já no século XX. O segundo que se ancora no construtivismo psicológico, em particular em Piaget, focado na dimensão cognitiva (CANÁRIO, 2007), numa perspectiva que central a individualização do processo. Acrescentamos nós, pelo confronto com os resultados encontrados nos projectos que a seguir apresentamos, a importância da dimensão social do processo, com apoio na perspectiva de Bruner e Vigotsky, o desenvolvimento do sócio-construtivismo. O terceiro pilar parte do que se pode designar por “educação experiencial” e que tem em pensadores como Dewey e Schön os seus referenciais (CANÁRIO, 2007). Dewey para a o problema da relação entre investigação e acção. Schon para a “reflexão na acção” e o “prático reflexivo”. Assumindo os três pilares procura-se nos exemplos seguintes dar conta dos resultados encontrados em projectos de investigação e intervenção em que participámos que validam e renovam os enunciados anteriormente apresentados.

Canário (2007) utiliza como contextos demonstrativos da importância da experiência para a aprendizagem experiências como o RVCC e cursos EFA. No projecto, GAPP, coordenado e desenvolvido a partir do Pavilhão do Conhecimento, apresentou resultados semelhantes no que ao recurso à experiência diz particular respeito. A participação no projecto de investigação-acção permitiu, pela avaliação do mesmo, verificar que a oportunidade de visitar os contextos laboratoriais, e, sobretudo, manter contacto continuado com os cientistas se traduziu numa mudança de concepções dos estudantes do ensino secundário. As concepções iniciais sobre ciência e prática profissional dos cientistas mudaram de modo generalizado. Nas suas respostas dão conta do modo como a participação no blogue, a oportunidade de comunicar com os cientistas regularmente, poder colocar-lhes perguntas sobre a sua vida profissional e pessoal se constituiu numa experiência que caracterizaram

como muito marcante. Os resultados deste projecto de investigação-acção evidenciaram ainda a potencialidade que recursos de outros contextos não-escolares encerram. A importância dos espaços como os museus e centros de ciência pela aproximação a situações concretas por via da experimentação vem ao encontro de outra secção da apresentação.

Na secção imediatamente a seguir, procura-se demonstrar como no contexto escolar, entendido como espaço de dinamização socioeducativa, se pode combinar a educação formal com a não-formal.

ESCOLA COMO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO-FORMAL

Segundo Canário (2007) a educação escolar poderá “renovar-se” e “melhorar” se adoptar como estratégia o recurso e valorização da educação não-formal. O projecto de intervenção e investigação desenvolvido numa escola do ensino básico, integrada na medida TEIP, constitui uma boa ilustração do potencial que encerra o cruzamento destas duas abordagens na definição de projectos de intervenção conjuntos, o que implica a organização dos profissionais com formações e funções distintas, mas sobre a organização do trabalho ocupar-se-á uma secção posterior.

Na escola básica TEIP a articulação entre educação formal e não formal foi promovida *a partir, pela e na* escola. Tal como se deu conta, na apresentação sumária do projecto a intervenção resultou de um pedido da própria escola, em particular da direcção, enquanto órgão representativo dos professores. No balanço final os resultados foram demonstrativos de uma melhoria generalizada do ambiente escolar, com quebra substancial no abandono escolar, uma melhoria efectiva dos resultados escolares e ainda uma redução de situações de conflito e violência na escola. Tais resultados alcançaram-se, em parte, pelo forte investimento por parte da escola, na adopção, de estratégias e metodologias da educação não-formal. Assim, a integração na equipa educativa, e posteriormente no quadro de escola, de animadores teve um forte impacto na vivência escolar. Os animadores pela sua condição e funções puderam desenvolver uma relação com os alunos, distinta da relação que com os outros adultos da escola habitualmente estabeleciam. Nas entrevistas realizadas animadores, alunos e professores deram diversos exemplos. Os animadores passaram a ser considerados como pertencentes à escola, mas entendidos como figuras de apoio, que em muitos casos funciona como o adulto presente, confidente, que visita o aluno em casa. Por outro lado, dinamizavam actividades que em muito contribuíram para a permanência na escola, em vez do abandono, assim como para a integração dos alunos no grupo de pares e ainda, na

regulação de conflitos. Um bom exemplo eram as sessões de capoeira dinamizadas por um animador, a partir da qual estabelecia contacto regular, de proximidade com os alunos, particularmente eficaz com os alunos considerados como agressivos e perturbadores do ambiente escolar.

Por outro lado, a escola passou a ser considerada como espaço de pertença dos alunos, na medida em que, no seu espaço, passaram a poder usufruir de outras ofertas educativas que não exclusivamente lectivas ou escolares. Tal possibilidade traduziu-se numa mais elevada participação dos alunos e envolvimento em projectos diversos como os clubes aventura, concursos, campeonatos, alguns promovidos pela associação de estudantes, entretanto reanimada. Sublinhe-se que estes efeitos foram igualmente sentidos pelos adultos, mesmo o pessoal auxiliar, que em entrevistas realizadas deram conta de um sentimento de pertença à equipa educativa pelo reconhecimento da importância das suas funções, em grande medida, potenciadas pelo recurso a estratégias de educação não-formal.

Em certa medida, as actividades desenvolvidas no âmbito da animação socioeducativa com recurso às metodologias da animação-não formal corresponde, quando desenvolvidos em contexto escolar, ao que Salgado (1990) se refere como a “escola paralela” pelo uso de outros recursos, habitualmente “esquecidos” pela educação formal.

TERRITORIALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA

A articulação entre educação formal e não-formal, como estratégia central da animação socioeducativa, implica, de modo generalizado, o estabelecimento de redes inter-institucionais como malha de suporte ao desenvolvimento das actividades; tal como nas ilustrações anteriores se foi anunciando.

A eficácia dessas redes resulta, em parte, da potencialização pela multiplicação e diversificação dos recursos da comunidade. O projecto de investigação e intervenção desenvolvido na escola básica TEIP constitui o exemplo paradigmático da territorialização da intervenção socioeducativa. Recorde-se que, na origem da medida TEIP, encontra-se precisamente a crença neste princípio de concepção, organização, gestão e dinamização da intervenção socioeducativa (BARROSO, 1999; VÁRIOS, 2000; CANÁRIO, ALVES, ROLO, 2001). À semelhança das experiências francesas, com as ZEP, inglesas como LEA, entre outras (BARROSO, 1999) o local assume-se como unidade territorial de pertença e de gestão. O estabelecimento de parcerias locais constitui no caso da escola básica TEIP, que acompanhamos, um dos eixos prioritários de intervenção, como se deu conta no sumário

de apresentação do projecto. Assim, numa primeira etapa procurou-se recolher informação e estabelecer contacto com as cerca de 40 instituições/entidades presentes na comunidade. Desse contacto resultou a constituição de um grupo de voluntariado de apoio fundamental para a prossecução do projecto. A articulação entre tais entidades regulou-se por princípios democráticos, embora a coordenação fosse da escola e do CIES, cada entidade tinha igual peso, usando o seu voto, na tomada de decisões, mesmo as que diziam respeito à organização escolar. Das decisões deste modo tomadas resultaram as acções centrais do projecto, como a organização do grupo de animadores, por exemplo, que actuavam tanto no espaço escolar, como nos bairros circundantes. A organização em rede permitiu o uso de recursos locais que se traduziram na multiplicação de oportunidades educativas no espaço comunitário, pela articulação com ATL, Centro Paroquial, Associação Desportiva, entre outros. A proximidade permitida por tais relações traduziu-se num reconhecimento e melhor compreensão por parte dos intervenientes, designadamente professores e auxiliares de acção educativa, das condições de vida de alguns alunos e seus familiares.

Um terceiro projecto, desenvolvido em escolas de 1º ciclo do ensino básico na região de Setúbal, centralmente dinamizado pelo DAPP/ME, e localmente coordenado pela ESE, apresenta resultados interessantes no que se prende com territorialização da animação socioeducativa. Foi interessante verificar que no desenvolvimento do projecto, e a partir do segundo ano, tornou-se evidente para a totalidade dos intervenientes que, a actividade, embora centrada no contexto escolar, seria tão mais enriquecida e enriquecedora se se considerassem outras entidades locais. Assim, no sentido de estabelecimento de melhor comunicação e relação com as famílias, e por forma a promover o seu envolvimento com a vida escolar, desenvolveram-se actividades que implicaram o estabelecimento de parcerias, de curta e média duração, com entidades muito diversificadas. Um primeiro exemplo: os familiares foram convidados a apresentar na escola, em sala de aula dos respectivos educandos, a sua experiência profissional. Assim, procurou-se cativar os pais que desenvolviam actividade laboral nas áreas económicas da região, designadamente na indústria. Uma primeira reacção dos pais foi a de não quererem participar, já que, consideravam não ter uma actividade de prestígio, e por não terem, em geral, habilitações escolares elevadas, e conseqüentemente a expressão sobre “não saberem nada para ensinar”. Procurou-se então, desenvolver estratégias de proximidade e confiança para que se sentissem confortáveis e aderissem à proposta. Inicialmente resistentes embora com vontade de colaborar, arriscaram. Para a organização destas sessões foi necessário que, por exemplo, no caso de um padrasto, a entidade patronal o

autorizasse a apresentar com recurso um vídeo sobre a linha de montagem dos automóveis, para dar conta da sua actividade laboral. Outro pai colaborou explicando como se organiza a recolha municipal dos lixos da cidade. Estes e outros exemplos implicaram o estabelecimento de comunicação com outras entidades locais. Relativamente aos professores, sublinhe-se que, em parte, se mostraram surpreendidos com a adesão das entidades e dos familiares. Tal foi possível porque, o projecto, afectava a cada escola a figura do “facilitador”, que genericamente assumia funções de animador socioeducativo (sobre esta figura, mais à frente daremos conta de informação mais detalhada no que às funções diz respeito). Ainda no âmbito deste projecto novo exemplo, de participação de outras instituições com o apoio do Grupo de Teatro Municipal, na preparação da festa de final de ano da escola. A colaboração do grupo de teatro foi fundamental para que se preparasse e apresentasse uma peça de teatro. Durante alguns meses actores disponibilizaram-se para apoiar na escolha e preparação de textos, deslocando-se à escola em horário pós-laboral, para desenvolver esse trabalho com os familiares que integravam o elenco. A colaboração do Grupo de Teatro Municipal foi fundamental pelos saberes e materiais disponibilizados, mas também, pela oportunidade de apoiar na preparação, registre-se que, parte destes familiares viveram esta experiência como profundamente inovadora e desafiadora. Seja porque nunca tinham colaborado com a escola, seja porque nunca tinham participado em actividades deste tipo (muitos nunca tinham ido ao teatro), seja ainda porque, uma avó era analfabeta, e duas mães encontravam-se num nível muito baixo de literacia, e tal implicou apoio e adaptação dos textos para que a sua participação não fosse impedida.

ANIMAÇÃO SOCIOEDUCATIVA E OUTROS CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO

Animação socioeducativa e “novos contextos”: os museus e centros de ciência

Retomando a sugestão de Lopes (2006) podemos definir como desafios da actualidade para a animação socioeducativa o recurso de “novos” contextos, como os museus de ciência. A experiência desenvolvida no âmbito das acções do Centro de Formação do Pavilhão do Conhecimento, do Programa Ciência Viva constitui uma boa ilustração do que Canário (2007) designa como o melhoramento que a articulação entre educação formal e não-formal pode trazer para a educação. Neste caso, em contexto diverso do escolar, no espaço do museu de ciência. Os exemplos reforçam o que anteriormente afirmámos sobre a centralidade dos sujeitos e aprendizagem pela experiência, apoiado em suportes distintos. Um primeiro, que se prende com o uso dos contextos de museu de ciência como recurso para a educação

escolar, desenvolvido no âmbito de formação profissional dirigida para professores do 1º ciclo do ensino básico. Um dos aspectos a sublinhar prende-se com a organização conteudinal e metodologias definidas para o processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos da acção. Teoricamente e como conteúdos de partida da acção as propostas e discussões sugeridas centraram-se na distinção e relação entre educação formal e não formal. Embora sem aprofundamento teórico significativo, os primeiros resultados obtidos pela avaliação da iniciativa demonstram um acentuado desconhecimento dos professores relativamente a este campo de saber, o que nos indica que se configura, potencialmente como campo a explorar pela animação socioeducativa, no que à formação de professores neste domínio diz particular respeito.

Um outro aspecto a destacar diz respeito as estratégias e as metodologias em uso, assentes no pressuposto da experiência pelo aprendiz. Os professores que participaram na formação em referência experimentaram explorar os recursos a partir de condições diversas, por exemplo, tal qual o aluno deficiência física. Outro aspecto a distinguir vai ao encontro das potencialidades da formação em contexto na medida em que, para além de terem de, em situação, explorar os módulos do museu, tiveram ainda que preparar e realizar uma visita de estudo com os seus alunos. Para a planificação da visita e a realização da mesma os professores contaram com suporte teórico-metodológico da formação. Destaque-se ainda que o processo foi monitorizado pela equipa de formadores, e os produtos avaliados em suporte de portfolio no final da formação.

Animação socioeducativa e “novos recursos”: as TIC

Ainda no âmbito das acções desenvolvidas pela equipa do Pavilhão do Conhecimento destaca-se o projecto GAPP, que evidenciou as potencialidades do uso das TIC no âmbito da animação socioeducativa. Tal definição do projecto permitiu que se alargassem e multiplicassem as oportunidades educativas a baixo custo, e com poucas deslocações, contudo, com elevado nível de comunicação e partilha de informação pertinente. A participação de diversas instituições, reforçou, também, a vantagem da relação inter-institucional. Mais concretamente, a estratégia desenvolvida procurou dinamizar situações de aproximação entre alunos do ensino secundário e os seus professores de contextos de prática profissional científica de um conjunto de 10 cientistas de 5 Laboratórios. A proximidade foi construída com apoio na criação de blogues monitorizados a partir do Programa Ciência Viva, e dinamizados pelos cientistas, professores e alunos. Para essa dinamização outros suportes

TIC foram utilizados, como webcams, para possibilitar o visionamento do quotidiano profissional dos cientistas nos laboratórios. Complementarmente realizaram-se visitas aos referidos laboratórios. No âmbito deste processo destaca-se a elaboração de instrumentos de inquirição diversificados, designadamente no que se refere ao uso das TIC como plataforma de investigação-acção. Distingue-se ainda a relevância que a comunicação inter-institucional (entre centros de investigação científica, escolas e museus de ciência) que o processo implicou.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EM REDE

Equipas multidisciplinares e mediação

No âmbito da animação socioeducativa reveste-se de particular relevância a organização do trabalho em rede, em parte anteriormente discutida, quando se deu conta dos processos de territorialização da intervenção e da importância das redes inter-institucionais na articulação entre educação formal e não-formal. Contudo, e no que diz respeito ao trabalho em rede há outra dimensão que merece ser destacada: o trabalho das equipas. Neste âmbito importa reflectir sobre a constituição multidisciplinar das equipas, sobre o trabalho colaborativo das equipas e ainda, sobre a importância das lideranças das equipas Roldão (2007).

Os exemplos que demonstram que as equipas multidisciplinares melhoram a intervenção socioeducativa são as do projecto da escola básica TEIP, e a das equipas criadas no âmbito do projecto coordenado pelo DAPP-ME. Nestes casos referimo-nos a equipas multidisciplinares que assumem, em planos distintos, funções de mediação.

No primeiro exemplo as equipas responsáveis pela intervenção socioeducativa integravam os animadores que, para o desempenho da sua função tinham que negociar e colaborar com os outros profissionais, nomeadamente os professores. O exercício destas funções implicava a definição de estratégias que permitissem aos animadores serem reconhecidos pelos alunos e familiares como figuras de confiança, que visita o espaço familiar, que serve de interlocutor com a escola, mas sem que, perdessem o reconhecimento por parte da instituição escolar como parceiros no desenvolvimento do projecto. A capacidade de estabelecer de modo harmonioso relação com as várias partes implicadas constitui desafio e oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Como anteriormente se deu conta, os animadores foram preferencialmente recrutados nos bairros e parte das suas funções tinha como objectivo a mediação entre a escola e as famílias e comunidade educativa. Essa

mediação revestia-se de particular dificuldade na medida em que, parte dessas famílias residiam em bairros de construção clandestina, com forte presença de população etnicamente diferenciada e com trajectórias de migração, o que, em muito casos se traduzia num fraco domínio da língua portuguesa, e níveis de literacia baixos. No final do projecto concluiu-se que a figura da mediação, assim como a presença na escola de profissionais como os animadores tinham sido factores fundamentais para os bons resultados alcançados. A escola, na figura da direcção, na devolução dos resultados, tomou a decisão de manter esses profissionais, e negociar com a tutela, a criação de lugares para a integração de parte dos animadores na equipa educativa da instituição.

O segundo exemplo de mediação, o projecto regionalmente coordenado pela ESE de Setúbal, prende-se com a definição da figura do “facilitador” que mediava a relação entre os professores das escolas do 1º ciclo e as famílias e outras entidades da comunidade. Recorde-se que o estabelecimento de boa comunicação e envolvimento destes na vida escolar constituiu o objectivo central do projecto. Assim, tal experiência permitiu concluir sobre a importância desta figura mediadora ao identificar e compreender melhor os bloqueios e factores de promoção da comunicação. No que diz respeito ao modo como a mediação foi conduzida, destaca-se no que ao carácter multidisciplinar das equipas diz respeito, a coordenação da mesma, a partir de uma instituição como a Escola Superior de Educação. Por um lado, porque permitiu que a essa coordenação correspondesse uma efectiva monitorização do processo, por outro porque, a equipa dotou-se de saberes teóricos e metodológicos disponibilizados por instituições deste tipo, na medida em que, desenvolvem práticas regulares de pesquisa, intervenção e reflexão em torno da educação. Esta experiência permitiu ainda concluir, com potencial demonstrativo, a relevância da participação de instituições que apoiem no processo de desenvolvimento dos projectos, em particular na sua monitorização. Sobre a avaliação noutra secção do texto se dará conta, mais pormenorizadamente.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM CONTEXTO

Recuperando a discussão anteriormente mantida sobre a importância de que a aprendizagem pela experiência dos profissionais de animação sociocultural, a presente discussão retoma a ideia que aprendizagem pela experiência confere centralidade acrescida ao sujeito na medida em que, entende os sujeitos como dotados de capacidade reflexiva. Tal enunciado implica a compreensão dos processos de desenvolvimento profissional e formação

profissional à luz do “profissional reflexivo” de Schon, assumindo-se aqui o processo de aprendizagem destes profissionais no âmbito da Educação de Adultos e Educação Permanente (SALGADO, 1990).

As experiências do ponto de vista profissional que estes projectos proporcionaram aos profissionais que participaram traduziram-se em concretizações do ponto de vista formativo, embora, parte delas, não tenha resultado necessariamente de processos de formação “academizados” ou “escolarmente” organizados, retomando as expressões de Salgado (1990). Consideram-se aqui os efeitos que a imersão no contexto no desenvolvimento das práticas destes profissionais, designadamente, na pesquisa de informação e novos referenciais num plano de auto-formação, no reconhecimento de áreas concretas de formação, que se traduziu, em alguns exemplos, no convite de especialistas ou consulta mais regular aos consultores, entre outros exemplos. Destaca-se aqui a pertinência e relevância destes processos formativos na medida em que resultam da identificação de problemáticas emergentes no exercício da prática profissional em contexto. Sucintamente, algumas ilustrações.

Um primeiro exemplo prende-se com a experiência desenvolvida no âmbito da escola de ensino básico - TEIP. O plano de formação foi decidido pelo grupo de cooperação organizado a partir das entidades da comunidade, como anteriormente se deu conta. Para a constituição e dinamização da equipa de animadores foi necessário o desenvolvimento de formação em contexto dos mesmos. O mesmo se passou com a equipa docente, para a qual, o grupo de entidades voluntárias reunidas, entendeu ser necessária a formação em Diferenciação Pedagógica. No que diz respeito aos conteúdos e metodologias de formação destaque-se que, se por um lado, foi central a renovação de saberes de natureza técnico-metodológico, designadamente no que se refere a procedimentos de definição e elaboração de projectos de intervenção e uso de metodologias de animação socioeducativa. Por outro lado, foi igualmente necessário que a formação partisse das problemáticas em contexto e que apoiasse a desconstrução de crenças, juízos de valor e preconceitos em face de alguns dos alunos e suas famílias.

Por fim, o exemplo do projecto que foi desenvolvido em escolas do 1º ciclo do ensino básico, na região de Setúbal. Para a constituição da equipa de intervenção responsável pela animação socioeducativa, e coordenada pela ESES, foi necessário, na primeira etapa, que se desenvolvesse formação da referida equipa, por forma a que os elementos se encontrassem em condições de actuar como “facilitadores” (terminologia

utilizada para a figura que desenvolveu o processo de mediação e a intervenção socioeducativa). Tal formação prendeu-se essencialmente com dois domínios. Um primeiro de natureza teórica, em torno da problemática da relação entre a escola a família e a restante comunidade, em particular no desenvolvimento de referencial comum e orientador da intervenção: a tipologia de Epstein (1990). Outro elemento fundamental foi a formação em torno das especificidades deste ciclo de ensino, seja no que se prende com as orientações curriculares, os planos programáticos, assim como com os aspectos de natureza organizacional, modos de gestão e funções dos diferentes órgãos das escolas. O segundo domínio relativo às metodologias de animação socioeducativa e a definição e desenvolvimento de projecto de intervenção socioeducativa. Em fases posteriores a formação foi sendo desenvolvida como plataforma de sustentação da intervenção, e como modo de regulação do próprio processo, sobretudo no que diz respeito à avaliação. Assim, a formação desenvolvida em contexto, a partir das problemáticas identificadas em situação, constitui-se como factor potenciador do empenho dos diversos intervenientes. Tal efeito traduziu-se numa multiplicação de oportunidades formativas, quer para a equipa de “facilitadores”, quer para os outros intervenientes, que progressivamente se foram associando, voluntariamente, às sessões de formação. Refira-se que a proximidade geográfica foi igualmente determinante para que mais intervenientes tivessem a oportunidade de participar.

A formação para os projectos em referência permitiu regular o processo de intervenção, e em particular, traduziu-se numa oportunidade de experimentação, elaboração e uso de instrumentos de avaliação que se revelaram fundamentais para a monitorização, como na secção seguinte se dá conta.

AVALIAÇÃO: IMPORTÂNCIA DOS PROCESSOS DE MONITORIZAÇÃO

A avaliação constitui, como anteriormente afirmámos, um aspecto fundamental de regulação dos processos de intervenção dos projectos em referência. Avaliação aqui entendida como elemento constitutivo de projectos elaborados no âmbito da metodologia de projecto, que assenta essencialmente em quatro pilares, tomando a sugestão de Guerra (2000) adaptada da proposta de Raynal (1996). Um primeiro elemento, a *expressão de uma vontade* que se traduz na *emergência do projecto*, seja porque há um problema que é sentido por um grupo, como o caso da escola TEIP, seja porque centralmente a tutela, em função de resultados apurados a partir de estudos extensivos toma a decisão de intervenção, dotando localmente as escolas de suportes para desenvolvimento de projectos de intervenção

do tipo descrito pelo projecto desenvolvido nas escolas de 1º ciclo de ensino básico em Setúbal. Um segundo elemento, relativo ao *diagnóstico com identificação da problemática do projecto*, com *clarificação da actual situação e da que se deseja*, identificação das *dificuldades e resistências* e ainda as *condições de sucesso ou insucesso*, recorde-se que, numa etapa inicial no projecto da escola TEIP, a auscultação das cerca de 40 entidades presentes na comunidade pretendeu reunir este tipo de informação. Foi, aliás, partindo dela, que se definiram, posteriormente, os eixos de intervenção, o que nos remete para o terceiro elemento, a *reflexão estratégica e formulação do projecto*. É a partir deste elemento que se definem as opções, com tomada conjunta de decisões, assim como os objectivos, acções a desenvolver e organização da avaliação. Por fim, um quarto elemento caracterizador da metodologia de projecto, a execução, com discussão e divulgação da acção e seus resultados, avaliação e revisão, desenvolvido segundo uma dinâmica de participação colectiva e tomada de decisão e responsabilidade de acção conjuntas.

É fundamental que se defina com clareza as etapas de elaboração e prossecução dos projectos, definidos no âmbito desta metodologia. Recorrendo ao processo desenvolvido no âmbito dos referidos projectos, pretendemos evidenciar alguns dos contributos para aprofundamento do conhecimento no âmbito da animação sociocultural, em particular na intervenção de natureza socioeducativa. O primeiro, 1) identificação os problemas e diagnóstico, com identificação de potencialidades, sobretudo no que aos recursos locais diz respeito, fundamental em abordagens como o forma os projectos definidos no âmbito de programas como o TEIP, como anteriormente se deu conta. 2) A definição de objectivos gerais e específicos e 3) definição de estratégias, designadamente com a diferenciação de domínios de actuação, como se exemplificou com a escola TEIP, com distinção entre os dois eixos de actuação. 4) Elaboração do programa de actividades, com distribuição de responsabilidades, funções e tarefas, identificação de recursos, definição de actividades/acções, e calendarização das acções. Por fim, 5) a preparação do plano de acompanhamento de avaliação do processo, com devolução, divulgação e publicitação dos resultados. No que à reflexão em torno dos resultados para a prossecução do projecto diz respeito, destaca-se aqui o exemplo da avaliação produzida no âmbito da investigação conduzida pela equipa, no projecto coordenado a partir da ESE. No final do processo de investigação, produziu-se um relatório que foi distribuído à totalidade dos intervenientes. No final do relatório identificaram-se, a partir dos dados que a investigação visibilizou e procurou analisar, e em consonância com a investigação produzida no mesmo âmbito, alguns *pontos-*

chave, identificados como princípios, relativamente à relação escola, família, comunidade, fundamentada no conhecimento obtido. Assim, identificaram-se, a partir da análise, e de um ponto de vista científico, os *pressupostos* ou *princípios orientadores* de acções que possam contribuir mais eficazmente para assegurar as acções futuras, e que veio a ser publicado como material de livre acesso no site do Ministério da Educação. Posteriormente, realizou-se um encontro de apresentação do relatório, da equipa de investigação, aos intervenientes na medida, seguido de discussão do relatório e desenvolvimento de trabalho a partir dos princípios orientadores e pressupostos encontrados.

Da avaliação aqui entendida nos seus diferentes tipos, seja como mecanismos de auto-avaliação, de avaliação interna externa ou assumindo carácter misto (GUERRA, 2000), ressaltar ser o potencial regulador, como instrumento de monitorização dos processos e de validação dos resultados. Da avaliação como monitorização traz significativos contributos para os próprios intervenientes, reforçando a centralidade dos sujeitos.

A avaliação evidenciou-se como prática transversal ao processo nos seus diversos patamares, assumindo diferentes tipos de avaliação: como auto-avaliação, pelos intervenientes, em formato de avaliação interna, realizado pelas equipas de base, pelas lideranças intermédias, e ainda de nível superior, seja ainda a avaliação externa. A avaliação como validação, que se traduz, em parte, na oportunidade de produzir documentação como a que aqui se apresenta. No que se refere à validação enfatizamos a potencialidade que a presença de outros profissionais, provenientes do exterior encerra.

Podemos afirmar que os efeitos da avaliação deste modo entendida, conduzida e utilizada pode contribuir para o que Guerra salienta como “emergência da avaliação como prática profissional (GUERRA, 2000), isto é, a potenciar a especialização dos profissionais em animação sociocultural. Os exemplos apresentados permitem evidenciar ainda a importância de que se reveste a avaliação na sua relação com a configuração das culturas profissionais dos diferentes grupos profissionais. Tal aspecto recobre-se de particular relevância se se considerar o grupo em referência, os animadores socioculturais, e a afirmação da sua cultura profissional, em contextos profissionais por vezes híbridos, como os da animação socioeducativa, designadamente no contexto escolar. E ainda, pela necessidade de participarem activamente em equipas multidisciplinares e no âmbito de projectos definidos a partir de situações problemáticas de terreno que se pautam pela conflitualidade, dificuldades, resistência entre outros aspectos.

Em suma, retomando o que tem sido o percurso de afirmação da animação sociocultural em Portugal apresentado por Lopes (2006), e em particular no que os desafios que a animação socioeducativa enfrenta (SALGADO, 1990; LOPES, 2006; CANÁRIO, 2007). Da sistematização destes contributos dos projectos em que participámos para as diferentes vertentes da formação destes profissionais em animação sociocultural, ocupa-se a última secção da presente reflexão.

EM SÍNTESE

Para conclusão da importância destes contributos da investigação e intervenção para a formação em animação sociocultural, distinguimos analiticamente três vertentes de formação. Uma primeira vertente que se prende com a contribuição da investigação e intervenção para a formação dos animadores socioculturais, no que à intervenção socioeducativa diz particular respeito, com focagem para problemáticas diversas da animação sociocultural, em particular a discussão em torno da educação formal e não formal, a formação e educação, intervenção local, entre outros; complementarmente, tais processos de formação, fundados em resultados e experiências como os projectos aqui apresentados, contribuem para a formação dos futuros profissionais em animação sociocultural no que se prende com o conhecimento teórico e empírico dos factores e fenómenos de enquadramento dos contextos e sujeitos.

Uma segunda vertente que se prende com a contribuição da investigação e intervenção para a formação dos animadores socioculturais no que à participação no grupo profissional diz particular respeito, com focagem nos processos de formação profissional e participação no grupo profissional de pertença. Este aspecto recobre-se de particular relevância na medida em que se trata de um grupo profissional em processo de profissionalização, embora com progressiva institucionalização das práticas profissionais, como inicialmente assinalámos, na breve revisão da evolução da animação sociocultural em Portugal. Desejavelmente, tais práticas profissionais serão sustentadoras da estruturação do grupo profissional, como as associações profissionais com responsabilidades na divulgação, promoção da discussão, encontro de profissionais. Contudo, e dada a natureza dos contextos de imersão profissional é fundamental que se capacitem os futuros profissionais em animação sociocultural de saberes e ferramentas que os tornem autónomos reconhecendo as suas funções e áreas de actuação. Deste modo, a preparação dos futuros profissionais em animação

socioeducativa para a integração em equipas multidisciplinares e para o reconhecimento das vantagens da relação com outras instituições afigura-se também como central.

Por fim, a terceira vertente que se prende com a contribuição da investigação e intervenção para a formação dos animadores socioculturais, no que aos procedimentos técnicos e metodológicos diz particular respeito, com focagem para a definição de projectos de intervenção, reconhecimento da importância da avaliação. Pretendemos que a formação deste modo concebida contribua para participação nas dinâmicas de monitorização e regulação dos projectos, tornando-se técnica e metodologicamente competentes para esse exercício. E que tais procedimentos sejam integrados como práticas regulares dos profissionais em animação sociocultural.

Para finalizar uma nota relativa ao carácter do texto apresentado. Trata-se de uma reflexão, como inicialmente se deu conta, que procurou traduzir o que no curso do desenvolvimento profissional das equipas em que temos vindo a participar se tem assumido como desafio: a capacidade de mobilizar para a formação de profissionais do domínio da intervenção educativa (e também social e cultural) os saberes técnicos e científicos, aprofundados no âmbito de projectos de intervenção e investigação.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, P. *Os sentidos da escola. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta Editora, 2003.

ANDER-EGG, E. *Metodologia y práctica de la animación sociocultural*. Madrid: Narcea Ediciones, 1991.

ANDER-EGG, E. *La animación y los animadores*, Madrid: Editorial CCS, 1992.

BARROSO, J. (org.) *A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI*, Lisboa: Educa, 1999.

BENAVENTE, A.; COSTA, A. F.; MACHADO, F. L.; NEVES, M. *Do outro lado da escola*, Ed. Teorema: Lisboa, 1987

BESNARD, P. *L'Animation Socioculturelle*, Paris: PUF, 1980

CAMPOS, J. O conhecimento profissional dos Professores. Proposta de construção de Modelo de Análise. Texto apresentada no *II Colóquio do Programa de Doutoramento em Sociologia do ISCTE*, Percursos de Investigação em Sociologia, no ISCTE, 2006. (policopiado)

CANÁRIO, R. Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não-formal. In:_____. *A educação em Portugal (1986-2006)*. Alguns contributos de investigação, Lisboa: CNE, 2007. p. 207-267

CANÁRIO, R., ALVES, N.; ROLO, C. *A escola e exclusão social*, Lisboa: Educa, 2001.

CEBALLOS, P. L.; LARRAZABAL, M. S. *Formación de animadores y dinámicas de la animación*. Madrid: Ed. Popular, 1988.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação de professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COSTA, A. F. Dos públicos da cultura aos modos de relação com a cultura: algumas questões teóricas e metodológicas para uma agenda de investigação. AAVV, *Públicos da Cultura, Observatório das Actividades Culturais*, p. 121-140, 2004a.

_____. The publics of science in Portugal. AAVV, *Science Meets Society*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2004b

COSTA, A. F.; CONCEIÇÃO, C. P.; ÁVILA, P. Cultura científica e modos de relação com a ciência. In: COSTA, A. F. da; MACHADO, F. L.; ÁVILA, P. (org.), *Sociedade e Conhecimento*. Lisboa, Celta, 2007, p. 61-83

COSTA, A. F.; ÁVILA, P.; MATEUS, S. *Públicos da Ciência em Portugal*, Lisboa: Gradiva, 2002.

COSTA, A. G. Should explainers explain? *Journal of Science Communication*, 4 (4), p. 1-4, 2005.

DELICADO, A. Produção e reprodução da ciência nos museus portugueses. *Análise Social*, v. XLIII (1ª), p. 55-77, 2008.

EPSTEIN, J. *Towards a theory of family – school connections*. Baltimore: The John Hopkins University, 1990.

FROUFE, S.; SANCHEZ, M. *Construir la animación sociocultural*. Salamanca: Amarú Ed., 1994.

GARCIA, J. L. e outros. *Estranhos – Juventude e dinâmicas de exclusão social em Lisboa*. Oeiras: Celta, 2000.

GIDDENS, A. *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença, 2000.

GUERRA, I. *Fundamentos e processos de um sociologia da acção*. O planeamento em ciências sociais. Cascais: Principia, 2000.

GUERREIRO, M. D.; ABRANTES, P. *Transições incertas*. os jovens perante o trabalho e a família. Lisboa: CITE, 2004.

GUISASOLA, J. ; MORENTIN, M. ; ZUZA, A. K. (2005) School visits to science museums and learning sciences: a complex relationship. *Physic Education*, 40 (6) p. 544-549, 2005.

LOPES, M. S. *Animação sociocultural em Portugal*. Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, 2006.

MORAIS, A. M. O que fazem os alunos num centro de ciência. Uma análise das interações com módulos científicos participativos. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (1), p. 157-192, 2004.

PAIS, J. M. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1996

QUINTANA, J. M. *Fundamentos de animación sociocultural*, Madrid: Narcea, 1992

_____. *Los ambitos profesionales de la animación*. Madrid: Narcea, 1993.

ROLDÃO, M. C. Colaborar é preciso. Questões da qualidade e eficácia do trabalho dos professores. *Noesis*, n. 71, p. 24-29, 2007.

SALGADO, L. O outro lado da educação – Para além do instituído. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, p. 105-119, 1990.

SARMENTO, M. Os olhares da sociedade portuguesa sobre a criança. In: ALARCÃO, I. (coord.) *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*, Lisboa: CNE, 2008. p. 29-43

TRILLA, J. (coord.) *Animación sociocultural – teorías, programas y ambitos*. Barcelona: Ariel, 1997.

UCAR, X. *La animación sociocultural*. Barcelona: Ed. CEAC, 1992.

Recebido em fevereiro de 2011

Aceito em abril de 2011