
Universidade de Évora

XIII Curso de Mestrado em Sociologia

Área de Especialização: Recursos Humanos e Desenvolvimento Sustentável

DISSERTAÇÃO de MESTRADO:

**REDES DE COOPERAÇÃO TRANSFRONTEIRIÇA?
DILEMAS DA REDE TRANSFRONTEIRIÇA DA EDUCAÇÃO/
FORMAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL
NO ALENTEJO-EXTREMADURA.
UM OLHAR DOS ACTORES DAS ESCOLAS OFICIAIS DE
IDIOMAS**

Mestranda:

Maria da Graça Palula Viegas

Orientador:

Professor Doutor Carlos Alberto da Silva

Évora, Janeiro, 2010

Universidade de Évora

XIII Curso de Mestrado em Sociologia

Área de Especialização: Recursos Humanos e Desenvolvimento Sustentável

DISSERTAÇÃO de MESTRADO:

**REDES DE COOPERAÇÃO TRANSFRONTEIRIÇA?
DILEMAS DA REDE TRANSFRONTEIRIÇA DA EDUCAÇÃO/
FORMAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL
NO ALENTEJO-EXTREMADURA.
UM OLHAR DOS ACTORES DAS ESCOLAS OFICIAIS DE
IDIOMAS**

Mestranda:

Maria da Graça Palula Viegas

Orientador:

Professor Doutor Carlos Alberto da Silva



Évora, Janeiro, 2010

Agradecimentos.....	7
Resumo.....	8
Introdução.....	9
1 – Aspectos Conceptuais e o Contexto do Estudo.....	23
1.1 – O Quadro Conceptual.....	23
1.2 Redes de Cooperação Transfronteira: Dilemas da rede transfronteira da educação/formação como instrumento de inclusão social no Alentejo-Extremadura”: o contexto de cooperação.....	31
1.2.1 - O Processo de Cooperação Transfronteira Portugal – Espanha, no âmbito do programa INTERREG.....	35
1.2.2 O Processo de Cooperação Transfronteira Alentejo-Extremadura, no âmbito do Programa INTERREG.....	43
1.2.3 Redes de Cooperação Transfronteira: Dilemas da rede transfronteira da educação/formação como instrumento de inclusão social no Alentejo-Extremadura”: O Ensino do Idioma.....	47
1.2.3.1 - O Ensino de Português na Extremadura.....	48
1.2.3.2 O Ensino do Espanhol no Alentejo.....	52
2 – A Opção Metodológica.....	57
2.1 – A Estratégia de Abordagem.....	57
2.2 A Recolha de Dados.....	61
3 – Análise e Discussão da Informação.....	68
3.1 - A interpretação de Dados.....	68
3.2 A Escola Oficial de Idiomas da Extremadura.....	71
3.3 Os Professores.....	81
3.4 Critérios para a Avaliação da Qualidade do Projecto de Pesquisa...	99
Conclusões e Recomendações.....	101
Bibliografia.....	108
Anexos.....	114

Índice de Tabelas

Tabela nº1 -Tipologia dos Projectos Aprovados no âmbito do INTERREG I.....	38
Tabela nº2 -Tipologia dos Promotores dos Projectos no âmbito do Subprograma 6 do INTERREG I.....	39
Tabela nº3 -Tipologia dos Projectos no âmbito do Subprograma 6 do INTERREG I	39
Tabela n.º4 - Promotores das medidas 1.5 e 1.6 (INTERREG II).....	41
Tabela n.º 5 - Principais sectores de aplicação do Programa INTERREG no Alentejo/Extremadura (dados em milhões de euros).....	45
Tabela n.º 6 - Principais instituições gestoras dos projectos do Programa INTERREG no Alentejo/Extremadura (dados em milhões de euros).....	46
Tabela n.º 7 - Impacto económico e social da Cooperação Transfronteiriça na Região do Alentejo.....	46
Tabela n.º 8 - Número de alunos de Espanhol, por ano lectivo.....	54
Tabela n.º 9 – Matriz para guião de entrevista.....	65
Tabela n.º 10- Unidade: Cooperação transfronteiriça na organização administrativa e pedagógica das Escolas Oficiais de Idiomas da Extremadura...	70
Tabela n.º 11 - Categoria: Actividades desenvolvidas pelo professor no âmbito do ensino da língua e cultura portuguesa.....	71
Tabela n.º 12 - Caracterização dos Docentes de Português da Escola Oficial de Idiomas da Extremadura Entrevistados.....	84
Tabela n.º 13 – Quadro Síntese – Actividades de Cooperação.....	97
Tabela n.º 14 Diagnóstico da Cooperação Transfronteiriça Alentejo/Extremadura no Ensino do Idioma Português	99

Índice de Gráficos

Gráfico n.º 1 – Alunos da Escola Oficial de Idiomas – Almendralejo.....	76
Gráfico n.º 2 – Alunos da Escola Oficial de Idiomas – Villanueva de la Serena/D. Benito.....	76
Gráfico n.º 3 – Alunos da Escola Oficial de Idiomas – Plasencia.....	77
Gráfico n.º 4 – Alunos da Escola Oficial de Idiomas – Mérida.....	77
Gráfico n.º 5 – Alunos da Escola Oficial de Idiomas – Badajóz.....	77
Gráfico n.º 6 – Alunos da Escola Oficial de Idiomas – Cáceres.....	78
Gráfico n.º 7 – Alunos da Escola Oficial de Idiomas – Montijo.....	78
Gráfico n.º 8 – Alunos da Escola Oficial de Idiomas – Navalmoral.....	78
Gráfico n.º 9 – Alunos da Escola Oficial de Idiomas – Zafra	79
Gráfico n.º 10 Número de Turmas.....	79
Gráfico n.º 11 – Número de Professores de Português.....	82
Gráfico n.º 12- Pertença à Associação de Professores de Português da Extremadura (<i>Asociación del Profesorado de Português en Extremadura</i>).....	86

Anexo 1- Inquérito por Entrevista: Guião de Entrevista.....	114
--	------------

A realização do presente estudo resultou, em primeiro lugar, da troca de ideias com amigos, colegas e o meu Orientador, que conhecedores das temáticas que mais me suscitam interesse académico e pessoal, me auxiliaram na delimitação temática da presente investigação. A eles, um muito obrigado pelos estimulantes debates, que resultaram na concretização do presente estudo.

A estes acrescentam-se todos os que me apoiaram na sua execução, nomeadamente a família, e os amigos, mais uma vez, obrigada pelo incentivo.

Porém, a concretização do presente estudo nunca seria possível sem a participação dos entrevistados e demais informantes, que foram de extrema atenção e disponibilidade, os quais merecem todo o meu reconhecimento pessoal e académico.

Essa disponibilidade e apoio foram também constantes ao longo do desenvolvimento de todo o meu trabalho, por parte do meu Orientador, o Professor Doutor Carlos Alberto da Silva, a quem a agradeço bastante.

Outro agradecimento especial a Jacques Songy, pela colaboração e disponibilidade académica, pelo apoio pessoal em todo o desenvolvimento do estudo e amizade incondicional.

A todos, muito obrigada!

REDES DE COOPERAÇÃO TRANSFRONTEIRIÇA? DILEMAS DA REDE TRANSFRONTEIRIÇA DA EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL NO ALENTEJO-EXTREMADURA. UM OLHAR DOS ACTORES DAS ESCOLAS OFICIAIS DE IDIOMAS

Resumo: A presente proposta de investigação, ao abordar os dilemas inerentes à cooperação transfronteiriça, no âmbito da educação/formação, no Alentejo-Extremadura, traduz-se assim, num diagnóstico a nível meso, já que aborda em termos micro, o papel dos professores das Escolas Oficiais de Idiomas da Extremadura enquanto potenciais agentes de regulação da cooperação transfronteiriça, através das suas relações interpessoais, funcionando esta regulação como uma ponte ou forma intermediária de atingir a regulação macro, entendida aqui como a regulação nacional e internacional, no panorama transfronteiriço Portugal/Espanha.

A Escola Oficial de Idiomas, ao possuir uma estrutura organizacional geradora de uma dinâmica das relações sociais dos actores, permitiu diagnosticar, no seu dinamismo, a importância das interdependências entre os indivíduos, e destes com o exterior, as quais poderão constituir “redes emergentes” de cooperação, assentes essencialmente em relações débeis e muitas informais, servindo de eventuais nós na criação de redes de cooperação transfronteiriça mais formais.

CROSS-BORDER COOPERATION NETWORKS? DILEMMAS OF THE EDUCATION/TRAINING CROSS-BORDER NETWORK AS A MEANS OF SOCIAL INCLUSION IN ALENTEJO-EXTREMADURA. A VIEWPOINT OF THE ACTORS IN OFFICIAL LANGUAGE SCHOOLS

Summary: This research proposal, as it tackles the dilemmas inherent in cross-border cooperation concerning education/training in Alentejo-Extremadura, is thus a meso level analysis, since it deals, at the micro level, with the role of the teachers in the Official Language Schools of Extremadura as potential regulation agents of cross-border cooperation, through their interpersonal relationships. This regulation acts as a bridge or an intermediary way of achieving macro regulation, which refers to the national and international regulation in Portugal/Spain's cross-border context.

The Official Language School, possessing an organisational structure that brings dynamics into the actors' social relations, has made it possible, within its dynamism, to establish the importance of the interdependence between individuals, and between them and the outside, which may create “emerging networks” of cooperation, based mostly in feeble and many informal relationships, operating as possible ties in the creation of more formal networks of cross-border cooperation.

A presente proposta de investigação, ao abordar os dilemas inerentes à cooperação transfronteiriça, no âmbito da educação/formação, no Alentejo-Extremadura, constitui um olhar sobre os actores das Escolas Oficiais de Idiomas, dentro de um tema mais vasto: a rede de cooperação transfronteiriça como instrumento de inclusão social.

A opção pela temática prende-se, em primeiro lugar, pela consciencialização de que a pertença a uma Europa unida, pressupõe a colaboração entre Estados-Membros, nomeadamente incentivando às relações de vizinhança. Porém, as zonas transfronteiriças caracterizam-se por singularidades de vivências, problemáticas e concepções das mesmas, assim como intervenções, que vão além das orientações formais e institucionais. Consciente da riqueza dessas relações, nasce a preocupação de tornar tangível, no interior do processo de cooperação, o contributo dessas relações para a inclusão social dos indivíduos que residem na zona raiana.

Tal como afirmou Geog Simmel, citado por Pizarro, “só ao homem é dado associar e dissociar”, (Pizarro 2004) pelo que a cooperação, ao promover a actuação conjunta em torno de objectivos comuns, constitui um dos principais processos sociais, de cariz associativo, inerentes às diferentes formas de interacção, que resultam das relações entre os actores sociais. Nesse sentido, entende-se a cooperação como um requisito indispensável à ordem social, já que constitui um instrumento de coesão entre os diversos grupos.

Porém, a cooperação é alvo de inúmeras interpretações, assim como de perspectivas de abordagem, pelo que, na presente proposta de investigação, é pertinente delimitar, desde já, que a forma de cooperação que serve de modelo heurístico se enquadra numa concepção humana, social e institucional, ao abranger os processos de relação, de contacto e comunicação, entre os actores, públicos e privados, que intervêm na zona transfronteiriça do Alentejo e Extremadura e que actuam no âmbito da educação/formação dos idiomas.

“Porém, ainda um dos pontos fracos identificados no diagnóstico do Programa Operacional de Cooperação Transfronteiriça Espanha-Portugal 2007-2013, a par da reduzida mão-de-obra qualificada nas regiões transfronteiriças e da fraca mobilidade laboral, aponta-se como ameaça uma ineficiente massa crítica e dificuldades de gestão conjunta de equipamentos para a cooperação, o que demonstra a fraqueza de

uma cultura para a cooperação ainda incipiente, marcada por acções dispersas e sectoriais.

Neste sentido, apela-se à descentralização, realçando-se os papéis dos diferentes actores, que através de trocas, poderão desenvolver medidas adequadas ao espaço local/regional/fronteiriço. Ora, essas políticas e práticas específicas só ganham sentido quando enquadradas num espaço delimitado, onde identidades se foram construindo, pois, partilhando da opinião de Aline Costa “(..) as relações de poder se constituem a partir da formação de grupos que se identificam, agem e produzem comportamentos baseados em determinada visão; que assumem ou trabalham para a implementação de práticas políticas também determinadas; que se efectuam em um espaço delimitado não somente por critérios físicos de delimitação, como também pela extensão das redes sociais”. (Costa 2007: 2)

Neste sentido, a multiplicidade de espaços de participação, leva a que discussão de políticas com vista à inclusão social, mais do que assentes numa lógica institucional ou administrativa nacional ou regional, incidam num conceito de espaço transfronteiriço, que se assume como estruturado num conjunto de relações sociais, assentes em interesses partilhados por colectivos, que podem constituir um tecido social associativo. É neste âmbito que surgem as redes, que ao serem tomadas como mecanismos de participação, poderão contribuir para a descentralização, formulando políticas de cooperação, capazes de funcionar como instrumento de desenvolvimento humano e inclusão social das populações raianas, reunindo um conjunto diverso de recursos. Citando Aline Costa, “pensando na perspectiva das redes, o local se caracteriza como construção social, a qual reúne comportamentos e relações colectivas. O local surge a partir de agrupamentos de indivíduos em torno de interesses afins, visando a interacções, diálogo, negociações com outros grupos (...)”(Costa 2007: 2)

No que respeita à cooperação transfronteiriça, o grande enfoque tem sido dado à cooperação de cariz formal, numa lógica instrumental, em detrimento das relações que se estabelecem a título mais informal, porém não se pode dissociar a cooperação em prol da execução de objectivos específicos, da cooperação espontânea que se estabelece num espaço como a zona fronteiriça.

Como afirma Marcos Procópio, na sequência de que Barnard defende em termos de cooperação organizacional, “(...) toda a forma de cooperação humana passível de ser observada directamente através de linhas hierárquicas, regulamentos e organogramas oficiais esconde um lastro maior de cooperação informal ou

espontânea, invisível ao observador mais desavisado. (...) abaixo das regras, procedimentos e ordens burocráticas oficiais, evidentemente observáveis, esconde-se uma ampla teia de significações (...) (Procópio 2006: 74)

Atendendo a que os modelos de políticas de cooperação e gestão das relações transfronteiriças têm vindo a apontar para uma lógica de promoção da cidadania nas zonas raianas, há que ter presente que a racionalidade dos indivíduos e as relações sociais que marcam as regiões transfronteiriças assentam numa interacção, ainda que informal, em que a partilha de elementos culturais comuns, o sentimento de pertença, levam à construção de lógicas de mobilidade entre espaços, que ultrapassam âmbitos territoriais, assim partilhando informação e comunicação, capazes de gerar modelos de cooperação.

Tal como afirma Robert Sack, citado por Giddens, "(...) para se ser um agente, tem que se estar em algum sítio. Este sentido básico e integrador de lugar veio a fragmentar-se em partes complexas, contraditórias e desconcertantes. O espaço está a tornar-se muito mais integrado, mas territorialmente fragmentado. Os lugares são específicos e únicos, mas em muitos sentidos parecem genéricos e semelhantes (...) A nossa sociedade armazena informação sobre lugares, porém nós temos pouco sentido de lugar (...) " (Giddens 2000: 82)

O usufruto de espaços comuns, ainda que se constituam mais como comunidades imaginadas, além da própria definição administrativa e territorial, que a fronteira entre dois Estados-nação estabelece, promove interacções, sentimentos de solidariedade entre sectores da população, participação em actividades comuns ou similares, traduzidas numa miscelânea de elementos de pertença que contribuam para a construção de influências identitárias, resultantes de uma prática de interacção, que implica reciprocidade."

Podemos assim, concordar com Inês Pereira, que afirma (...) duas importantes dimensões, para a construção identitária – a continuidade temporal, mais ou menos reformulada e (re) criada pelo sujeito, e o projecto reflexivo do self, mais ou menos estrangido socialmente pelo campo de possibilidades dos indivíduos – há uma terceira dimensão que tem estado latente e que é a da interacção, enquanto veículo privilegiado para a troca de experiências, valores e, por conseguinte, para a transmissão identitária" (Pereira 2002 117)

Surge assim uma lógica de racionalidade da cidadania participativa, partindo do pressuposto heurístico de que a participação social, através da educação enquanto exercício da cidadania, contribui para a inclusão social da população interveniente.

“(...) a diversidade é a matriz original e originante da verdadeira educação e cultura (...) a comunicação abraça a diversidade. O abraço da diversidade é o laço mais profundo entre pessoas, culturas e povos. Nos tempos contemporâneos colocam-se em evidência os conceitos de multiculturalidade, interculturalidade e transculturalidade. Caminha-se de uma perspectiva mais separada para outras mais dialogadas e, de alguma forma, transversal. (...) O núcleo da identidade é, paradoxalmente, a diversidade. A verdadeira diversidade busca a unidade como forma de compreensão e entendimento. De contrário cresce o risco dos guetos que embora tendo as suas identidades podem ser factores de incompreensões, incomunicabilidade e dificuldade de desenvolver formas de vida social de convivência pacífica. A identidade humana é por natureza aberta. Para essa construção constituinte é fundamental o diálogo. O diálogo é o cerne para a partilha entre o diferente, num mundo marcado pela globalização.” (Medeiros 2009: 73)

Deste modo, se a cooperação assente numa lógica instrumental está a cargo das instituições oficiais, há que considerar simultaneamente todas as dinâmicas informais que resultam da interacção entre os diversos actores, que actuam a nível da educação/formação, num contexto de cooperação entre as duas regiões transfronteiriças, para, numa perspectiva sistémica, diagnosticar ou mapear essas interacções, de modo a melhor conhecer as reais formas de cooperação neste contexto.

Para além disso, tal como afirma de la Rúa, utilizando o conceito definido por Anderson, “(...) a pertença a “comunidades imaginadas” macro, tais como nações, estão fundadas na transferência metonímica generalizada, fomentada pelas instituições, aos habitantes de certo território, da experiência interpessoal de confiança e de solidariedade (de la Rúa 2002: 3).

Assim, conscientes de que algumas interacções resultam de estratégias diferentes de ambos os lados da fronteira, numa lógica de desenvolvimento, em especial humano, diversa, originando aquilo que Moreira e André intitulam de “uma pseudo-cooperação” (Moreira e André 2006), importa, conhecer a representação preponderante de cooperação transfronteiriça, nomeadamente no que respeita aos seus actores directos em termos de educação/formação, no ensino do idioma.

No âmbito desta problemática, há, pois, que referenciar, desde já, a compreensão sociológica dada ao conceito de identidade, como modelo heurístico do presente trabalho, em que se pretende identificar se a cooperação transfronteiriça se promove no âmbito de uma comunidade “micro” (entendida aqui como as relações pessoais e subjectivas, como os contactos informais e de amizade), a nível “meso” (enquanto objecto de discursos ideológicos, como a concepção de cooperação transfronteiriça transmitida pelos discursos formais europeus) ou a nível “macro” (entendida enquanto prática do contexto institucional). (de la Rúa 2002)

Como afirma Ana Neves, “mais importante que o conhecimento, com um tempo de vida limitado, é a sua dinâmica: a sua partilha e criação. Se um conjunto de indivíduos constituem um grupo e a existência de um contexto partilhado lhe atribui o estatuto de comunidade, é a geração e a troca de conhecimento que a elevam à posição de comunidade aprendente” (Neves 2004: 41)

Assim, procura-se observar “a dimensão cívica do próprio conhecimento. É a cidadania pelo conhecimento” (...) A problemática da cidadania remete-nos, em profundidade, para a pessoa e para o seu desenvolvimento em vários ambientes formativos e reflexivos, sem esquecermos o espaço público, onde se afirma também a dimensão social de cada cidadão (Medeiros 2009: 7)

Se esta é a preocupação genérica, há que circunscrever o âmbito de análise, de modo a tornar exequível, no presente estudo, uma investigação incluída num projecto de dissertação de mestrado. Importa, assim, delimitar, em primeiro lugar, o contexto espacial, sendo a opção pela abordagem da cooperação entre o Alentejo e a Extremadura espanhola baseada não apenas no facto de estas duas regiões serem objecto de iniciativas formais e institucionais de cooperação, delimitadas formalmente, mas também como residente na região Alentejo, constituir um forte incentivo o indagar sobre a pertinência social de um tema, do qual sou sujeito e objecto de estudo simultaneamente.

A opção pelo ensino do idioma, justifica-se pelo crescente impacto que o domínio das línguas tem no mundo global, “cada vez mais se justifica o debate sobre como reduzir a polaridade cultural, como encurtar a distância e fomentar o diálogo e a colaboração entre as duas margens, como planificar o sistema educativo de forma a promover o cruzamento de informações e permitir o contacto entre competências e especialidades. Importa portanto articular este debate rumo a dar à experiência social

e estendê-lo ao campo da cidadania, ou seja, aos procedimentos a desenvolver no âmbito do exercício activo e responsável da cidadania” (Sampaio 2009: 111)

“A aprendizagem de línguas estrangeiras é indispensável à concretização do sucesso comunicativo em sociedades multiculturais e num mundo globalizado, ajudando ainda a promover um conhecimento consciente da língua materna e a formar cidadãos educados no respeito pelas diferenças que o Outro introduz num mundo em expansão. (Sampaio 2009: 112)

Assim, o domínio da língua constitui um recurso, que ao ser mobilizado pelos professores, vai de encontro aquilo que Pierre Bourdieu designa como capital social “o agregado dos recursos efectivos ou potenciais ligados à posse de uma rede de relações mais ou menos institucionalizadas de conhecimento ou reconhecimento mútuo” (Bourdieu citado por Portes 2000: 134)

Tal como defende Alejandro Portes, entende-se o domínio do idioma português e o seu ensino, na perspectiva do “conceito é de índole instrumental, centrando-se nos benefícios angariados pelos indivíduos em virtude da participação em grupos e na construção deliberada de sociabilidade, tendo em vista a criação de capital social” (Portes 2000: 135). Como continua o autor, “as redes sociais não são um dado natural, tendo de ser construídas através de estratégias de investimento orientadas para a institucionalização das relações do grupo, utilizáveis como fonte digna de confiança para aceder a outros benefícios. A definição de Bourdieu torna claro que o capital social que permite aos indivíduos reclamar o acesso a recursos na posse dos membros do grupo e, em segundo lugar, a quantidade e a qualidade desses recursos” (Portes 2000: 135)

Não apenas pelo forte investimento que as estruturas administrativas regionais, como a Junta da Extremadura, têm feito no apoio e diversificação da oferta formativa no ensino do português, de forma continuada na última década, como a pertinência do estudo de uma entidade como a Escola Oficial de Idiomas, que constitui uma oferta inovadora no ensino das línguas, diversa das existentes no nosso país, poderá trazer contributos importantes no diagnóstico da cooperação transfronteiriça, assim como algumas boas práticas, que adequadas à nossa realidade, poderão constituir um contributo no desenvolvimento humano que se requer para o Alentejo.

Se tivermos em linha de conta o conceito de cooperação transfronteiriça definida pelo Comité das Regiões, que salienta a importância do papel das entidades

locais e regionais (CCRDA/Universidade Évora 2004), em diversos âmbitos, entre os quais o da educação, podemos começar pelo recurso a argumentos institucionais e financeiros, em que se salienta em primeiro lugar o elevado esforço desenvolvido pela Espanha, nomeadamente no que respeita aos actores regionais, no investimento em projectos de cooperação, nomeadamente no âmbito da educação.

A criação do Estatuto de Autonomia para as regiões espanholas, ao descentralizar política e administrativamente os órgãos dirigentes, concede aos organismos regionais, autonomia e capacidade interventiva, em termos de cooperação com o país vizinho, antecipando decisões governamentais, enquanto em Portugal, com uma estrutura institucional mais rígida, não se verifica. (Pedro-Rêgo e Latoeira 2006)

Obviamente a opção pela análise de uma entidade a nível da Administração Regional espanhola, não tem intuítos políticos ou de cariz administrativo, mas prende-se apenas com a realidade de que esta forma de organização administrativa goza de maior autonomia.

Se o conceito de desenvolvimento local, enquanto quadro conceptual presente na presente investigação, recai na concepção defendida pela OCDE, enquanto “ (...) processo através do qual um determinado número de instituições e/ou actores se mobilizam a si próprios num determinado lugar no sentido de criar, reforçar ou estabilizar actividades usando, tanto quanto possível, os recursos do seu território.” (Moreira e André 2006:17), o enfoque dado ao papel dos actores locais, enquanto agentes mobilizadores dos seus próprios recursos, em prol do desenvolvimento da sua própria realidade, justifica a opção pelo estudo de caso das Escolas Oficiais de Idiomas da Extremadura.

Se por um lado, circunscrever a investigação ao estudo do ensino do idioma português, na comunidade espanhola da Extremadura, se prende com o facto de que o ensino da língua do país vizinho constituiu e continua a ser uma das primeiras matérias a nível da cooperação transfronteiriça, quer em termos institucionais, nomeadamente no que respeita à prática do órgão investido por excelência desta função, o Gabinete de Iniciativas Transfronteirizas, quer de investimento financeiro, em que tem sido feito um forte investimento nos cursos de português, muitos deles co-financiados pelo GIT.

Por outro lado, a nova filosofia inerente ao Programa Operacional de Cooperação Transfronteiriça Espanha-Portugal 2007-2013, continua a incluir nos

principais vértices de desenvolvimento, a promoção da identidade local e da educação, em simultâneo com o reforço do papel dos actores locais e regionais, enquanto intervenientes directos nas acções em torno do investimento em capital humano. Certamente, o conhecimento do idioma do país vizinho, constitui uma mais-valia nesse investimento.

Para além das razões já mencionadas, não se pode olvidar o facto de que a Junta da Extremadura, quando, em 2000, assumiu competências em matéria educativa, reforçou o seu apoio às Escolas Oficiais de Idiomas. Também foram estas que, com a abertura da Escola Oficial de Idiomas de Badajoz, em 1998¹, introduziram o ensino do idioma português na região, conjuntamente com os idiomas mais falados internacionalmente, como o inglês e o francês, destinados a um público heterogéneo.

Em termos de ensino, a *Consejería de Educación*, entidade pertencente à Junta da Extremadura, tem na sua própria concepção e estrutura, no que diz respeito às Escolas Oficiais de Idiomas, uma organização em rede, já que todas elas dependem administrativamente da *Consejería de Educación*, tendo uma distribuição espacial por toda a Extremadura.

O debate em torno da relação organizações e sociedade mantém-se constante e pertinente à luz da investigação sociológica contemporânea. Se as organizações são legitimadas pelas suas finalidades, as normas sociais inerentes a essa legitimação, que se tornaram valores reconhecidos e partilhados pela sociedade, são actualmente alvo de mudança.

Esta razão esteve presente também na própria circunscrição da área de análise dessas intervenções de cooperação: a educação/formação. Não apenas porque acredito que o investimento a nível da educação e da formação dos indivíduos constitui um instrumento indissociável do desenvolvimento sustentável, que não poderá deixar de contemplar uma vertente humana, mas também porque constitui a área onde desempenho a minha actividade profissional, o que gera maior acuidade na curiosidade científica que determina qualquer investigação, assim como incentiva ao desenvolvimento de um estudo capaz de pertinência académica, ao visar realizar o diagnóstico da rede de cooperação transfronteiriça Alentejo-Extremadura, nas

¹ Fonte. Gabinete de Iniciativas Transfronteiriças. 2008. *Extremadura y Portugal - Actividades de Cooperación 2003-2007*. Mérida: GIT

intervenções institucionais e sectoriais, a nível da educação/formação, como instrumento de inclusão social.

A opção pela temática e linha de abordagem teve, em conta, sem dúvida, a pertinência da mesma, quer em termos sociais, quer académicos, pelo que importa, em primeiro lugar, explicitar a proficuidade e importância de um estudo desta natureza. Por um lado, na sequência das diversas abordagens contemporâneas, a importância da educação como veículo de inclusão social é pressuposto orientador de todo este estudo. De entre os autores que defendem esta perspectiva, podemos citar Emanuel Medeiros, que afirma, “nunca, como antes, a dimensão universal deve estar em diálogo com a dimensão local e regional” (...) a cidadania, só por si só, é ontologicamente insuficiente. É preciso radicá-la na educação e na cultura. Mas hoje vivemos várias configurações do humano que solicitam colocar a problemática da cultura no plural, sem prescindir da unidade que lhe dá sentido fundante universalizável. Hoje, a Diversidade Cultural impõem-se e coloca novos desafios à Educação. É mesmo necessário – e desejável – um diálogo intercultural que é, na sua essência, um diálogo educativo”. (Medeiros 2009: 7)

Também Guilherme d’Oliveira Martins considera que “a Sociedade tem de assumir-se como sociedade educativa, na qual a aprendizagem tem que funcionar como o principal factor de desenvolvimento e de emancipação. *Só é desenvolvida a sociedade que estiver apta a aprender mais e melhor (...)*” *“saber mais, conhecer melhor, dar importância à experiência e ao rigor científico, compreender o outro e os outros, respeitar a igualdade e a diferença, saber dialogar, estar apto a responder aos desafios e a decidir perante as alternativas que a vida coloca, praticar o espírito de justiça – eis o que está em causa quando falamos de responsabilidade cívicas na educação”* (Martins 2009: 53)

Para observar e analisar as intervenções, que constitui a principal via de acesso da problematização da abordagem dos dilemas da rede transfronteiriça da educação/formação como instrumento de inclusão social no Alentejo-Extremadura, de modo a monitorizar a actuação, há que definir vias de acesso a essas intervenções, para observar limitações, divulgar práticas de sucesso e apontar propostas de intervenções futuras.

Por outro lado, o contacto com docentes espanhóis, que leccionam o idioma português do outro lado da fronteira, suscitou a curiosidade científica de o reconhecimento teórico de todo o processo, seus objectivos e forma de intervenção,

assim como a confirmação de uma percepção informal de que uma organização como a Escola Oficial de Idiomas é constituída por um sistema de interacções, que poderão enformar formas de cooperação transfronteiriça.

Assim, consciente da lógica da dimensão política de parceria a nível da educação/formação, importa observar se, na dimensão organizativa, passa pelo trabalho em rede, através da existência de uma estrutura ramificada de transmissão de informação entre os diversos intervenientes. Tendo como enquadramento o pressuposto teórico de que os diversos actores, na sua interacção, estabelecem um conjunto de relações sociais, que constituem a própria génese da estrutura social, no contexto das quais se identificarão as formas de cooperação e a compreensão da actuação dos diferentes intervenientes.

Perante este quadro, surgem as interrogações: estas intervenções constituem acções pontuais ou contribuirão, através de práticas duradouras na qualificação dos adultos, para o desenvolvimento de uma região, marcada por, entre vários *handicaps*, a reduzida qualificação e escolarização da sua população, nomeadamente adulta?

Partindo de uma perspectiva sistémica da realidade, são pressupostos orientadores deste trabalho a ideia de que qualquer organização, como no presente caso a Escola Oficial de Idiomas da Extremadura, constitui-se como um sistema aberto, já que está em constante troca com o seu exterior e diversos sistemas nele existentes, recebendo deles estímulos, integrando-os nas suas acções quotidianas, modificando-as de acordo com esses estímulos, influenciando o contexto e sendo por ele influenciado. A pertinência social deste estudo passa, em primeiro lugar, por questionar uma medida política e educativa, a lógica da cooperação transfronteiriça, se traduz em aplicabilidade social e quem são os sujeitos activos nesse processo.

Em termos sociais, entendendo a organização enquanto forma de agrupamento humano, um sistema social marcado pelas interacções e relações, formais e informais, entre os seus membros, assentes numa acção colectiva, com regras que orientam a acção e legitimam comportamentos, o funcionamento organizacional conta ainda com o conflito gerado pela diversidade de objectivos entre grupos, o jogo e a circulação de poder interno, numa contínua dinâmica.

Simultaneamente, esses destinatários influenciam a actuação da entidade promotora do serviço, a Escola Oficial de Idiomas da Extremadura, pelo que importa conhece-la, na sua actuação interna, já que a sua estrutura, formal, dependente da organização administrativa espanhola, que depõem maior autonomia nas instâncias

administrativas das comunidades autónomas, está em constante interacção com o meio e, finalmente, na sua relação com o contexto, através da observação e análise das suas práticas, observando se a sua actuação corresponde ao objectivo da cooperação transfronteiriça, observando a sua participação no desenvolvimento do processo.

No que respeita à pertinência científica de um estudo desta natureza, prende-se, em primeiro lugar, pela inovação do estudo da realidade espanhola, de forma a conhecer novas intervenções na comunidade, que se pretendem ser geradoras de desenvolvimento. Importa por isso aferir essas intervenções, no que respeita à sua adequabilidade, sustentabilidade e relevância, face às reais necessidades do contexto, constituindo assim um elemento pertinente na monitorização do processo de cooperação.

Perante todos estes pressupostos, constituem-se como objectivos de estudo da presente investigação:

- Conhecer actores que cooperam na zona transfronteiriça no âmbito da educação/formação;
- Identificar quais os actores estão em interdependência;
- Observar as relações sociais estabelecidas entre esses actores;
- Descodificar as interacções entre os diversos actores;
- Observar se essas interacções obedecem a um padrão;

Para concretizar os objectivos e atender à finalidade do estudo, a problematização passa pelo levantamento de um conjunto de questões, que emparelhadas, se traduzem nas seguintes perguntas de investigação:

- Quem são os actores?
- Como se organizam (em rede)?
- Que actividades desenvolvem?
- Como é que essas actividades envolvem as populações?
- Que limitações se colocam ao trabalho da rede?

O estudo do desenvolvimento da cooperação transfronteiriça, em termos do ensino do idioma português, nas escolas Oficiais de Idiomas, tem a materialização das suas práticas através de um grupo de actores preferenciais, os professores, que

através dos seus habitus, “enquanto conjunto dinâmico de propriedades estruturais e identitárias de cada grupo profissional” (Silva 2002: 89), constituem um instrumento preferencial no saber e práticas de cooperação, que o campo social transfronteiriço permite.

A opção pelo estudo de um grupo particular, os professores de português, justifica-se no propósito do presente estudo, já que, enquanto membros da estrutura das Escolas Oficiais de Idiomas, podem ser entendidos como agentes formais, mas como detentores do conhecimento do idioma, possuem uma posição de poder superior, que lhes garante um papel informal na cooperação transfronteiriça, que vai além dos limites do perfil profissional.

Na linha de pensamento de Carapinheiro, citada por Silva, entre qualquer grupo profissional, podem ser apontadas duas formas de autoridade, a resultante da sua posição na estrutura administrativa e a que provém do seu domínio do saber específico (Silva 2002). Como Friedson, citado por Silva, este grupo pode funcionar como *gatekeeper*, (...) que se refere precisamente ao poder e força que os profissionais mais credenciados possuem, nomeadamente em relação à facilidade com que conseguem o acesso a determinados serviços, para gerir a sua relação com os seus clientes” (Silva 2002: 91)

É assim, objecto principal de análise, conhecer a interacção indivíduo/sociedade, traduzido pela produção que esses indivíduos, enquanto agentes de educação, fazem no âmbito da cooperação transfronteiriça. Há que observar, neste campo, dois aspectos fundamentais, a forma dessas interacções, assim como o conteúdo das mesmas. Conjugando ambas, podemos diagnosticar os procedimentos de cooperação transfronteiriça dos agentes as Escola Oficial de Idiomas da Extremadura.

Interessa observar as condições de valorização do capital social através da facilitação da integração em redes de proximidade e de longa distância, em termos da prática do ensino/formação da língua do país vizinho, concebendo essa abordagem numa perspectiva de análise da cooperação transfronteiriça em torno de vértices fundamentais:

- a cooperação no acesso e partilha de informação e recursos
- a cooperação do desenvolvimento ou partilha de actividades conjuntas

- a relação em rede dos actores, formais ou informais, do contexto e a sua capacidade para mobilizar para a acção, logo promotores do seu próprio desenvolvimento

- o papel institucional das medidas formais de cooperação.

Com base neste pressuposto, utiliza-se, assim, a observação das práticas de colaboração, no diagnóstico das parcerias e cooperação, de modo a conhecer as estratégias de intervenção de actores da educação/formação na zona raiana Alentejo-Extremadura, tendo como unidade de análise as Escolas Oficiais de Idiomas da Extremadura.

Numa análise do campo destas entidades, no sentido heurístico dado ao conceito por Pierre Bourdieu, “um espaço multidimensional de posições tal que qualquer posição actual pode ser definida em função de um sistema de coordenadas cujos valores correspondem aos valores das diferentes variáveis pertinentes: os agentes distribuem-se assim nele, na primeira dimensão, segundo a composição do seu capital – quer dizer, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto das suas posses”(Bourdieu, citado por Silva 2000: 93), procura-se analisar a actuação das Escolas Oficiais de Idiomas da Extremadura, observando-se a teia de relações institucionais, a estrutura interna desse campo, com as relações daí advindas, da própria intervenção dos indivíduos que actuam nesse campo, os professores, de maneira a identificar os *habitus* de cooperação, de acordo com a construção e representações sociais que orientam a sua conduta no âmbito da cooperação transfronteiriça.

Entende-se, assim, as Escolas Oficiais de Idiomas da Extremadura, como um espaço social marcado pelas interacções dos seus agentes, sendo essa teia de relações que lhe garante o dinamismo, lhe justifica a estrutura e consolida a existência. Não apenas entendida enquanto entidade de ensino, membro da administração regional espanhola, mas principalmente, como um “(...) espaço de acção onde se estruturam relações de poder, de interesse e de dominação”, isto é, “um conjunto de relações objectivas entre as posições fundadas em certas formas de capital” (Silva 2002: 94)

A opção por esta unidade de análise prende-se com alguns pontos fundamentais, já que, se a análise dos actores locais seleccionados, que trabalham a nível da educação/formação do idioma vizinho tem como finalidade, no presente estudo, observar e analisar as intervenções, de modo a monitorizar a actuação,

identificar limitações, divulgar práticas de sucesso e apontar propostas de intervenções futuras, o conhecimento de uma realidade com forte investimento nesta área revela-se promissor em termos de resultados, com os quais se pode atingir esta finalidade.

A operacionalização desta investigação está organizada, no presente trabalho, por um primeiro capítulo, onde se abordam os aspectos conceptuais, em especial o quadro conceptual que serve de modelo heurístico a toda a abordagem, a importância das interacções entre actores e sua actuação estratégica, assim como um enquadramento do contexto da temática, fazendo uma breve retrospectiva das práticas de cooperação transfronteiriça entre Portugal e Espanha, dando especial ênfase ao espaço territorial em estudo, o Alentejo e a Extremadura, no que diz respeito ao ensino dos idiomas português e espanhol.

Um segundo capítulo contempla a opção metodológica seguida na investigação, desde a estratégica de abordagem, o estudo de caso, assim como as principais técnicas de pesquisa sociológica, justificando a pertinência da sua utilização na análise desta realidade.

Segue-se, no terceiro capítulo, a análise e discussão dos dados, resultantes de todo o processo de investigação, dando-se aqui a conhecer o papel da Escola Oficial de Idiomas da Extremadura enquanto organização, nas suas práticas de cooperação transfronteiriça, formais e informais, onde o dilema inerente à cooperação é assim “desocultado”, salientando-se o papel dos actores, enquanto sujeitos activos, os professores. Estes, que na sua actuação quotidiana, desenvolvem por si, interacções, são por excelência os agentes activos de uma cooperação transfronteiriça, que através de laços informais, ganha consolidação, no que respeita às práticas do ensino/formação do idioma do país vizinho.

Por fim, apresentam-se as principais conclusões do estudo, produzidas com base na linha de análise seguida, assim como as limitações que se pondo apontar ao mesmo, pelo que se lhes juntam recomendações, quer de estudos posteriores, que poderão dar continuidade a esta temática, aprofundando conclusões ou mesmo rebatendo afirmações, assim como de opções metodológicas. Já que o conhecimento é um processo, contínuo porque constante, mas simultaneamente descontínuo, ao implicar um questionamento permanente da realidade, este tema não se esgota aqui. Pelo contrário, pretende constituir-se como uma abordagem inicial, cuja linha deverá ser alvo de continuidade.

1.1– O Quadro Conceptual

“A opção pela estratégia de abordagem: o Estudo de Caso, justifica-se, em termos metodológicos, um estudo de caso, sendo eleita como preferencial, já que corresponde às intenções da presente investigação: “ (...) especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo (...) ”(Bell 1997: 22)

Tendo como unidade de análise as Escolas Oficiais de Idiomas da Extremadura, há que identificar o enquadramento temporal da investigação, que se limita aos últimos anos, em especial o período posterior a 2004. Este espaço temporal foi seleccionado atendendo a factores pertinentes, tais como a implementação do ensino da língua portuguesa na Escola Oficial de Idiomas, em Badajoz, apenas em 1998, e apenas em 2004 se estendeu a todas as Escolas Oficiais de Idiomas da Extremadura. Também foi neste ano que se celebrou o protocolo de cooperação, entre a entidade portuguesa, o Instituto Camões, a Junta da Extremadura.

Para além disso, atendendo a factores que corroboram os conceitos que constituem modelos heurísticos da presente investigação, salienta-se o facto de que foi especialmente em 2000, que, no âmbito do programa comunitário INTERREG III, na sua vertente A, actuação concertada, envolvendo diferentes actores, numa filosofia *bottom-up*, se consolidou. (Moreira e André 2006). Se aliarmos a este aspecto um dos pontos fortes da cooperação transfronteiriça, os incentivos à dinamização socioeconómica local, à educação, formação e à empregabilidade; desde o início do ano 2000 (SANTOS 2008), justifica-se assim o enquadramento temporal.

Por fim, um último argumento, a consolidação do papel dos actores estratégicos, que decorreu das razões atrás mencionadas, manifestam-se essencialmente neste espaço temporal. Tal como afirma Silva, “A noção de campo sócio-profissional (...) maximiza a noção de recomposição de saberes em poderes e o efeito destas nas relações inter-profissionais, na medida em que adquire o sentido de um produto derivado das condições sócio-organizacionais para o ajustamento das probabilidades objectivas das práticas, e que assegura uma coincidência entre a

identidade profissional e a trajectória de vida de cada grupo profissional” (Silva 2002: 100)

Defendendo alguns dos conceitos de Simmel, é propósito neste estudo, entender as formas que resultam desses processos, indo mais além da sua origem, libertando-se dos seus conteúdos, mas entendendo a sua existência por si mesmas. (Pizarro 2004)

Uma vez mais, o pensamento de Geog Simmel traduz o modelo heurístico que serve de princípio orientador deste estudo. Embora o produto da acção dos agentes e das suas interacções, estão sempre em fase de objectivação, sendo esse processo de objectivação que lhes confere uma lógica de funcionamento autónomo, há que ter consciência prévia de que essas acções recíprocas derivam das formas de sociabilidade dos actores, das estruturas a que pertencem e das suas próprias motivações e expectativas. São, pois, estas três dimensões que serão abordadas.

O facto de cada ciência social produzir o seu aspecto científico, criando construções/representações conceptuais, de modo a elaborar um código de leitura do real, para explicá-lo e decifrá-lo, mas sempre de forma parcial, leva a que, no seu interior, sofra críticas a essas mesmas representações. Por discordância dos modelos heurísticos, para tornar tangível o intangível, não há um corpo teórico partilhado e aceite por todos. Citando Serge Viderman, Sedas Nunes confirma essa conflitualidade interna: “(...) fora da teoria nada é visível. Para ver outra coisa, será necessário mudar de teoria” (Sedas Nunes 1991: 45)

Sem esquecer o papel da epistemologia, Sedas Nunes parte do seu primeiro pressuposto, a análise, ou seja, o “corte heurístico”, no sentido de analisar os quadros conceptuais de leitura do real. (Sedas Nunes 1991)

Incluída nesta componente das proposições do estudo, há pois que apontar o quadro conceptual orientador de toda a análise, que tem que ser explanada enquanto modelo analítico.

A cooperação transfronteiriça, entendida enquanto geradora de formas de agrupamento humano, num sistema social dinâmico, é marcada pelas interacções e relações, formais e informais, entre os seus membros, assentes numa acção colectiva, com regras que orientam a acção e legitimam comportamentos. Daí que a análise em torno da cooperação transfronteiriça entre o Alentejo e a Extremadura, no âmbito da educação/formação, passe por conhecer os actores, as lógicas e representações

intrínsecas aos seus comportamentos e os jogos que eles estabelecem, assim como as suas acções estratégicas, com o intuito de compreender as relações que se desenvolvem, quer em termos de cooperação formal, quer informal, já que estas não se podem dissociar.

A análise do jogo de actores, recorre a perspectivas teóricas assentes na ideia de que os actores desenvolvem estratégias no sentido de atingir determinados objectivos mas, integrados em sistemas, essas estratégias são regularizadas, dentro de jogos de poder, envolvidas por “zonas de incerteza”, que lhes condicionam ou limitam a racionalidade.

Utilizando pressupostos teóricos inerentes à análise estratégica das organizações, defendida por Crozier e Friedberg, que encaram os actores como agentes activos no constructo social. Transpondo a lógica da racionalidade individual para a acção da generalidade dos actores, essa racionalidade, que embora limitada pelo contexto, visa atingir uma solução para os problemas, que poderá não ser a melhor, mas aquela que lhe permita atingir o mínimo de satisfação. Essa racionalidade, ao acontecer em função de oportunidades e constrangimentos que se colocam ao contexto de acção, permite-nos, pois, afirmar que a acção não existe fora do sistema, que lhe delimita a liberdade de acção. Partilhando de uma perspectiva defendida por Crozier e Friedberg, que valoriza a interacção actor-sistema, podemos considerar que “os constrangimentos do sistema delimitam e subjugam a acção dos actores, tornando-se mais relevantes do que os objectivos dos próprios actores” (Silva 2004: 46)

Reforçando pois a perspectiva de sujeito-actor na organização, não podemos deixar de apontar que quer os actores, entendidos aqui não como individuais, mas como agentes, assim como a organização, só podem ser compreendidos, à luz do ambiente, marcado pela rede de acção e pelas diversas ligações. O que explica o comportamento dos actores, assim como a estrutura de funcionamento das organizações é, à luz da análise estratégica, o poder. Este conceito, tal como defendido por Friedberg, não é entendido como forma de dominação, mas como instrumento relacional e de mobilização, pelo que importa conhecer os mecanismos pelos quais o poder é mobilizado e transformado em resultados. (Bernoux s/d)

Partilhando da perspectiva de Foucault, o poder é “uma acção sobre acções”, que se inscreve num campo de possibilidades, logo constitui uma estratégia de acção.

(Silva 2004: 80) Entendido como estratégia de acção, a análise do poder, para Foucault, deve ter em conta:

“(…) 1- toda a relação de poder coloca em acção um conjunto de diferenciações e assimetrias (...); 2 – tipos de objectivos perseguidos por aqueles que agem e interagem sobre a acção dos outros, nomeadamente para a manutenção de privilégios, (...); 3 – as características ou modalidades instrumentais que assumem a materialização do exercício do poder (...) como mecanismos de controlo, 4 – as formas de institucionalização e o princípio de regulação das relações de poder num dado conjunto social, 5 – os graus de racionalização que subjazem no jogo das relações de poder (...)” (Silva 2004: 81)

A abordagem não se esgota aqui, já que limitando a análise a teorias assentes nas lógicas do jogo de actores e de racionalidades diferentes, os sistemas de relação estariam a ser descurados, daí que a abordagem será complementada através do recurso a perspectivas assentes nas ligações entre actores, nomeadamente no que respeita aos pressupostos da identidade enquanto construção da ligação social.

Numa perspectiva de complemento à concepção do actor enquanto sujeito activo na organização, importa realçar a ligação social entre os actores. Assim, adequando a teoria da troca, defendida por Marcel Mauss, pode dizer-se que a negociação entre os actores, geradora de cooperação, se traduz em interacções permanentes entre os actores, com vista à satisfação das suas diversas necessidades e motivações. Estes, tal como se afirmou anteriormente, são autónomos, jogam entre si, no intuito de atingir os seus objectivos, mas têm consciência das regras que os ligam entre si.

Esta ligação vai mais além, caminhando para o conceito de identidade, que a partilha de normas e valores comuns dá aos actores, assim como a sua atribuição por parte dos outros. Por um lado, a identidade atribuída pela organização, por outro, aquela que é gerada pelo próprio sentimento de pertença dos indivíduos, resultante dos jogos de poder e das interpretações das regras, que se traduzem em lógicas de acção no contexto organizacional.

Assim, a solução ou soluções encontradas, resultam de estratégias de acção, escolhidas com base em valores, mas em que os seus actores têm autonomia e mobilizam as suas capacidades para desenvolver essas estratégias de acção. Perante isso, as soluções não são uniformes, tornando cada organização como um constructo

social. Para perceber esses mecanismos, importa ter presente que os diversos actores são dotados de um conjunto de recursos, desde competências, qualificações, experiências, informações ou conhecimentos, mas também posições, formais ou informais, estatutos, que lhes advém de um conjunto de circunstâncias, desde o vínculo institucional, às funções, ao capital cultural, técnico, científico ou mesmo simbólico, que possuem. Cada actor, numa relação de troca, mobiliza recursos, no sentido de atingir as condições mais favoráveis para si, nessa troca, logo o poder leva à construção da cooperação, já que implica pôr os actores em relação, uma vez que cada actor tem legitimidade para a acção e conhecimento do sentido que dá à sua acção, o que permite compreender a construção das relações. (Bernoux s/d)

Na actualidade do contexto transfronteiriço, coloca-se a questão, qual o modelo que permite dar conta daquilo que Bernoux designa como “o ajustamento das vontades”? (Bernoux s/d) Um modelo de cooperação, assente numa lógica contratual ou institucional, como o designam Camerlynch e Lyon-Caen, em que o “poder tem um papel de coordenação entre racionalidades diferentes veiculadas por especialidade diversas”? (Bernoux s/d: 141) Ou pelo contrário, é através das relações pessoais que se criam formas de atingir esses objectivos? Tal como afirma Giddens, a referir-se a entidades formais, “a confiança nos sistemas abstractos proporciona segurança na fiabilidade quotidiana, mas pela sua própria natureza não pode oferecer nem a reciprocidade nem a intimidade que as relações de confiança pessoais oferecem”. (Giddens 2000: 80)

A importância do estudo das redes sociais já vem da Psicologia Social, como por exemplo, com Pichón-Rivière, com a formulação da “teoria do vínculo”, que considera que abordar as redes sociais é a melhor forma de produzir as mudanças que lhes sejam pertinentes. Granovetter (2000) deu um contributo no avanço dessa compreensão para as ciências sociais, ao apontar a “força das relações débeis” (Villasante e Gutiérrez)

Sabendo que a fundamentação teórica do estudo das redes sociais tem vindo a ser utilizada em diversas vertentes da sociologia, desde o pensamento clássico de Durkheim, que defende a interiorização das normas sociais e da sua funcionalidade, a Karl Marx, através da ideia da construção da solidariedade de classes, Max Weber, ao propor a explicação do sentido da acção, até aos estudos da década de oitenta do século passado. Criticando a perspectiva dos clássicos, as abordagens desenvolvidas desde os anos noventa, nomeadamente por Lazega e Ebeaux, ainda que com

diferentes perspectivas, muitos são defensores da “sociologia relacional”. (Assumpção s/d)

Segundo Tilly (1992), a Sociologia relacional “ainda em fase de constituição, se difere das posições estruturalistas, anteriormente vigentes na Sociologia por considerar as postulações de larga escala e tentar derivar delas os fenómenos sociais” (Assumpção s/d: 5) Assim, independentemente da perspectiva adoptada, teóricos actuais como Ferrand (1997), White (1992), Tilly (1992), Knoke (1990) e Forsé e Langlios (1997), são defensores da “sociologia relacional”, pois tal como afirma Assumpção, “é a partir de uma série de situações concretas para investigar a interacção entre as estruturas sociais (constituídas pelos padrões de interacções trocas e posições particulares dos vários actores) e as acções, estratégicas, constrangimentos, identidades e valores dos actores envolvidos”, pois “redes, acções e estratégias influenciam-se mutuamente) (Assumpção s/d: 6)

Para além disso, tal como defende Nohria, citado por Silva, existem três argumentos chave que fundamentam a importância do uso do paradigma das redes nas organizações:

“1- o aparecimento dum novo padrão de competitividade que estimula as organizações a encontrar relações de colaboração, em detrimento de relações competitivas;

2 .- as metamorfoses no campo das tecnologias da informação despoletaram uma revolução no tipo de operações e interligações entre as organizações de todo o mundo;

3 – o amadurecimento da análise de redes enquanto disciplina académica.” (Silva 2009:8)

Isto remete-nos para um ponto fundamental: a complexidade das relações dos actores, em que, tal como afirma Anthony Giddens, “a vida pessoal e os laços sociais que ela envolve estão profundamente entrosados com os mais extensos dos sistemas abstractos” (Giddens 2000: 85). Essa complexidade reflecte-se na existência no espaço organizacional de jogos entre vários poderes, pelo controlo de recursos fundamentais (capital, competências, informação, propriedade). Esses jogos regidos por regras, reflectem-se pois as diferentes motivações, geradoras de diversas racionalidades, que se traduzem em diferentes estratégias. Assim, podemos apontar a perspectiva de Robert Dahl, ao considerar que o poder se materializa através dos comportamentos dos indivíduos. (Silva 2004)

Neste âmbito, surge um outro conceito fundamental na análise estratégica, a incerteza, que nesta concepção, vai mais além da noção de imprevistos. Aqui a incerteza reporta-se à imprevisibilidade dos comportamentos, já que se abandona a perspectiva de comportamentos a corresponder às expectativas dos outros, mas cada actor tenta alargar a sua margem de liberdade, controlando a do outro.

Se existe colaboração entre instituições diversas, no Alentejo e na Extremadura, a operarem para um fim comum, a educação/formação, numa dimensão política de parceria, a dimensão organizativa passa pelo trabalho em rede, através da existência de uma estrutura ramificada de transmissão de informação entre os diversos intervenientes.

O trabalho em rede constitui-se hoje um instrumento na construção do conhecimento, partilhado por diversos actores intervenientes, pelo que a análise das regularidades das interacções entre essa pluralidade de sujeitos, importa ser observada. A presente proposta de investigação, parte do pressuposto teórico de que os diversos actores, na sua interacção, estabelecem um conjunto de relações sociais, que ao constituírem a própria génese da estrutura social, poderão gerar redes de cooperação. Partilhando da perspectiva de Giddens, “as relações são laços baseados na confiança, uma confiança que não é predeterminada mas construída, e em que a construção envolvida significa *um processo mútuo de autodesvendamento*” (Giddens 2000: 85)

Centrando, assim, a abordagem nas relações estabelecidas entre os elementos, na análise está inerente a concepção do sistema social enquanto estrutura composta pelas conexões que ligam os diversos sujeitos. (Varanda, citado por Silva, 2009 p.9)

Atendendo à finalidade da presente investigação, observar e analisar as intervenções, verificando a existência, ou não, de cenários de desenvolvimento, da rede de cooperação transfronteiriça na educação/formação no Alentejo e na Extremadura, monitorizando a actuação, identificando limitações, a fim de divulgar práticas bem sucedidas e apontar propostas de intervenções futuras, a opção pelo modelo teórico justifica-se com o facto de que, com base na análise, a explicação das intervenções se definem pelas relações entre os actores e pela forma que essas relações adoptam. Assim, a abordagem dos actores, no seu contexto de intervenção, as suas finalidades, acções desenvolvidas e evolução futura são perspectivadas com base nos seus padrões de interacção e na influência desses padrões na actuação dos

sujeitos-actores (Silva 2009: p.10), já que é nessas interacções que se enquadram as intervenções no âmbito da cooperação transfronteiriça.

Segue, assim, aquilo que Giddens designa de “fenomenologia da modernidade”, que se traduz em quatro aspectos claramente inter-relacionados:

(...) - *deslocalização e recontextualização*. Intersecção da estranheza com a familiaridade;

- *intimidade e impessoalidade*. Intersecção da confiança pessoal com laços impessoais;

- *pericialidade e reapropriação*. Intersecção dos sistemas abstractos com a cognoscibilidade quotidiana;

- *privatismo e empenhamento*. Intersecção da aceitação pragmática com o activismo” (Giddens 2000: 98).

Em termos metodológicos, partindo do pressuposto orientador dos actores de cooperação, enquanto categorias, na presente proposta de investigação procura-se identificar quais os actores, enquanto unidades, estão em interdependência, de modo a proceder à “desocultação” dos diversos níveis e padrões de interacção. Essas interacções serão delimitadas no contexto de actuação enquanto docentes da Escola Oficial de Idiomas da Extremadura, através do das quais se identificarão as formas de cooperação, quer resultantes de ligações formais ou institucionais, quer as que derivam dos contactos pessoais e sociais dos indivíduos enquanto tal e a compreensão da actuação dos diferentes intervenientes.

Assim, numa perspectiva de compreensão macro/social, deve ser observado o contexto sócio-educativo das Escolas Oficiais de Idiomas da Extremadura, no que respeita à sua organização administrativa e pedagógica, já que, tal como afirma Anthony Giddens, “o reverso da deslocalização é a recontextualização. Os mecanismos de descontextualização retiram as relações sociais e a troca de informação de contextos espacio-temporais específicos, mas ao mesmo tempo proporcionam novas oportunidades para a sua reinserção” (Giddens 2000: 99).

A nível micro/social será então analisada a actuação dos actores, nos seus diversos subsistemas e na relação entre estes, atendendo a sua actuação em torno do ensino do idioma português, partilhando uma vez mais, a perspectiva dialéctica defendida por Giddens, de que a actuação de qualquer técnico está intrinsecamente relacionada com os laços e relações sociais do seu quotidiano.

Por fim, proceder-se ao cruzamento das perspectivas macro e micro/social, entender o ensino do idioma português, por uma entidade oficial da administração regional extremeña, enquanto sistema aberto onde os actores directos, os

profissionais do ensino, mantêm uma teia de interações, que podem constituir um elo de cooperação transfronteiriça, assente em práticas reais.

Tendo como modelo heurístico, ainda que numa perspectiva micro, a teoria crítica da modernidade de Giddens, o presente estudo de caso pretende revestir-se de *“sensibilidade sociológica* – estar alerta às transformações institucionais imanentes que a modernidade abre constantemente sobre o futuro; deve ser politicamente, ou melhor, *geopoliticamente tática* (...) deve criar *modelos da sociedade desejável* que não estejam limitados nem à esfera do Estado-nação, nem apenas a uma das dimensões institucionais da modernidade; e deve reconhecer que a *política emancipatória* precisa de ser ligada à política da vida ou a uma *política de auto-realização*.” (Giddens 2000: 111)

1.2 -Redes de Cooperação Transfronteiriça: Dilemas da rede transfronteiriça da educação/formação como instrumento de inclusão social no Alentejo-Extremadura” – O contexto de cooperação

A presente proposta de investigação, ao ter como tema: “Redes de Cooperação Transfronteiriça: Dilemas da rede transfronteiriça da educação/formação como instrumento de inclusão social no Alentejo-Extremadura”, encontra a sua pertinência social no actual contexto europeu, já que as zonas transfronteiriças, em geral, e no nosso país, o Alentejo e a Extremadura Espanhola, apresentam um conjunto de características comuns, problemas e constrangimentos partilhados, que se colocam aos seus habitantes, a diversos níveis, demográficos, económicos, laborais e sociais.

“No Alentejo, os concelhos da raia são em geral dos que apresentam a nível nacional um nível mais baixo do PIB per capita e, na quase totalidade desses municípios, persiste e agrava-se o fenómeno do duplo envelhecimento, consubstanciado numa estrutura etária deformada, decorrente dos elevados contingentes migratórios ocorridos na segunda metade do século passado.

A região apresenta o menor índice de actividade e um dos maiores índices de desemprego, quando comparada com o contexto nacional, valores que decorrem da persistência de um baixo nível de qualificação dos recursos humanos, (embora o nível educativo médio tenha vindo a melhorar) o que, agravado pelo facto das povoações mais isoladas terem vindo a conhecer um gradual processo de envelhecimento, causam problemas de produtividade que poderão vir a deteriorar-se no futuro próximo.” (Santos 2008: 207)

O autor, referindo-se à Extremadura, tal como na Andaluzia, *“este vasto território, apresenta em relação à média de Espanha, índices de actividade e de ocupação menos significativos, e indicadores mais expressivos no domínio do desemprego. Estas regiões apresentam ainda, um deficit elevado no que respeita à existência de médios e grandes empresários e um baixo nível de qualificação da mão-de-obra, que embora tenha melhorado nos últimos anos, ainda se encontra longe da média de Espanha. Quanto à estrutura da população, constata-se que também se encontra muito marcada pelo processo de envelhecimento e com tendência para o agravamento desta situação.”* (Santos 2008: 208)

Se por um lado a interioridade marca o envelhecimento da população e o êxodo, por outro também acentua a taxa de ocupação na zona de fronteira inferior às médias nacionais, o ritmo de crescimento do volume de emprego igualmente menor, quando comparado com a realidade dos países, assim como os motores de emprego assentes essencialmente em actividades profissionais como a construção civil, serviços agrícolas sazonais e empregos no sector terciário, nalguns centros urbanos. Se a esta realidade acrescentarmos, um dos principais pontos fracos destas zonas, a reduzida formação profissional e, talvez consequente, mobilidade laboral, depara-nos com situações de exclusão social, num mundo de cidadania europeia. (Vary 2003)

Assim, se as políticas de inclusão social constituem um dos principais pressupostos da verdadeira integração europeia, que se requer para a consolidação do espírito de uma Europa realmente unida, impera a consciencialização de que essa integração não abrange todos os indivíduos residentes nos diversos estados-membros, o que se traduz na criação de medidas de luta contra a exclusão social, no âmbito de uma política social da União Europeia. (Vary 2003)

Na sequência do Tratado de Amesterdão (artigos 136 e 137), o Conselho Europeu de Lisboa, realizado em Março de 2000, aponta como uma das áreas prioritárias de actuação a pobreza e a exclusão social. O “Método de Coordenação Aberta”, ao visar, numa actuação concertada de objectivos, integrar planos nacionais e comunitários, incentivando à cooperação nesta área, pretende atingir os objectivos definidos no Conselho de Nice, em Dezembro de 2000, para a Estratégia Europeia para a inclusão social: “promover a participação no emprego e o acesso de todos aos recursos, aos direitos, aos bens e aos serviços; prevenir os riscos de exclusão; actuar em favor dos mais vulneráveis; mobilizar o conjunto de intervenientes”. (GEP - Gabinete de Estratégia e Planeamento 2004)

Porém, no contexto europeu que defende a cidadania, marcada pela igualdade de acesso, nomeadamente ao emprego e à educação, os modelos de

desenvolvimento implementados têm baixo conteúdo humano, ao não ter permitido a todos os habitantes a satisfação, de forma equilibrada, das suas reais necessidades.

Impõe-se, assim, a concepção de um novo modelo de desenvolvimento, de cariz humanista, cuja implementação tem inerente um pressuposto fundamental, o conhecer as reais necessidades dos seus destinatários, mas mais do que isso, mudar implica sempre a mobilização de todas as forças, daí que qualquer intervenção a nível do desenvolvimento responde ao princípio orientador de mobilização das capacidades locais, entendidas aqui como capazes, para o que devem ser estimuladas, de modo a proporcionar a sua emancipação. Superar estas dificuldades passa, entre outras acções, por promover uma descentralização das intervenções, deixando aos actores locais um papel mais interventivo e participativo, promovendo um incremento da comunicação e da informação entre todos, capaz de gerar uma actuação concertada, de negociação integrada, de modo a que as medidas implementadas favorecem os seus reais destinatários. (Gabber 2005)

Esta forma de cooperação ao incluir processos de actuação e negociação entre entidades públicas e/ou privadas, a nível nacional, regional e local, mas também transnacional, enquadra a cooperação existente entre as regiões transfronteiriças, assim como as diversas acções implementadas neste âmbito, desde a criação de estruturas institucionais, até às estratégias conjuntas de desenvolvimento local e regional, pois a cooperação transfronteiriça é definida pelo Comité das Regiões, órgão da União Europeia que tem a cargo esta área, como "(...) a cooperação bilateral, trilateral ou multilateral entre autarquias locais e regionais (podendo ainda envolver actores da esfera semi-pública ou privada) de regiões limítrofes (...)" (citado por CCRDA/Universidade Évora 2004: 4)

As áreas de intervenção da cooperação transfronteiriça, definidas pela Associação das Regiões Transfronteiriças Europeias (ARFE), incidem em "*limitação dos âmbitos do trabalho aos correspondentes interesses comuns (por exemplo, infra-estruturas, economia, cultura); cooperação em todos os aspectos da vida: residência, trabalho, tempos livres, cultura, etc.; cooperação sócio-cultural ao mesmo nível que a cooperação económica e de infra-estruturas; concretização dos tratados, convénios e acordos firmados entre os Estados Europeus na prática transfronteiriça; assessoria, fomento e coordenação da cooperação transfronteiriça, em particular nos âmbitos seguintes: desenvolvimento económico, transporte e comunicações, ordenamento do território, meio ambiente e protecção da natureza, cultura e desporto, saúde, energia e tratamento de resíduos, turismo e recreio, desenvolvimento agrícola, inovação e transferência tecnológica, educação, cooperação social, protecção social, comunicação e segurança pública*". (citado por CCRDA/Universidade Évora 2004: 4)

Essa participação é, pois, condição de desenvolvimento, ao colocar as pessoas enquanto sujeitos protagonistas. Todos estes pressupostos têm, assim, inerentes, uma verdadeira intenção: a luta contra a exclusão social, já que envolvem uma diversidade de actores, que intervêm em campos diversos, como o político, o económico e o social, mas dotados com novos instrumentos e novas formas de interacção. Esta pluralidade de actores, abrange assim mais do que órgãos de poder formal, mas toda uma diversidade de agentes públicos e privados, próximos dos cidadãos, que os representam, de modo crítico e participativo.

Salienta-se que as iniciativas são concebidas com base numa perspectiva integrada, já que os problemas são vistos nas suas várias facetas, logo alvo de respostas complementares, para o que se criam parcerias, tentando articular os diversos recursos, nomeadamente institucionais, que movem na área de intervenção. É nesse sentido que um instrumento fundamental é o trabalho em rede, que dota esses agentes de novos papéis estratégicos, ao fomentar uma cooperação descentralizada, assente em lógicas de parceria, que se sobrepõem a lógicas de índole territorialista ou sectorial. (Gabber 2005)

A criação, no início dos anos oitenta do século XX, do Estatuto de Autonomia para as regiões espanholas, ao descentralizar política e administrativa aos órgãos dirigentes, incentivou à cooperação com o país vizinho, antecipando decisões governamentais, que posteriormente inclui nos seus programas a cooperação com Portugal, com o apoio da Comissão Europeia, nomeadamente através das diferentes fases da iniciativa comunitária INTERREG. (GIT- Junta de Extremadura 2005)

Assim, na sequência de todos estes factores, de que se salientam o processo de construção europeia, o programa de iniciativa comunitária INTERREG e as Convenções do Conselho da Europa, a cooperação entre as entidades territoriais da zona fronteiriça portuguesa e espanhola tem vindo crescer, ultrapassando os objectivos que levaram à delimitação do Tratado de Amizade e Cooperação, assinado em 22 de Novembro de 1977, entre os dois Estados, que no artigo 7º, propõe: «um maior e mais harmonioso desenvolvimento económico-social das zonas fronteiriças»; (citado em *n.º 51 — 1 de Março de 2003 DIÁRIO DA REPÚBLICA — I SÉRIE-A 1459, TRATADO DE VALÊNCIA, 3 DE OUTUBRO DE 2002*)

Impõe-se uma nova forma de relacionamento, em que “a criação do mercado único europeu levantou o efeito de barreira: pessoas, bens e informação passaram a ser livres de cruzar as fronteiras. Neste contexto mais favorável ao fortalecimento de

contactos de proximidade entre portugueses e espanhóis raianos, a já referida partilha de um sentimento de marginalização face aos centros de decisão nacionais ganha maior relevância: A cooperação transfronteiriça surge como um veículo eficaz de projecção e de mobilização das comunidades locais e regionais". (Moreira e André 2006: 28)

"No essencial, trata-se de compreender como é que o desenvolvimento local é travado ou impulsionado pela proximidade de uma fronteira. (...) O desenvolvimento local é aqui entendido na acepção proposta pela OCDE: ... é um conceito amplo que deve ser entendido como um processo através do qual um determinado número de instituições e/ou actores se mobilizam a si próprios num determinado lugar no sentido de criar, reforçar ou estabilizar actividades usando, tanto quanto possível, os recursos do seu território." (Moreira e André 2006:17)

A opção pelo enquadramento geográfico do fenómeno de cooperação transfronteiriça, o Alentejo, em Portugal, e a Extremadura espanhola, resulta não apenas da pertença a uma das regiões, o Alentejo, mas também pelo facto da Extremadura, ao longo de quase 300 km de território fronteiriço, ser a única comunidade autónoma espanhola em que todas as províncias lidam com Portugal.

Surge, então, curiosidade académica de observar e analisar duas regiões europeias, que desde a integração na então Comunidade Económica Europeia, em 1986, conceberam a representação da cooperação transfronteiriça. Importa, pois, em primeiro lugar, explicitar essa representação de cooperação transfronteiriça, assim como a concepção inerente a essa análise, que nas palavras de Moreira e André, encontra a pertinência requerida. "O conceito que merece, contudo, maior reflexão nesta pesquisa é a interacção transfronteiriça entendida como um factor importante de dinamização, especialmente pelo seu contributo para o fortalecimento dos espaços relacionais, mas também porque tem associado um reforço da capacitação dos agentes locais e regionais" (Moreira e André 2006:19)

1.2.1 O Processo de Cooperação Transfronteiriça Portugal – Espanha, no âmbito do Programa INTERREG

A década de 90 do século vinte foi marcada pelo incremento da cooperação transfronteiriça nos países membros da União Europeia, para o que contribui, sem

dúvida, a consolidação das políticas de coesão económica e social, através da criação, em 1990, da iniciativa INTERREG. O Programa comunitário INTERREG, criado com o objectivo principal, de acordo com o Comité das Regiões, de “desenvolver actividades comuns entre os dois lados da fronteira em todos os aspectos da vida quotidiana e ultrapassar a diversidade de sistemas e estruturas políticas que dificultam as relações transfronteiriças” (Moreira e André 2006: 24), resultou numa concepção da cooperação transfronteiriça que contemplasse cinco vértices fundamentais: a comunicação (entre os habitantes de ambos os lados da fronteira), a quebra de “preconceitos” ou antagonismos de raízes históricas, a criação ou consolidação de estruturas de cooperação transfronteiriça, de âmbito local ou regional, a quebra do isolamento inerente à situação geográfica das zonas fronteiriças e a promoção do desenvolvimento destas zonas. (Moreira e André 2006)

Esta concepção genérica da cooperação transfronteiriça aplica-se ao caso particular do nosso país, com a vizinhança Espanha, já que a história dos dois países, marcada pela rivalidade, ainda guarda alguns preconceitos nacionalistas. Se a isto aliarmos as diferenças em termos de estrutura administrativa, com diferente poder político, e as diferenças em termos económicos, compreende-se a necessidade de fomentar instrumentos que superem estes constrangimentos. Porém, é comum nas duas realidades nacionais, a situação periférica que as regiões fronteiriças enfrentam face à realidade nacional, nomeadamente no que respeita à existência de infra-estruturas, nível de desenvolvimento económico e social.

Em termos institucionais, o processo de cooperação transfronteiriça entre Portugal e Espanha teve início com a ratificação, em 1989 por Portugal e 1990, por Espanha, da convenção-marco europeia sobre cooperação transfronteiriça de Autoridades ou entidades territoriais, do Conselho de Europa, designado de Convenção de Madrid. (Castro 2008)²

Com a iniciativa comunitária INTERREG e suas directrizes para os Programas Operativos, Portugal e Espanha conceberam, dentro dos Planos de Desenvolvimento Regional das regiões Objectivo 1, Programas Operativos de Desenvolvimento das

² É de realçar a postura dos dois países, já que Portugal ratificou a Convenção, enquanto Espanha inclui nessa ratificação uma Declaração que condicionava a sua aplicação a acordos bilaterais específicos, pelo que, nos anos seguintes, assinaram-se acordos e protocolos, embora sem vinculação jurídica, entre entidades locais e regionais dos dois países. (Castro 2008) Só em 2002, com a Convenção de Madrid, Portugal e Espanha estabeleceram o Tratado de Valência, que entrou em vigor em 2004, no âmbito do qual se desenvolveram ou consolidaram as estruturas de cooperação, agora dotadas de personalidade jurídica. (Castro 2008)

Regiões Fronteiriças de Espanha e Portugal (1990-1993), para o que receberam fundos estruturais. (Fernández *et al* 2008)

Nos primeiros anos da década de 90, mais concretamente, em 1992 e 1994 celebram-se protocolos de cooperação entre os órgãos do Governo Regional Extremenho (Junta de Extremadura) e o Governo Português, nomeadamente através das Comissões de Coordenação e Desenvolvimento Regional das regiões portuguesas com que faz fronteira, o Alentejo e o Centro.

No âmbito do protocolo celebrado em 1992, desenhou-se a composição dos organismos, que dos dois lados da fronteira, teriam a função institucional de promover e estimular as relações de cooperação, pondo em contacto os actores de ambos os países. (GIT- Junta da Extremadura 2005)

Surgem, assim, órgãos que constituem a estrutura de cooperação; em primeiro lugar o Grupo de Trabalho, entidade responsável pela gestão, implementação e avaliação dos resultados das actividades desenvolvidas no âmbito dos protocolos. Este órgão tem carácter permanente e é presidido por representantes dos dois países (de forma alternada, semestralmente).

Outros órgãos foram as Comissões Específicas e as Comissões Técnicas, sendo de realçar que, no âmbito do protocolo Alentejo-Extremadura, foram criadas as Comissões Específicas de Agricultura, Educação e Formação, Infra-estruturas, Indústria, Juventude e Desporto, Meio Ambiente, Património Cultural, Promoção Cultural, Turismo e Universidade. (Fernández *et al* 2008)

Nascem, também assim, os GIT – Gabinetes de Iniciativas Transfronteiriças, criados em Mérida, Évora e Coimbra. Compostos por grupos de trabalho sectoriais, que reúnem um conjunto de responsáveis políticos e técnicos das regiões, intervêm nas diversas áreas, desde desenvolvimento económico, transporte e comunicações, ordenamento do território, meio ambiente e protecção da natureza, cultura e desporto, saúde, energia e tratamento de resíduos, turismo e recreio, desenvolvimento agrícola, inovação e transferência tecnológica, educação, cooperação social, protecção social, comunicação e segurança pública. Essas intervenções passam por funções como apoio técnico aos grupos de trabalho, organização de jornadas sobre temáticas específicas, e posterior edição e difusão de publicações, encontros de empresários e de outros agentes que actuem nas áreas de intervenção. (Fernández *et al* 2008)

A operacionalização desse processo passou, de uma fase inicial, em que o programa INTERREG I (1990-1993) contemplou, na sua maioria intervenções a nível

dos actores públicos, locais e regionais, com vista à criação de infra-estruturas e acessibilidades, visando aquilo que Moreira e André (2006: 31), designam de “integração transnacional”, (no âmbito do subprograma 1, que contou com 76,3% de todo o programa), a par do aparecimento dos primeiros passos de acções conjuntas, na área do desporto, da cultura, do ambiente e do turismo.

Se observarmos a tabela a seguir apresentada, podemos comprovar este mesmo facto, quer no que respeita à realidade portuguesa, quer à espanhola.

Tabela nº1 -Tipologia dos Projectos Aprovados no âmbito do INTERREG I

Tipo	Portugal	Espanha
Vias de acessibilidade e articulação (SP1)	72,9%	78%
Agricultura e desenvolvimento rural (SP2)	0,55	
Recuperação do Património Turístico (SP3)	13,0%	1%
Conservação recursos hídricos e saneamento (SP4) (em Espanha inclui-se o eixo: apoio à indústria, aos serviços e artesanato SP5)	4,8%	13%
Acções de cooperação Transfronteiriça (SP6)	8,8%	7%
Gestão e Acompanhamento		1%
Total	100	100

Fonte: CASTRO, Luis Domínguez (2008) p 14

Em suma, podemos sintetizar, com as palavras de Moreira e André, “ *um balanço geral da primeira etapa do INTERREG permite concluir, em primeiro lugar, que o Programa enquadrou, financeira e politicamente, os contactos e experiências que se vinham desenvolvendo, entre outras vias através do incentivo e apoio à criação de organismos que seriam fundamentais no processo de cooperação/integração – os GIT e as CT. Por outro lado, apoiou projectos que constituíram a base material para a cooperação transfronteiriça (projectos vários de atravessamento e articulação interna). Embora menos expressivo ao nível da execução, o INTERREG I lançou, igualmente, as bases para o desenvolvimento de uma cultura de cooperação entre actores e agentes da raia, mas também entre entidades das administrações regionais e centrais que, no quadro do Programa, passaram a manter contactos permanentes*”. (Moreira e André 2006: 31)

Pode, assim, verificar-se uma tentativa inicial de promoção da cooperação, nomeadamente no que respeita ao envolvimento dos organismos públicos, nacionais, regionais e locais como instrumentos activos das políticas de coesão e interlocutores privilegiados da Comissão Europeia. Porém, esta tentativa inicial ganhou concretização essencialmente no que respeita à actuação dos órgãos centrais, constituindo-se essencialmente os Estados como principais impulsionadores da programação.

As tabelas apresentadas em seguida resumem a participação dos principais actores de cooperação, assim, como as principais acções promovidas.

Tabela nº2 -Tipologia dos Promotores dos Projectos no âmbito do Subprograma 6 do INTERREG I

Tipologia	Portugal		Espanha	
	% Projectos	% Aplicação	% Projectos	% Aplicação
Municípios/Juntas de Freguesia	30,8	23,9	1,4	4,4
Associações de Municípios	0,9	0,3	8,9	0,5
Associações Empresariais	21,5	22,8	1,1	0,2
Agências de desenvolvimento local ou regional/Associações de protecção da natureza e do património	7,5	4,9	55,4	30,3
Órgãos da administração central	2,8	15	2,7	0,6
Centros de Ensino/Institutos de Investigação	2,8	2,1	2,7	0,4
Órgãos regionalizados da administração central Administração regional; Diputaciones Provinciais	16,8	16,6	37,8	64,3
Empresas/cooperativas	7,5	8,5		
Outros	9,4	12,9		
Total	100	100	100	100

Fonte: CASTRO, Luis Domínguez (2008) p 15

Tabela nº3 -Tipologia dos Projectos no âmbito do Subprograma 6 do INTERREG I

Tipologia	Portugal		Espanha	
	% Projectos	% Aplicação	% Projectos	% Aplicação
Encontros, colóquios, seminários, workshops, congressos	4,7	3,3	5,4	0,9
Feiras, exposições e festivais	9,3	8,8	4,1	23,1
Estudos técnicos e científicos	22,3	11,1	13,5	7
Materiais, produtos ou estudos de promoção e divulgação	16,8	9,2	5,4	3,5
Criação de infra-estruturas/projectos de apoio á cooperação empresarial e à promoção de emprego	6,5	15,8	2,7	0,7
Cooperação institucional	2,8	3,6	4,1	21,6
Caminhos Rurais	8,4	4,7	1,4	0,2
Desenvolvimento cultural, ambiental e desportivo e turístico	15	30,2	52,7	28,4
Outros	14	13,2	10,8	14,7
Total	100	100	100	100

Fonte: CASTRO, Luis Domínguez (2008) p 17

No âmbito do INTERREG II (1994-1999), que contemplou três grandes categorias, o INTERREG II A, assente na cooperação transfronteiriça, o INTERREG II B, essencialmente vocacionada para as redes de energia e o INTERREG II C, orientado para a cooperação transnacional, a cooperação transfronteiriça apontava

para áreas como o desenvolvimento social e económico a nível local, protecção do meio ambiente e desenvolvimento do património arquitectónico, acções para melhorar o acesso às fronteiras e assistência técnica como áreas prioritárias.

No que respeita à cooperação transfronteiriça entre Portugal e Espanha, em particular, os dois países, cumprindo directrizes comunitárias, fizeram uma programação conjunta, em torno de quatro prioridades estratégicas: desenvolvimento económico e social harmonioso entre ambos os lados da fronteira, fixação da população nestes territórios, ordenamento conjunto do território transfronteiriço e incentivo dos mecanismos de cooperação transfronteiriça (Castro 2008), que, tal como na fase anterior, foram organizadas em subgrupos e medidas específicas.

Importa observar, no presente estudo, as medidas e subprogramas que incidiram sobre a temática cooperação transfronteiriça e sua consolidação, sendo de realçar que essas acções, tiveram intervenientes que deixaram de ser essencialmente públicos, mas alargou-se a actuação a entidades privadas, nomeadamente empresas e associações regionais ou locais, em virtude dos principais vectores de intervenção deste programa. Os centros de ensino superior e os institutos de investigação, que na fase do INTERREG I tinha um papel muito reduzido, ganham nesta fase protagonismo, surgindo um outro actor, nomeadamente em Espanha, as Fundações, conforme pode ser sintetizado na tabela seguinte.

Convém reforçar ainda que, embora numa tentativa de trabalho conjunto, o facto de os projectos serem ainda promovidos por estruturas nacionais, com mecanismos de gestão e aprovação diversos, tornaram a cooperação transfronteiriça, numa perspectiva de trabalho bilateral conjunto de programação e desenvolvimento de projectos, reduzida.

Tabela n.º4 - Promotores das medidas 1.5 e 1.6 (INTERREG II)

Tipologia	Portugal		Espanha	
	% Projectos	% Aplicação	% Projectos	% Aplicação
Municípios/Juntas de Freguesia	16,8	6,5		
Associações de Municípios	4	3,4	8,9	0,5
Associações Empresariais	18,4	9,9	1,1	0,2
Fundações	2,4	2,5	34,4	8,5
Agências de desenvolvimento local ou regional/Associações de protecção da natureza e do património	11,2	10,7		
Órgãos da administração central	3,2	4,4	1,1	1,3
Centros de Ensino/Institutos de Investigação	20	30,6	1,1	32,8
Órgãos regionalizados da administração central Administração regional; Diputaciones Provinciais	14,4	26,9	51,1	56,6
Empresas/cooperativas	1,6	0,2		
Associações Socioprofissionais	1,6	0,8		
Outros	6,4	4	2,2	0,2
Total	100	100	100	100

Fonte: CASTRO, Luis Domínguez (2008) p 17

Em 2000, o INTERREG III, na sua vertente A, contando com um maior apoio financeiro, contribui para uma especificação do processo de cooperação transfronteiriça, ao revestir-se de uma tentativa de actuação concertada, envolvendo diferentes actores, perspectivando-se numa filosofia *bottom-up*. (Moreira e André 2006)

Este programa tem como prioridades a consolidação das actuações de cooperação transfronteiriça, nomeadamente no que respeita aos âmbitos do ordenamento do território, às relações económicas e cooperação entre empresas, em áreas inovadoras como as energias renováveis, o desenvolvimento tecnológico, mas igualmente uma vertente ligada ao património cultural, à promoção da identidade local, assim como à dinamização de acções no âmbito da educação, formação e empregabilidade. Assim, estas áreas de actuação são perspectivadas numa filosofia *bottom-up*, envolvendo actores diversos a participar na programação e implementação das medidas, tentando promover a actuação concertada entre parceiros de ambos os lados da fronteira, desenvolvendo estruturas de cooperação de âmbito regional e/ou local. "(...) a principal inovação da 3ª geração do INTERREG diz respeito à governança. A gestão conjunta do Programa foi um avanço assinalável, mas sobretudo importante foi a imposição de os projectos serem promovidos por parcerias transfronteiriças constituídas de ambos os estados. Embora o carácter transfronteiriço

tivesse sido, com alguma frequência, apenas formal, este modelo de governança foi uma mais-valia relevante no processo de cooperação transfronteiriça.” (Moreira e André 2006: 33)

Em suma, pode afirmar-se que as várias fases do programa INTERREG se caracterizam por uma consolidação do próprio conceito de cooperação transfronteiriça, que tentou passar de acções informais resultantes do quotidiano, para um primeiro momento de cooperação institucional, em especial no reforço de acções nas zonas de fronteira, mais de que transfronteiriças, no intuito de consolidar a acessibilidade, em termos de infra-estruturas e equipamentos comuns nas zonas raianas. Num segundo momento, processa-se o alargamento dos agentes intervenientes no processo, que deixam de ser maioritariamente públicos, alargando-se a sua actuação a actores privados, assim como se tornam mais abrangentes os âmbitos de actuação e o cariz transfronteiriço, para atingir, numa terceira etapa, a promoção de programação e actuação conjunta.

Embora com diferenciação do regime jurídico interno, a nível de organização política e administrativa, nomeadamente após o referendo português que votou negativamente a regionalização no nosso país, em 1998, a Junta da Extremadura redireccionou a sua política de cooperação, alargando a criação de parcerias, além das estabelecidas com os organismos regionais, a entidades nacionais.

O Tratado de Valência, celebrado entre Portugal e Espanha, em 2002, reforça a cooperação transfronteiriça entre entidades e instâncias territoriais espanholas e portuguesas, além de lhe conceder um papel activo na promoção do seu próprio desenvolvimento.

A importância desse papel continua a ser reforçada nos encontros sobre a cooperação transfronteiriça entre Portugal e Espanha, realizados nos anos seguintes.

Em Janeiro de 2006, o encontro de Vila Viçosa definiu as bases de cooperação transfronteiriça para o novo período de programação dos fundos europeus 2007/2013.

A preparação desta nova fase de cooperação transfronteiriça, inclui uma maior responsabilidade atribuída aos governos centrais. Porém, todo este processo tem contando com a participação dos órgãos públicos intermédios, nomeadamente Comunidades Autónomas, as CCDR e os municípios, já que são estes os actores próximos da população, logo capacitados para conhecer os constrangimentos e potenciar as mais-valias. Nessa óptica, reuniram-se em Vila Viçosa, as autoridades

nacionais e regionais, constituindo um Grupo de Trabalho conjunto, a fim de conceber uma proposta de Programa Operacional para o período 2007-2013, negociada posteriormente entre os dois Estados e a Comissão Europeia. A proposta, que contempla desde o diagnóstico à programação financeira, passando pelo plano estratégico e pelo modelo de gestão, dá especial ênfase às prioridades regionais de desenvolvimento. (GIT- Junta de Extremadura 2008)

Mais tarde, em Maio do mesmo ano, outro encontro teve lugar em Zamora, reunindo os Ministros dos Negócios Estrangeiros dos dois países, assim como representantes das administrações regionais, tendo-se constituído a Comissão Luso-Espanhola para a Cooperação Transfronteiriça, órgão intergovernamental, responsável pela supervisão e acompanhamento do Tratado de Valência, reforçado a preocupação dos dois países face à cooperação transfronteiriça, ao incluí-la nas respectivas agendas. (GIT- Junta de Extremadura 2008)

O actual Programa Operacional de Cooperação Transfronteiriça (2007-2013), perspectiva a consolidação da actuação concertada entre entidades transfronteiriças, nomeadamente na gestão conjunta de infra-estruturas, equipamentos e serviços, tais como acções e programação. Continua porém a discrepância entre os apoios financeiros atribuídos aos dois países, sendo os montantes concedidos a Espanha cinco vezes superiores aos atribuídos a Portugal.

“um outro dado que merece uma reflexão aprofundada sobre os efeitos da cooperação transfronteiriça é a falta de convergência entre as regiões de fronteira. De facto, estes territórios seguem sobretudo as tendências dos respectivos estados – aproximam-se quando Portugal e Espanha se tornam económica e socialmente mais próximos e afastam-se na situação oposta. Isto denuncia a fragilidade das dinâmicas transfronteiriças, largamente dependentes dos impulsos exógenos.” (Moreira e André 2006: 35)

1.2.2 - O Processo de Cooperação Transfronteiriça Alentejo-Extremadura, no âmbito do Programa INTERREG³

No que respeita aos actores, a cooperação entre o Alentejo e a Extremadura contou, também, num primeiro momento com a posição maioritária da administração pública, principal promotora das acções, traduzida num valor percentual de 53,7% no

³ A opção pela análise deste programa comunitário prende-se com o facto deste ser o principal instrumento financeiro de que as regiões transfronteiriças dispõem para financiar as relações de cooperação.

INTERREG I, para um actual valor percentual de 2,6% (em 2006), ganhando peso outros agentes, no âmbito do terceiro sector, como associações de desenvolvimento local, sindicatos, fundações e universidades, a par da administração local, que geria 58,7% dos recursos, em 2006. (Perla e González-Haba 2006: 39)

Porém, não se pode olvidar o papel das instituições regionais, no caso da Extremadura, a entidade regional que se constituiu como principal promotora dos projectos ao longo das diferentes fases do Programa INTERREG, a Junta da Extremadura, enquanto no Alentejo, a entidade que desempenhou este papel foi a Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Alentejo, assim como as estruturas institucionais específicas para a cooperação, nomeadamente os GIT – Gabinetes de Iniciativas Transfronteiriças.

Se esta foi a primeira fase, os anos que se seguiram a meados da década de noventa, foram marcadas pelo facto de que as entidades particulares, tais como agentes económicos, sociais e culturais, começaram cada vez mais a dirigir-se aos GIT's, apresentando os seus próprios projectos de cooperação. Por outro lado, se o financiamento inicial dos projectos de cooperação transfronteiriça se enquadrava essencialmente no âmbito do INTERREG, desde esta altura surgem cada vez mais projectos desenvolvidos pelas administrações regionais, com os seus próprios recursos, ou são os próprios agentes económicos os sociais que obtêm verbas de outras fontes de financiamento.

Também no que respeita à cooperação transfronteiriça, no âmbito do Programa INTERREG, no Alentejo e na Extremadura, pode concluir-se que os recursos afectos foram sendo em número crescente, nas diferentes fases do programa, relativamente ao total do contexto Ibérico (passando de uma fase inicial de 23,5% para 37,1%). (Perla e González-Haba 2006: 39) Igualmente se foi procedendo a uma tentativa de equilíbrio entre as duas regiões envolvidas, passando de um momento inicial em que a Extremadura teve afectos 86% dos recursos, a par de 14% para o Alentejo, em 1990, para uma situação de 62/38 em 2006. (Perla e González-Haba 2006: 39)

Se estes recursos foram direccionados numa lógica inicial de construção de acessibilidades e vias de comunicação, esta tendência foi sendo alteada, ganhando maior ênfase as acções de cooperação em sectores como o desenvolvimento económico (numa perspectiva de desenvolvimento local e turismo), transacções comerciais, cooperação social e institucional, património cultural, desenvolvimento rural, meio ambiente e educação

O caminho da cooperação entre o Alentejo e a Extremadura foi, assim, marcado por uma primeira fase, em que as administrações regionais impulsionaram essa cooperação, promovendo encontros com os responsáveis políticos e administrativos dos diversos departamentos regionais. Em especial, organizaram-se encontros entre municípios transfronteiriços, para que os responsáveis se conhecessem e estabelecessem contactos, assim como entidades-chave, cujo prestígio e estruturas pudessem ir fomentando a conexão entre as regiões. Da Comunidade Autónoma da Extremadura, que incluem-se agentes como a Universidad de la Extremadura, a Federación de Municipios y Provincias de Extremadura (FEMPEX), Diputaciones Provinciales, Instituciones Provinciales e entidades culturais. De Portugal, além da Comissão de Coordenação da Região do Alentejo, as associações de municípios e outras estruturas que integram municípios com intervenção na região.

Nas tabelas que se seguem podemos observar os valores percentuais, que comprovam estatisticamente todas estas informações.

Tabela n.º 5 - Principais sectores de aplicação do Programa INTERREG no Alentejo/Extremadura (dados em milhões de euros)

Sectores de Aplicação	INTERREG I		INTERREG II		INTERREG III		Tendências Percentuais
	Milhões de Euros	%	Milhões de Euros	%	Milhões de Euros	%	
Infraestruturas viárias	101,81	78,0	48,47	25,8	60,44	13,6	-82,6
Meio ambiente	7,67	5,9	53,90	28,7	78,80	17,7	200,0
Desenvolvimento Económico	8,35	6,4	35,43	18,9	161,06	36,2	465,6
Património cultural	9,40	7,2	22,19	11,8	84,41	19,0	163,9
Cooperação social e institucional	1,39	1,1	3,24	1,7	37,82	8,5	672,7
Desenvolvimento rural	1,35	1,0	24,02	12,8	22,68	5,0	400,0
Outros	0,55	0,4	0,48	0,3			
Total	130,52	100	187,73	100	445,21	100	

Fonte: Perla e González-Haba (2006) p41

Tabela n.º 6 - Principais instituições gestoras dos projectos do Programa INTERREG no Alentejo/Extremadura (dados em milhões de euros)

Instituições Gestoras	INTERREG I		INTERREG II		INTERREG III		Tendências Percentuais
	Milhões de Euros	%	Milhões de Euros	%	Milhões de Euros	%	
Administração	70,09	53,7	84,97	45,3	11,44	2,6	- 95,2
Administração Regional	34,34	26,3	61,83	32,9	102,82	23,1	-12,2
Administração Provincial	17,02	13,0	23,30	12,4	86,60	19,5	50,0
Administração Municipal	6,97	5,4	12,56	6,7	174,33	39,2	625,9
Outras instituições (*)	4,10	3,0	9,07	4,7	10,04	2,2	0,0
Total	130,52	100	187,73	100	445,21	100	-

Fonte: Perla e González-Haba (2006) p41

(*) Associações, Fundações, Sindicatos, Universidades

Em suma, podemos apontar alguns pontos fortes na cooperação transfronteiriça. Com base no estudo realizado por Marcos Olímpio dos Santos, apontam-se como aspectos mediamente positivos do impacto económico e social da Cooperação Transfronteiriça na Região do Alentejo, fazendo a distinção entre os períodos temporais compreendidos entre 1986 e 1999 e 2000 e 2006.

Tabela n.º 7 - Impacto económico e social da Cooperação Transfronteiriça na Região do Alentejo

	Período 1986-1999	Período 2000-2006
Pontos fortes	<ul style="list-style-type: none"> -reforço das acessibilidades - desenvolvimento cultural, ambiental, desportivo e turístico (-bases de cultura de cooperação entre actores e entidades das administrações regionais e centrais; -Reforço de equipamentos de apoio à actividade produtiva, -Desenvolvimento das telecomunicações; -Aumento dos equipamentos urbanos. - Protecção do património natural e arquitectónico; 	<ul style="list-style-type: none"> -Incremento das fontes de energia renováveis, -Apoio ao desenvolvimento tecnológico, a investigação e a extensão de base produtiva; -Acções direccionadas para a cultura, o património e a identidade local; - Incentivos à dinamização socioeconómica local, à educação, formação e à empregabilidade; -Parcerias transfronteiriças com entidades de ambos os estados.

Fonte: Marcos Olímpio Santos (2008) 211

O mesmo estudo aponta como aspectos negativos dessa cooperação, em especial no primeiro período temporal, "diferenças de organização política e

administrativa; diversidade das dinâmicas económicas e culturais e divergências de regulamentação/legislação”. (Marcos Olímpio Santos 2008: 211)

O autor aponta, para os anos de 2007 a 2013, no âmbito do QREN, expectativas razoavelmente positivas ou favoráveis, quer entendidas como problemas ou desafios, ou oportunidades e ameaças, “Embora prejudicadas pelos efeitos negativos da actual crise económica e financeira, com resultados pouco satisfatórios no crescimento económico e no emprego e, medianamente satisfatório; i) na protecção e gestão ambiental, ii) na melhoria da conectividade e acessibilidade e iii) no estímulo da cooperação”. (Marcos Olímpio Santos 2008: 211)

Como pós cenário, Marcos Olímpio dos Santos perspectiva que o período posterior a 2013 será razoavelmente positivo o “cenário de aprofundamento da dinâmica gerada desde 1986 e expectável até 2013”. (Marcos Olímpio Santos 2008: 211)

1.2.3 “Redes de Cooperação Transfronteiriça: Dilemas da rede transfronteiriça da educação/formação como Instrumento de inclusão social no Alentejo-Extremadura”: O Ensino do Idioma

No contexto transfronteiriço, o trabalho em rede pode, actualmente, constituir-se um instrumento privilegiado, já que poderá contribuir para a circulação da comunicação e informação de grupos diversificados. Se a cooperação transfronteiriça é alvo de certa institucionalização no que respeita a dinâmicas socioeconómicas e territoriais na fronteira luso-espanhola, o reforço de uma filosofia de desenvolvimento humano, que marca essa cooperação desde o início da década, reforça a necessidade do trabalho em rede, entre os diversos actores locais. Atendendo ao actual Programa Operacional de Cooperação Transfronteiriça Espanha-Portugal (2007-2013), articulado com os Quadros Estratégicos de Referência dos dois países, uma das prioridades inerentes às suas orientações, é o reforço do papel dos actores, públicos e privados, e o trabalho em rede.

Porém, além das já referenciadas barreiras à cooperação, como as diferentes formas de organização política, administrativa e territorial, as diferenças fiscais, o desconhecimento da língua do país vizinho, continua a funcionar como ponto fraco no trabalho em rede. (Vary 2003)

Para além disso, um dos objectivos prioritários da política linguística da União Europeia é a aprendizagem de, pelo menos, duas línguas estrangeiras por parte dos

cidadãos europeus, logo o favorecimento da aprendizagem do idioma do país vizinho manifesta-se prioritário.

Se a estas razões, aliarmos as directrizes para as acções, em torno do investimento em capital humano, incluídas no Programa Operacional de Cooperação Transfronteiriça Espanha-Portugal (2007-2013), a análise da rede de cooperação transfronteiriça, com enfoque na cooperação humana, das intervenções institucionais, em torno da educação e formação, no ensino do idioma do país vizinho, ganha toda a pertinência como objecto de estudo.

Como afirma Luís Fernando de La Macorra y Cano, docente da Universidade de Extremadura, “ o ensino da língua castelhana e portuguesa é fundamental para a promoção do desenvolvimento destas regiões”, realçando a necessidade do conhecimento do idioma na consolidação da cooperação transfronteiriça. (citado por (Pedro-Rêgo e Latoeira 2006: 95)

“Para o progresso da raia deveria criar-se um sistema de ensino inteiramente bilingue desde a mais tenra infância. Este sistema deveria vigorar no Alentejo e na Extremadura. Esta formação bilingue seria uma mais-valia no futuro. Neste momento estamos numa etapa que eu chamaria de reconhecimento. A comunicação consegue-se porque há uma intercompreensão: os espanhóis falam algumas palavras de português; os portugueses têm mais facilidade para perceber os espanhóis e falam o “portuñol”, acabando por conseguir comunicar com os espanhóis desta maneira. Esta situação traduz, no entanto, maior vontade de comunicação e de trabalho em colaboração do que no passado” (Luís Fernando de La Macorra y Cano, citado por Pedro-Rêgo e Latoeira 2006: 142)

1.2.3.1 - Ensino de Português na Extremadura

Se o Conselho de Lisboa fixou como objectivo um incremento da economia baseado no conhecimento instrumento de maior competitividade e dinâmica, capaz de gerar um desenvolvimento sustentável e maior coesão social, tal só é possível passando pelo investimento na qualificação dos recursos humanos, tornando esse capital humano adequado às reais necessidades do sistema produtivo. Para isso, o investimento na educação e formação das populações e, sem dúvida, fundamental.

Uma das áreas prioritárias da cooperação transfronteiriça, com o intuito de concretizar o real intento desta prática, ultrapassando o limite transfronteiriço, foi a

educação, tendo sido desenvolvidas várias iniciativas. Neste âmbito, o ensino dos idiomas tem sido um dos instrumentos, já que resultou do aumento da circulação dos indivíduos na zona raiana, quer pelo aumento das iniciativas comerciais, turísticas ou profissionais. (Fernández *et al* 2008)

A vinda de espanhóis a Portugal, nomeadamente os que residem na zona raiana, assenta numa lógica de lazer, vindo ao nosso país enquanto turistas ou compradores de produtos específicos. Porém, cada vez mais são os profissionais, nomeadamente qualificados, em especial em sectores como a saúde ou o turismo, que encontram em Portugal emprego, que os leva a permanecer algum tempo. (Fernández *et al* 2008)

Atendendo a necessidades de cariz mais económico ou de âmbito cultural, a procura do conhecimento da língua portuguesa tem vindo a aumentar, justificando a atenção institucional que lhes tem sido dada, nomeadamente no alargamento da oferta de ensino do idioma.

A Junta da Extremadura, instituição que desde Janeiro de 2000, assumiu o exercício das competências educativas, (no cumprimento do Real Decreto 1801/1999, de 26 de Novembro) (Junta da Extremadura 2009) tem vindo a apoiar o ensino do Português, uma vez que o interesse pela aprendizagem da nossa língua nesta região não se resume apenas aos indivíduos que residem na zona de fronteira, mas em toda a Extremadura (a título ilustrativo, pode dizer-se que é nesta região existem 66% dos estudantes de Português em Espanha⁴). O número de alunos a estudar português passou de 667, em 1996, para 9000, no ano lectivo de 2002-03.⁵

A procura crescente de cursos de português em sectores diversos, desde indivíduos movidos por interesses pessoais, como laborais, já que saber português é importante no mercado de trabalho extremo (em especial nos sectores da saúde, hoteleiro e de restauração) ou motivações comerciais ou económicas, já que empresários e trabalhadores que lidam com público português tende a querer atendê-lo na sua língua.

No que respeita às acções da Junta da Extremadura, ao assumir como um dos objectivos educativos prioritários o preparar os alunos de competências básicas, nas

⁴ Fonte: Gabinete de Iniciativas Transfronteirizas. 2005. **Extremadura y Portugal - Actividades de Cooperación 1998-2002**. Mérida: GIT

⁵ Fonte: idem

quais se inclui o fomento do plurilinguismo⁶, pode dizer-se que o apoio aos cursos de português tem vindo a crescer na última década.

Esta concepção de projecto educativo parte do pressuposto que a educação constitui-se como instrumento fundamental para a integração social, ao promover uma igualdade de oportunidades e um espírito crítico individual e, conseqüentemente, colectivo, pelo que se procura atender às diversas necessidades educativas da população.

O apoio reporta-se ao ensino ministrado em instituições públicas e privadas, assim como aos diferentes níveis de ensino, desde pré-escolar, primário, secundário, universitário, até a cursos nas Escolas Oficiais de Idiomas. A título ilustrativo, pode dizer-se que o aumento da oferta da língua portuguesa nas escolas secundárias, tornou-a a segunda língua estrangeira, logo a seguir ao inglês.

Em termos do ensino universitário, a licenciatura em Filologia Portuguesa foi criada na Universidade da Extremadura, no ano lectivo de 1999-2000, além de que esta universidade inclui o ensino do português nas licenciaturas de turismo, estudos empresariais e formação de professores, perfazendo em 2007, 700 alunos que, na Universidade da Extremadura, estão a receber formação na língua portuguesa.⁷

Para além disso, também as universidades populares desenvolvem acções formativas para o ensino de português para adultos, sendo apoiadas pela Junta de Extremadura, através da Consejería de Educación, desenvolvendo cursos especializados, além dos cursos gerais.

“O Gabinete de Iniciativas Transfronteiriças (GIT) da Junta da Extremadura tem sido o grande impulsionador destes cursos e também de jornadas e encontros sobre a difusão da língua e cultura portuguesas na região extremeña, considerando estas iniciativas “actividades estratégicas” da sua actuação. Sintomático dessa importância é já o facto de haver uma convocatória anual para apoios do GIT expressamente reservada aos cursos de português, para além do crescente número de artigos, sobre este tema, recolhidos na compilação de notícias da imprensa extremeña, publicada desde 1985 pelo GIT da Junta da Extremadura (...)” Pedro-Rêgo e Latoeira 2006: 143)

Nas Escolas Oficiais de Idiomas, o ensino da língua portuguesa foi, desde o ano lectivo de 2000-01, a que sofreu maior aumento do número de alunos.

⁶ “Fomentar o plurilinguismo como herramienta para el desarrollo personal y el conocimiento del mundo, así como para afianzar la identidad regional en el marco español y europeo y como elemento de comprensión intercultural” (Junta de Extremadura 2009)

⁷ Fonte: Gabinete de Iniciativas Transfronteiriças. 2008. **Extremadura y Portugal - Actividades de Cooperación 2003-2007**. Mérida: GIT

A procura de cursos especializados, nalguns sectores, levou a que fosse dada prioridade a cursos de aperfeiçoamento e especialização direccionados para grupos específicos, como técnicos de empresas exportadoras, comerciantes e áreas afins, profissionais de saúde, polícias, empresários e empregados em hotelaria e restauração e trabalhadores de serviços públicos.

O Gabinete de Iniciativas Transfronteiras financiou, em 1998, 52 cursos, 70 em 1999, tendo, em 2000, diversificado a actuação, ao criar cursos de aperfeiçoamento e de especialização, assim como o aumento do número de horas desses cursos. No ano seguinte, a duração dos cursos passou de 40 para 90 horas, tendo sido aprovados 71 cursos, dos 148 propostos. Em 2002, o GIT financiou 70 cursos (sendo 40 de iniciação e 30 de aperfeiçoamento), sendo que no ano seguinte o número de propostas para organizar cursos de português subiu para 203.⁸, tendo sido financiados 72. Em 2004, o número de cursos subiu para 102, foi de 96 em 2005, 92 em 2006 e 93 em 2007.⁹

Também a Escuela de Administración Pública de la Consejería de Presidencia desenvolve, desde 2000, cursos de português, em número crescente, no âmbito da formação de empregados públicos da Junta de Extremadura. Igualmente o SEXPE (Servicio Extremeño de Empleo) promove cursos de português para formação de desempregados e de activos, cursos estes incluídos nos programas de formação contínua, financiados com fundos europeus e geridos por organizações empresariais e sindicatos.

A crescente procura e diversificação e desenvolvimento do ensino do português na Extremadura, levou à assinatura de um protocolo de cooperação, entre o Governo Português, através do Instituto Camões (entidade dependente do Ministério dos Negócios Estrangeiros) e a Junta e a Universidade da Extremadura. Desse trabalho de cooperação, surgiram acções como a inauguração do Centro de Língua Portuguesa, em Cáceres, em 2004, integrado na Universidade da Extremadura.

Este centro tem colaborado regularmente com as actividades no âmbito do ensino do idioma português na Extremadura, quer através da organização de cursos, seminários e workshops destinados aos professores de português, quer no trabalho directo com as Escolas Oficiais de Idiomas, organizando em conjunto conferências temáticas cujo público-alvo são os estudantes da língua portuguesa. (GIT – Junta de Extremadura 2008)

⁸ Fonte: idem

⁹ Fonte: Gabinete de Iniciativas Transfronteiras. 2008. **Extremadura y Portugal - Actividades de Cooperación 2003-2007**. Mérida: GIT

Entre outras actividades implementadas pelo Centro de Língua Portuguesa, enquanto agente de divulgação do idioma português, salientam-se a criação de clubes de leitura em português na Biblioteca de Cáceres, clubes de conversação no nosso idioma, feiras do livro e semanas dedicadas ao cinema português.

É de realçar também a colaboração que esta entidade tem vindo a desenvolver junto da recém-criada (em 2005) *Asociación del Profesorado de Portugués de Extremadura* (APPEX), que conta como sócios muitos dos professores que leccionam português nesta região espanhola, desenvolvendo actividades didácticas, partilha de informações e debates, presencial ou com suporte informático, além da organização anual das “*Jornadas de Lengua y Cultura Portuguesa*”, que reúne profissionais de ambos os países. (GIT – Junta de Extremadura 2008)

1.2.3.2 - O Ensino do Espanhol no Alentejo

A frequência das deslocações dos portugueses a Espanha, se já era acentuada durante a existência de barreiras alfandegárias, desde a abertura das fronteiras tornou-se ainda mais comum. O quotidiano da população raiana, nomeadamente dos habitantes do Alentejo, é marcado pela frequente ida a Espanha, usufruir do lazer, do comércio (combustíveis, vestuário e até alimentação, dado o facto destes produtos terem preços mais reduzidos). Conjuntamente, surge a procura de emprego no país vizinho, onde as remunerações são mais elevadas e a proximidade geográfica e até cultural constituem factores de influência.

Convém, no entanto, realçar o facto de que os profissionais portugueses que se deslocam para Espanha são essencialmente trabalhadores indiferenciados, que buscam ocupação em actividades como a construção civil, a restauração ou a agricultura, enquanto os espanhóis que se deslocam para trabalhar em Portugal são maioritariamente trabalhadores qualificados. (Fernández *et al* 2008)

Um outro aspecto importante na relação informal que marca o quotidiano dos habitantes da região fronteiriça, é o acesso aos meios de comunicação do país vizinho, onde o visionamento dos canais televisivos, o acesso às estações de rádio ou até a leitura de publicações, são bastante frequentes. Porém, convém realçar uma circunstância, embora a informação circule, é facto os portugueses possuírem maior informação sobre a actualidade do país vizinho, do que a situação inversa. Esta circunstância pode ser comprovada através de estudos realizados em áreas fronteiriças, nomeadamente a investigação coordenada por Patrícia Pedro-Rêgo, onde

se analisaram os fluxos transfronteiriços no espaço do Alentejo e Extremadura, nos corredores Marvão-Valencia de Alcántara e Mourão-Villanueva del Fresno. (Pedro-Rêgo 2006), podendo aventar-se a hipótese de se generalizar a toda a realidade raiana Alentejo-Extremadura.

“Os meios de comunicação portugueses estão pouco presentes em Espanha e, em geral, há um total desconhecimento da actualidade lusa, embora os profissionais que desenvolvem actividade no país vizinho tenham conhecimentos relativos às suas áreas de negócio. Em Portugal, os meios de comunicação provenientes de Espanha têm maior implantação e não é raro encontrar quem afirme compreender o castelhano.” (Pedro-Rêgo e Latoeira 2006: 80)

Contudo, esta circulação informal de informação, contrapõe-se ao relacionamento institucional. *“Os agentes reguladores entrevistados referem recorrentemente a diversidade das dinâmicas económicas, culturais e de organização administrativa existentes nos dois países, aspecto com implicações significativas nas relações que se estabelecem na região transfronteiriça, condicionando o movimento no sentido da cooperação. Na generalidade, os espanhóis têm desenvolvido uma maior visão estratégica, têm um acesso mais rápido à informação e são mais agressivos comercialmente. Grande parte dos portugueses vive “virado para dentro”, como se persistisse uma barreira psicológica após a abolição da fronteira: se em Espanha as relações institucionais são mais informais e os fluxos são particularmente favorecidos, em Portugal a estrutura institucional é mais rígida.”* (Pedro-Rêgo e Latoeira 2006: 80)

Em suma, embora muitos dos fluxos de informação sejam potenciados por agentes institucionais, nomeadamente o GIT (quer da Junta da Extremadura, quer da CCRDA, estabelecimentos de ensino superior, câmaras municipais/ayuntamientos, associações e empresas, a crescente circulação informal leva os portugueses à procura do conhecimento do idioma espanhol, o que se reflecte num aumento do número de alunos que, no Alentejo, aprendem esta língua, quer em termos de ensino oficial, quer indivíduos activos que frequentam acções de formação de curta duração. (embora em número muito menor, se comparado com a realidade do país vizinho). (Pedro-Rêgo e Latoeira 2006)

O ensino do espanhol no Alentejo tem sido dinamizado essencialmente nos centros urbanos, nomeadamente em Évora, Beja e Portalegre. Enquanto disciplina existente no ensino regular, os alunos podem optar pelo espanhol como segunda língua estrangeira, tal como acontece com o ensino do Português em Espanha, a partir do 7º ano de escolaridade, modalidade implementada desde o ano lectivo

2001/02, pois até esta altura só existia disponível para os alunos do ensino secundário. É de salientar o número crescente de alunos que optam pelo espanhol como segunda língua estrangeira, em detrimento do francês e alemão, idiomas tidos como opção para alunos.

Nos últimos anos, verificou-se um aumento progressivo do estudo do idioma espanhol, o que pode ser comprovado pelos dados estatísticos oficiais, que mostram um aumento quer do número de alunos, de professores e de centros educativos no ensino básico, no ensino secundário, assim como no ensino universitário. Esses dados estão disponíveis relativamente ao ano lectivo 2006-2007, justificando o aumento da procura do estudo da língua espanhola em currículos oficiais do ensino secundário, que cresceu relativamente ao ano anterior em 78 escolas (aumento de 56,5%), 92 professores (aumento de 54,43%) e, o mais importante, em 6973 alunos (aumento de 68,12%).¹⁰

Comparativamente com este, no ano lectivo 2007/08, o aumento do número de escolas, alunos e professores de espanhol, no ensino básico e secundário em Portugal, foi de tal forma preponderante, que passou para 309 escolas (159 Básicas e 150 secundárias), 32788 alunos (23625 no ensino básico e 9163 no ensino secundário) e 395 professores, alguns dos quais leccionando em diferentes escolas e diferentes níveis de ensino.¹¹

No caso particular do Alentejo, a aprendizagem do espanhol tem vindo a ser procurada por um número crescente de alunos, o que pode ser comprovado, se observarmos a tabela que se segue:

Tabela n.º8 - Número de alunos de Espanhol, por ano lectivo

	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06
Portalegre	353	347	553	484	914
Beja	105	260	183	354	682
Évora	15	57	145	183	469
Alentejo	473	664	991	1021	2055

Fonte: Pedro-Rêgo e Latoeira (2006) p.150

Se tivermos em conta os dados estatísticos referentes ao ano lectivo 2007/08, podemos apontar que, no Alentejo, o número de alunos sofreu um aumento

¹⁰ Fonte: Junta de Extremadura - Consejería de Educación (2009)
<http://www.educacion.es/exterior/pt/es/estudiaespanol/universidades.shtml>

¹¹ Consejería de Educación (2009) **La enseñanza de la Lengua Española en Portugal Curso 2007/08**
<http://www.educacion.es/exterior/pt/es/estudiaespanol/universidades.shtml>

substancial, sendo de 5. 530 (4022 no ensino básico e de 1508 no ensino secundário).

12

Porém, quando confrontados com a necessidade da população adulta, que busca a aprendizagem do idioma castelhano, a oferta é menor. A entidade pública espanhola, criada em 1991, que promove o ensino do espanhol em Portugal, o Instituto Cervantes, desenvolve um conjunto de cursos, distribuídos por vários níveis (que por seu turno se desdobram em subníveis), desde o inicial, ao intermédio, avançado ou superior, dotando os alunos de diferentes competências no âmbito do conhecimento da língua espanhola, de acordo com as suas necessidades.

Para além disso, esta entidade também promove cursos intensivos de verão, cursos “à medida das necessidades” do público, isto é, quando grupos particulares ou entidades empregadoras apresentam as necessidades específicas para a organização de cursos, além de cursos de formação para professores.

Todavia, um constrangimento se coloca, esta entidade está sediada em Lisboa e, embora no que respeita aos cursos de formação para professores se desenvolvam acções em diferentes zonas do país, existindo acções no presente ano lectivo em Évora, a restante população que queira aceder ao ensino promovido por Instituto Cervantes, ou realiza cursos à distância (on-line), ou se desloca.

No espaço do território alentejano, têm sido implementadas algumas acções de formação de curta duração, promovidas essencialmente por associações, co-financiadas Fundo Social Europeu e pelo Programa Operacional Emprego e Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS) do Instituto de Emprego e Formação Profissional. (Pedro-Rêgo e Latoeira 2006)

“A dificuldade de sistematizar a informação sobre estas iniciativas deve-se à multiplicidade de promotores e à falta de coordenação dos apoios junto de uma entidade central, como sucede na Extremadura. Este facto remete para a diferente organização administrativa das duas regiões raianas, (...) Tal como em Espanha, as associações de municípios, as associações comerciais e empresariais, as associações de desenvolvimento local, as escolas de línguas e as associações de professores são agentes promotores neste processo e começam a oferecer cursos que registam procura crescente, (...) Estes cursos são inicialmente de curta duração e destinam-se com frequência a profissionais que fazem o atendimento público (cursos de 35, 42 ou 40 h, dentro do horário de trabalho ou em regime pós-laboral) como sucede nos

¹² Consejería de Educación (2009) *La enseñanza de la Lengua Espanola en Portugal Curso 2007/08*
<http://www.educacion.es/exterior/pt/es/estudiaespanol/universidades.shtml>

cursos promovidos pelas associações de municípios ou pelas associações comerciais. Entretanto, o crescente interesse faz aparecer cursos de maior duração (100 h) como sucede nos mais recentes cursos ocorridos na NERPOR. (Pedro-Rêgo e Latoeira 2006: 147)

Para além disso, salientam-se as escolas de línguas já existentes no Alentejo, de que é exemplo a escola de línguas da Fundação Luís de Molina, em Évora), que apostam em acções de formação de maior duração, dirigidas a um público-alvo cada vez mais jovem, que buscam o conhecimento do castelhano para posteriormente desenvolverem os estudos em Espanha. A estes aliam-se os indivíduos activos, que buscam na aprendizagem do espanhol uma nova competência, enquanto factor de enriquecimento da formação contínua. (Pedro-Rêgo 2006)

Em colaboração com a Escola Molina, que coordenou os cursos, quer no que respeita ao âmbito pedagógico, dos conteúdos programáticos, quer como entidade formadora, o GIT de Évora desenvolveu algumas acções de formação inicial de castelhano, destinado a públicos-alvo específicos, funcionários públicos ou outros activos, que desenvolvem actividades no âmbito da cooperação transfronteiriça, numa tentativa de promover práticas semelhantes às desenvolvidas na Extremadura e Andaluzia, com o ensino do português.

É de salientar ainda o facto de algumas das licenciaturas ministradas na Universidade de Évora, incluírem o idioma espanhol como disciplina de opção, que tem vindo a ganhar cada vez mais alunos.

“O projecto da licenciatura é de 2000 e traduz um crescente interesse pela língua espanhola na Universidade de Évora. Neste contexto convém referir que em 1995, a opção de língua espanhola tinha cerca de 50 alunos em toda a universidade e, em 1998, os alunos desta opção eram já de 300!” (Pedro-Rêgo e Latoeira 2006: 153)

Se uma das dificuldades iniciais era o reduzido número de professores do idioma espanhol, a abertura da licenciatura na Universidade de Évora da licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas, em que um dos perfis é o ensino do espanhol, a licenciatura em Estudos Portugueses e Espanhóis e o Mestrado em Estudos Ibéricos, constitui uma forma de superar esse constrangimento.

2.1 – A Estratégia de Abordagem: O Estudo de Caso

“A Sociologia não poderá dispensar certamente os grandes paradigmas. São eles que contextualizam o acto epistemológico e oferecem à pesquisa a sua orientação. Não é possível a abordagem da realidade sem a sua prévia construção, e esta construção social é, antes de mais, construção da totalidade, embora, no trabalho empírico, se proceda à segmentação dos problemas e dos objectos. Mas, enquanto conceito filosófico, a totalidade pode tornar-se uma noção vazia. A ciência tem necessidade de fragmentar a realidade para a estudar, adoptando procedimentos metodológicos adequados. O todo não é sensível, não se oferece à investigação empírica imediata, porque é sempre um conceito e, por isso, uma abstracção. Recusando a noção de totalidade da tradição metafísica, a ciência introduz uma nova concepção de totalidade, não hipostasiada, mas que se faz no próprio processo de conhecimento e que aprece como enquadramento geral da investigação.” (Fernandes 1992: 9)

Tal como defende Fernandes, o conhecimento científico não abrange a totalidade da realidade em estudo, mas sim uma parcela da mesma. Importa, pois, ter esta consciência, devendo o investigador ser dotado de humildade suficiente para reconhecer que o seu estudo, constitui uma parcela ínfima dessa totalidade. Mais do que isso, importa adoptar uma atitude fenomenológica, não no sentido de abranger o todo, mas tentar conhecer o fenómeno social em estudo, na sua totalidade, tal como defendia este conceito Marcel Mauss. Para tal, importa esta consciência da constante reflexividade, da continuidade do processo científico, na construção da representação da realidade em estudo. É na materialização das representações que se constroem técnicas de análise, que se querem como uma orientação realista na análise das relações sociais (âmbito de estudo da sociologia).

No caso do presente estudo, a materialização das relações de cooperação transfronteiriça passa por uma categorização da mesma, em torno das representações do conceito. Se por um lado, este conceito é materializado através da prática do Ensino do Idioma e Cultura Portuguesa, as categorias que o “desocultam” passam pela análise dos contactos formais e/ou informais, motivos e frequência dos mesmos, a fim de observar se existem mecanismos de cooperação.

Na sequência daquilo que Eduardo Esperança defende, o objecto de estudo condiciona a questão, qual o principal indutor da decisão sobre qual das abordagens a

ser empreendida? Ora, ao defender que o modo de encarar a realidade condiciona a escolha do método e, conseqüentemente, técnicas de análise, a já referida postura fenomenológica de observação da cooperação transfronteiriça, (fenomenológica enquanto recolha das manifestações), não se pode partir de um princípio da “causalidade única”, como defendia Weber. Pelo contrário, tal como dizia Bourdieu, “todo o bom sociólogo tem que ser fenomenólogo, isto é, começar por descrever o fenómeno” já que “não se pode pensar correctamente a não ser em casos empíricos teoricamente construídos” (Bourdieu citado por Esperança 2002:160)

”Esta crítica que centra o identificar da acção nas relações práticas que a legitimam, é suposto ter efeitos muito concretos na elaboração de questões de partida, constituição de questionários ou mesmo interpretação dos materiais recolhidos. É no contexto das práticas e no mundo das relações entre agentes e instituições que se observam e constroem/reconstituem os objectos a estudar. Se existe alguma novidade metodológica, ela surge na imposição de, a partir das práticas, construir técnicas que produzem explicações consistentes sobre os processos sociais, desconfiando tanto da metodologia convencional e estereotipada, como dos dados institucionais tidos como verdadeiros” (Esperança 2002: 10)

“A ciência não pode viver sem modelos suficientemente compreensivos, mas, na sua prática normal, confronta-se quotidianamente com inúmeros focos de tensão criados na sociedade actual. Aqui radica a outra orientação, a preocupação micro-sociológica. A modernidade aparece igualmente como lema de encontro de problemáticas que afectam igualmente a realidade social nos seus diversos aspectos. Neste particular a sociologia não difere de outros domínios culturais. Também ela se vê forçada a proceder a escolhas e estas são determinadas pela sensibilidade que os cientistas sociais revelam. Tais sensibilidades, por sua vez, são alimentadas e condicionadas pela configuração das novas formas de sociabilidade e de associação emergentes ou há muito existentes no interior da sociedade. A realidade humana não é estática. Atravessada como é de dinamismos, estão continuamente em processo de criação novas formas de vida, que constituem para a sociologia, ao mesmo tempo, atracção e desafio”. (Fernandes 1992: 10)

A actual ciência enfrenta uma dualidade de paradigmas, por um lado o positivista, proveniente do sec. XIX, no âmbito do qual a ciência é tida como conhecimento objectivo, com previsões rigorosas, com modelos mecanicistas e quantificação, em confronto com um paradigma moderno, segundo o qual a ciência

tende para a objectividade, com consciência da influência do sujeito, logo limitada e sujeita a leis científicas conjecturais e probabilísticas.

Partilhando da perspectiva de Boaventura Sousa Santos, citada por José Saragoça, “ (...) a grande confrontação actual da ciência só pode ser ultrapassada com a emergência de um novo paradigma científico: o paradigma da pós-modernidade, fundado na ideia de que todo o conhecimento científico-natural é científico-social, e que todo o conhecimento é “local”, “total”, “autoconhecimento” e visa “constituir-se em senso-comum” (Saragoça 2004: 69)

È neste sentido que surge a opção pelo paradigma essencialmente qualitativo, partindo da importância dada ao objecto de estudo, isto com base na concepção de que o conhecimento reside nos factos e é deles extraído através da prática científica, pelo que a metodologia se reveste de uma função de garantia de objectividade, com base no critério de que a descoberta se aproxima mais ou menos do modelo de acção científica que serviu para proceder a essa análise. Foi com base na morfologia do objecto de estudo, que se definiu o olhar e o método de análise.

“ o surgimento de um nova racionalidade poderá resultar, antes de mais, do grau de consciência que se tem dos procedimentos utilizados pela sociologia. Os paradigmas usados pela ciência tendem a captar unicamente alguns aspectos da realidade, deixando de fora um vasto campo de fenómenos. Ora, o fluxo de novos factos conduz ao aprofundamento e extensão dos quadros teóricos existentes. Se uma das funções da teoria consiste em orientar a pesquisa de campo, a esta função parece ser também inerente um risco. Todo o modelo cria um campo de referência que determina a visão da realidade a partir de uma dada óptica. Ver outra coisa exige a mudança de modelo. A «crise» dos paradigmas existentes opera-se, então, na própria prática científica, desde que não permitam considerar factos que se vão tornando pertinente abordar, ou porque os fenómenos que passam a ser dados em observação não são apreendidos, em medida suficiente, pela utilização conceptual. No primeiro caso, o detonador é a própria imaginação sociológica, o factor fundamental do avanço da ciência. No segundo, são os factos que pressionam o desenvolvimento de novos modelos. A produção científica vive desta permanente tensão entre descoberta e inovação, isto é, entre os factos que buscam a razão e a razão questiona os factos. A inovação opera através da teorização. A descoberta, age mediante a apresentação de novos factos à evidência da razão.” (Fernandes 1992: 15)

“Que o acto epistemológico deva aprender todas as dimensões do real, é uma questão que não levanta qualquer dúvida. O problema está em saber se esse objectivo é metodologicamente atingível e, nesse caso, como se alcança. Algumas alternativas se oferecem ao cientista”. (Fernandes 1992: 17). “Segundo Pierre Bourdieu, «as operações mais humildes assim como as mais nobres da ciência valem o que vale a consciência teórica e epistemológica que acompanha essas operações».(Fernandes 1992:14)

Partilhando ainda da opinião de Judith Bell, pode justificar-se a escolha da abordagem atendendo a que “cada organização tem as suas características únicas e específicas. O investigador procura identificá-las, bem como expor o modo como elas afectam a implementação de sistemas e influenciam o funcionamento de uma organização” (Bell 1997: 23).

Em suma, a opção do estudo de caso como estratégia de pesquisa assenta na reunião de condições como o tratar-se de um estudo intensivo, sobre um aspecto único do objecto investigado, isto, a análise recai sobre a Escola Oficial de Idiomas da Extremadura, no ensino do português, que será analisado na sua complexidade, relativamente ao objecto de estudo: a acção dos agentes de ensino da Escola Oficial de Idiomas no seu papel como instrumento de cooperação transfronteiriça, durante um período de tempo limitado. Para além disso, o presente processo de pesquisa consiste num estudo de exploração, classificação e desenvolvimento de hipóteses do processo de construção do conhecimento de aspectos recentes ou emergentes na organização, pelo que não serão especificadas previamente variáveis dependentes e independentes.

No que respeita ao enquadramento do presente estudo de caso numa tipologia, pode considerar-se, de acordo com a tipologia defendida por Robert Yin, que distingue dois modelos, estudo de caso único e estudo de caso múltiplo, como enquadrado no primeiro, já que tem como objecto uma instituição em particular. Se atendermos à tipologia da autoria de Stake, que distingue entre estudo de caso intrínseco, instrumental ou colectivo, pode ser enquadrado no segundo tipo, já que o estudo de caso instrumental visa constituir-se como um instrumento para compreensão de um fenómeno, no presente caso, o papel do ensino do idioma português, nas Escolas Oficiais de Idiomas, como instrumento de Cooperação Transfronteiriça.

Por último, a utilização do estudo de caso como estratégia de abordagem eleita prende-se com a intenção de testar uma teoria, isto é, partindo das preposições teóricas, para observar a sua aplicação, o que o torna um estudo de caso exploratório.

“Uma via consiste em atender, de forma devidamente articulada, às particularidades do conhecimento científico e à configuração da realidade. O primeiro implica obediência a exigências formais e materiais da construção teórica, tanto pela epistemologia como pela metodologia. A segunda, pertencente à ordem factual e da positividade, revela ao cientista uma diversidade de dimensões e o seu carácter de racionalidade ou de irracionalidade. O conhecimento é sempre da ordem do abstracto e o real é sempre da ordem do concreto. Por sua vez, o conhecimento do todo está no princípio e no fim do conhecimento de cada uma das partes constitutivas. E, se o vector epistemológico vai do racional ao real, procede-se à complexificação da razão para se simplificar a realidade. A articulação de teorias de curto, médio e longo alcance torna-se, então, de particular importância para cada tipo de pesquisa que se pretende realizar, na medida em que permite manter uma relação activa entre modelos e factos sociais. Situam-se aqui os que procuram explorar ao máximo as teorias existentes e os construtores de novos paradigmas” (Fernandes 1992: 17)

Pretende-se, assim, caracterizar o fenómeno, para chegar a hipótese explicativas, de que o “state of arts” não contém ainda conhecimento suficiente para dar resposta à questão de partida: “o ensino do idioma do país vizinho constitui um instrumento de cooperação transfronteiriça?”

2.2 - A Recolha de Dados

A epistemologia, uma vez aplicada a qualquer campo disciplinar, quando debruçada sobre a Sociologia, vai fazê-lo sobre este objecto de estudo em particular. Uma vez que o objecto “escolhe” o método, já que este tem que se adequar à morfologia do objecto estudado, a epistemologia da Sociologia tem que proceder a uma análise heurística e conceptual, de modo a cobrir todos os seus modos de produção, construção e aplicação de saberes.

Em qualquer investigação, o processo inicial passa por pensar o problema em termos de processo representacional, quer no que respeita à dicotomia entre signo, que revela como o objecto está genericamente rerepresentado, quer enquanto objecto comunicacional, que tem que ser pensado, produzido, expresso num determinado suporte, percebido e interpretado. Assim, todo o processo de pesquisa inerente

ao presente estudo, encara o conceito de cooperação transfronteiriça, nestas vertentes.

“nunca é a primeira observação que é a melhor. A observação científica é sempre uma observação polémica, que confirma ou informa uma tese anterior, um esquema preconcebido... ela transcende o imediato... a partir do momento em que se passa da observação à experimentação, o carácter polémico do conhecimento torna-se ainda mais claro. É necessário então que se faça uma triagem do fenómeno, se filtre, se faça uma decantação com os instrumentos adequados, através desses instrumentos. Ora os instrumentos são apenas teorias materializadas” (Bachelard, citado por Esperança 2002)

Assim, a abordagem passou, em primeiro lugar, pelo estudo e levantamento do objecto, reunindo ao máximo as diversas informações que existem sobre esse objecto. Se o propósito do presente estudo consiste na análise da cooperação transfronteiriça em torno de vértices fundamentais, como a cooperação no acesso e partilha de informação e recursos; a cooperação do desenvolvimento ou partilha de actividades conjuntas; a relação em rede dos actores, formais ou informais, do contexto, e o papel institucional das medidas formais de cooperação, no diagnóstico das estratégias de intervenção de actores da educação/formação na zona raiana Alentejo-Extremadura, tendo como unidade de análise as Escolas Oficiais de Idiomas da Extremadura., este consistiu no corte epistemológico da realidade, recortando dela este objecto de estudo, em função das quais as representações, os quadros conceptuais e a metodologia se definiu.

Para tal, há que proceder àquilo que Robert Yin designa como um dos principais componentes do processo de desenvolvimento de um estudo de caso, a, ligação dos dados à proposição, isto é, referenciar a análise desenvolvida ao longo do estudo de caso, iniciando por apresentar o processo de pesquisa que constitui a base dessa análise, sempre relacionada com as proposições que constam da elaboração do referido projecto. Atendendo a que um estudo de caso requer uma combinação de métodos e técnicas de recolha de dados, importa agora referenciar os métodos e técnicas utilizadas na presente investigação, adequando cada técnica aos diversos momentos ou etapas a desenvolver.

Em termos de técnicas de recolha de informação, recorreu-se, num primeiro momento, às técnicas documentais, nomeadamente a pesquisa bibliográfica, com vista ao reconhecimento do “estado das artes”. Foi dada especial relevância a toda a

documentação administrativa e institucional, que enforma a concepção e implementação da cooperação transfronteiriça, nomeadamente no que respeita ao Alentejo e Extremadura, a publicações dos organismos competentes, aos estudos realizados sobre esta temática, quer por investigadores portugueses, quer espanhóis, assim como às publicações na imprensa regional, de ambos os lados da fronteira, que noticiam as diferentes actividades desenvolvidas no âmbito da cooperação entre estas duas regiões.

Também a leitura de diferentes perspectivas sobre o tema, de modo a proceder à sistematização de quadros teóricos e conceptuais, à reflexão e selecção de pressupostos teóricos e conceptuais, à criação de categorias e identificação de relações, sempre consciente de que estas categorias e relações não devem ser demasiado rígidas, impedindo o acesso a novas informações, pertinentes para o estudo. Também neste componente do processo de pesquisa se teve em conta o quadro conceptual, no presente caso, a análise estratégica dos actores, que igualmente funciona como princípio orientador no processo de recolha de informação.

Já Max Weber defendia a vantagem do conhecimento a partir da realidade social, no seu interior, ideia retomada posteriormente por Bourdieu e Foucault, já que permite conhecer o significado das acções sociais que se repercutem na sensibilidade e experiência dos agentes. Há, pois, que fazer, neste momento, uma referência breve aos contactos informais estabelecidos com actores do outro lado da fronteira, profissionais do ensino e demais entidades administrativas, que colaborarem na transmissão de informações. Embora consciente de se tratarem de dados não formais, foi realizada a devida “filtragem”, e respectiva triangulação com outras fontes, constituindo pistas para conjugação com as demais técnicas e indicações no prosseguimento do levantamento de dados.

Conjugadas com as técnicas documentais, surge o recurso às técnicas não documentais, havendo que fazer uma referência ao papel que a observação desempenhou em todo o processo de desenvolvimento do presente estudo, desde a própria selecção do tema, até à conclusão do mesmo.

A Observação, embora indirecta, do trabalho desenvolvido por professores de Português da Escola Oficial de Idiomas da Extremadura, enquanto membros da organização, da equipa técnica e coordenação, quer das próprias relações dentro da organização, e acções desta no exterior, suscitou o interesse, mais que pessoal, académico, de verificar as actuações, o que é dito, feito ou demonstrado, reunindo

evidências, já que, como defende Yin “estas evidências geralmente são úteis para prover informações adicionais sobre o tópico em estudo” (Bressan 2000: 2).

O contacto regular e contínuo, com alguns desses profissionais e alunos, nomeadamente no desenrolar de actividades pedagógicas promovidas pela Escola, como visitas de estudo ao Alentejo e outras zonas de Portugal, a troca de ideias, partilha de experiências, tornou possível proceder à recolha de informação em primeira-mão, no momento, detectar variações nas informações prestadas/observadas e explorar tópicos, que através de outras técnicas não poderiam ser abordados. Ao poder participar em vários eventos e assumir diferentes papéis na situação do caso em estudo, permitiu a recolha de dados e acesso a informações, que não estariam acessíveis através de outras técnicas.

Com a consciência prévia das várias limitações que estão inerentes a esta técnica, salienta-se a sua conjugação com outras, de modo a proceder à triangulação de dados, quer com recurso às informações recolhidas através da análise documental, quer a resultante das técnicas não documentais, nomeadamente através realização de entrevistas semi-estruturadas, cuja Matriz para o Guião de Entrevista, se segue na página seguinte, em representação esquemática.

Tabela n.º 9 – Matriz para guião de entrevista

Finalidade do Estudo	Problemática	Fontes	Origem das referentes
<p>O papel do Ensino do Português nas Escolas Oficiais de Idiomas como instrumento na cooperação transfronteiriça Alentejo-Extremadura</p> <p>Observar as práticas do ensino do idioma português nas Escolas Oficiais de Idiomas e o seu enquadramento na cooperação transfronteiriça</p> <p>Investigar as práticas de cooperação formais e informais dos professores e a representação de cooperação transfronteiriça</p> <p>Observar a evolução das práticas de cooperação</p> <p>Auscultar as perspectivas de cooperação</p>	<p>O conceito de cooperação transfronteiriça subjacente às práticas da União Europeia existe na organização administrativa e pedagógica das Escolas Oficiais de Idiomas?</p> <p>Que actividades são desenvolvidas?</p> <p>Essas actividades implicam cooperação com Portugal, em geral, e Alentejo, em particular?</p>	<p>Tratados Europeus</p>	<p>Institucional</p>
	<p>Que actores intervêm na cooperação?</p> <p>Os professores de Português têm autonomia para implementar práticas e iniciativas de cooperação?</p> <p>Que representações de prática de cooperação transfronteiriça têm os professores de Português?</p>	<p>Tratados de Cooperação Portugal-Espanha</p> <p>Documentação oficial e publicações dos media</p>	<p>Institucional</p>
		<p>Estudos/investigações</p> <p>Conceito de cooperação transfronteiriça</p> <p>Conceito de desenvolvimento humano</p>	<p>Académica</p> <p>Quadros conceptuais que servem de modelo heurístico</p>
	<p>Que actividades têm sido desenvolvidas ao longo do tempo (no período compreendido entre 1998-2007)?</p> <p>Essas actividades implicam cooperação com Portugal, em geral, e Alentejo, em particular?</p>		
<p>Que perspectivas de actividades no ensino da língua e cultura portuguesa?</p> <p>Essas perspectivas irão contribuir para uma consolidação da cooperação transfronteiriça?</p>			

A entrevista surgiu como técnica de pesquisa de eleição, neste momento do estudo, já que, ao tratar-se de um estudo de caso, de cariz exploratório e único, a amostra em estudo seria bastante reduzida, uma vez que a Escola Oficial de Idiomas contém nove pólos na região da Extremadura, e dois docentes a leccionar o idioma português em cada uma delas. Seleccionaram-se, assim, os entrevistados que constituem um conjunto de informantes-chave, já que representam o grupo: professores de português, alguns deles que acumulam a função de chefe de departamento deste idioma, outro no cargo directivo da escola, sendo que uns indivíduos são de nacionalidade espanhola, outros portuguesa e outro, ainda, francês.

No que respeita ao tipo de entrevista, muitos os autores apontam para entrevistas estruturadas, não estruturadas ou semi-estruturadas (Ghiglione e Matalon 1992, Quivy 1992, entre outros), distinguindo a forma da entrevista de acordo com o grau de liberdade dada ao entrevistado, à restrição das respostas e ao maior ou menor rigor no guião.

Como é certamente perceptível, o perfil do entrevistado condiciona o tipo de entrevista, tal como o próprio objecto de estudo. Foi atendendo a estes dois aspectos, que a opção pela entrevista semi-estruturada teve lugar. Estas entrevistas, aplicadas a um conjunto de informantes seleccionados como elementos-chave na detenção de informação sobre as actividades desenvolvidas pela Escola Oficial de Idiomas da Extremadura (professores do idioma português, directores de escola, chefes de departamento) constituem-se como instrumento exploratório, com vista quer o aprofundamento de alguns temas, que foram enunciados no guião de entrevista, quer a exploração de novas informações, pois partilhando da perspectiva de Robert Yin, esta técnica constitui uma fonte essencial de evidências para o estudo de caso, já que entrevistados bem informados podem fornecer dados muito pertinentes sobre actividades de pessoas ou grupos.

Também no uso desta técnica há que ter consciência prévia que as informações, que se querem objectivas, poderão ser enviesadas por um conjunto de factores, desde o quadro de referências dos entrevistados, à posição que ocupam na instituição, pelo que essas informações deverão ser sujeitas a crítica, nomeadamente através da triangulação, com outras fontes de informação, tal como afirmam Ghiglione e Matalon: “ (...) sabemos que as narrações (...) estão marcadas pelos lugares dos entrevistados no sistema estudado e que, portanto, estas não podem ser aceites sem crítica, como informações “objectivas”. Estes pontos de vista também fazem parte da

realidade que se pretende conhecer e daí a dificuldade deste tipo de entrevista, sobretudo quando se inquirir uma pessoa qualificada (...). O seu ponto de vista, com o qual pode comportar de tendencialismos e de deformações, interessa-nos como tal, para além de ser o único a poder fornecer-nos certas informações “objectivas” de que o investigador tem necessidade. É então preciso recorrer aos métodos de crítica dos testemunhos (...), em particular por confronto com outras fontes, quando estas existam, como os documentos.” (Ghiglione e Matalon 1992: 87)

Com a consciência prévia das várias limitações que estão inerentes a esta técnica, salienta-se a sua conjugação com outras, de modo a proceder à triangulação de dados.

Certamente que o guião da entrevista foi construído atendendo à finalidade do estudo e sua respectiva problemática, mas partiu de conversas com docentes, portugueses e espanhóis, assim como a sua apresentação a indivíduos que aferiram a pertinência das questões, a redacção e conteúdos das mesmas, além de apresentarem sugestões, que resultaram no produto final. Sem dúvida não podemos considerar estes indivíduos um “*focus group*” nem uma equipa de peritos na área, mas colaboradores empenhados na construção de instrumento de análise válido e pertinente.

Também foi através desta colaboração, que confirmou as informações já recolhidas em termos documentais, que levou a direccionar a recolha de informação junto dos principais agentes, os professores, já que a Escola Oficial de Idiomas actua de acordo com a legislação que a rege, em termos de cooperação, o que foi posteriormente comprovado através, quer da análise dessa mesma legislação, quer das informações recolhidas junto de informantes-chave (director e chefe de estudos de português).

Por outro lado, a aplicação das entrevistas decorreu, quer de forma oral, e devido registo, quer através da solicitação aos entrevistados a confirmação da sua resposta por e-mail. Sendo esta uma nova tendência, ainda em exploração, tentou-se conjugar as diferentes formas de registo das informações recolhidas, com o uso das novas tecnologias, constituindo o recurso a instrumentos como a internet, um elemento facilitador na recolha de dados.

3.1 – A Interpretação dos Dados

A interpretação de dados, nomeadamente num estudo de cariz qualitativo, implica em primeiro lugar a análise do papel do investigador, no acto interpretativo e o seu trajecto, devendo ser feito aquilo que Paul Ricoeur designa de adequar o conteúdo da representação ao contexto do espaço e do tempo da representação. (Esperança 2004)

Assim, houve uma consciência prévia da subjectividade inerente a um processo de análise qualitativo, consciência de que o próprio investigador é já dotado de informações anteriores, formais e informais, mas deseja conhecer o seu objecto de estudo de modo mais objectivo, que a subjectividade inerente ao estudo dos seres humanos em interacção permite. Explanada esta questão, a subjectividade inicial prende-se, pois, com a opção pela técnica de análise na interpretação dos dados. Para tal, optou-se pela interpretação das entrevistas, através da análise de conteúdo.

Tal como Bardin afirma no prefácio da sua obra, “Análise de Conteúdo”, “ *O que é a análise de conteúdo actualmente? Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas (...) é uma hermenêutica controlada baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade. Absorve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de «desocultação» (...) (Bardin 1977: 9)*

È esta “desocultação”, que a análise das entrevistas realizadas no âmbito do presente estudo pretende atingir, ao analisar o discurso dos entrevistados, no sentido de auscultar as praticas da cooperação transfronteiriça em torno de vértices fundamentais, como a cooperação no acesso e partilha de informação e recursos; a cooperação do desenvolvimento ou partilha de actividades conjuntas; a relação em rede dos actores, formais ou informais, do contexto, e o papel institucional das medidas formais de cooperação, no diagnóstico das estratégias de intervenção de actores da educação/formação na zona raiana Alentejo-Extremadura, tendo como unidade de análise as Escolas Oficiais de Idiomas da Extremadura.

Sempre presente esta ideia, a construção do próprio guião da entrevista, semi-estruturada, como já foi referido, foi feita em torno de dimensões fundamentais ao estudo: a acção dos sujeitos, a colaboração com entidades/indivíduos nacionais e a colaboração com entidades/indivíduos portugueses, tendo, cada dimensão, um conjunto de questões que permitem observar “o não dito” (Bardin 1977).

A intenção é “(...) situar-se ao lado daqueles que, de Durkheim a P.Bourdieu passando por Bachelard, querem dizer não à «ilusão da transparência» dos factos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea” (Bardin 1977:28), apelando pois para a função heurística da análise de conteúdo, enquanto instrumento de descoberta e simultaneamente, como elemento de prova, já que vem corroborar ou não o quadro conceptual que serve de suporte à investigação. (Bardin 1977)

Usar a análise de conteúdo na interpretação das entrevistas realizadas aos professores da Escola Oficial de Idiomas, impôs, em primeiro lugar, uma leitura “flutuante”, como designa Bardin, isto é, uma primeira leitura, de modo a conseguir construir um conjunto de categorias, em função das quais a análise seria processada. Um ponto-chave a realçar é que o processo de categorização não foi estanque, tal como antecipadamente já se previa a quando da reflexão bibliográfica, mas tal como defende Michel Foucault, a diferença na abordagem do discurso faz-se com descontinuidade e rupturas, não olhando o discurso, quer como unidade primária, quer como sistema de possibilidades de conhecimento.

Surgem assim, categorias “emergentes”, conforme designa Bardin (1977), numa postura de rejeição das meras unidades de análise e interpretação e dos postulados científicos das teorias e paradigmas. Pelo contrário, não se pretende a interpretação definitiva do significado nem a racionalidade do discurso, mas sim observar a formação discursiva de que o indivíduo não segue conscientemente. Buscam-se novas regras nos enunciados discursivos, embora sem nunca querer afirmar que as classificações discursivas não estejam correctas, mas o intuito da análise de conteúdo das presentes entrevistas está em observar o discurso, na busca de conhecimento, que por sua vez poderá traduzir o poder que os sujeitos actores na instituição, os professores, detêm na implementação de práticas de cooperação transfronteiriça, nomeadamente entre o Alentejo e a Extremadura, no decorrer da sua actividade lectiva.

Como já se apontou, a operacionalização da análise de conteúdo passou, em primeiro lugar, por aquilo que Bardin chama de “leitura flutuante”, isto é, uma primeira observação das respostas, que conjugadas com o próprio objectivo da entrevista, o guião e a generalidade do propósito do estudo, resultou no uso de técnicas de recorte, ao seleccionar como um dos primeiros critérios tidos em conta unidades, dentro delas, categorias, as quais, por sua vez, se distribuem em dimensões. Esta opção justifica-se já que os diferentes itens se associam ou excluem ou até mesmo fornecem informações equivalentes. Para além disso, todas estas categorias procuram reporta-se ao essencial do campo semântico do conceito chave: práticas de cooperação transfronteiriça. (Bardin 1977) Este procedimento pode igualmente ser designado enquanto instrumentalmente temático, já que as diversas unidades, categorias e dimensões foram estabelecidas em torno de aspectos fundamentais: a actuação da Escola Oficial de Idiomas da Extremadura, em termos institucionais, a acção dos sujeitos, na colaboração com entidades/indivíduos nacionais e na colaboração com entidades/indivíduos portugueses.

Há que salientar a atribuição de uma codificação numérica a cada uma dessas unidades, categorias e dimensões, não apenas para facilitar a leitura, o recorte e a colagem (Bardin 1977), assim como para proceder ao seu posterior tratamento. Nas tabelas que se seguem, ilustram todo este procedimento descrito.

Tabela n.º 10- Unidade: Cooperação transfronteiriça na organização administrativa e pedagógica das Escolas Oficiais de Idiomas da Extremadura

Unidade	Categoria	Dimensão
1 - Cooperação transfronteiriça na organização administrativa e pedagógica das Escolas Oficiais de Idiomas da Extremadura	1 - Colaboração da Escola Oficial de Idiomas da Extremadura com Entidades Nacionais	Dimensão 1 – Formalidade dos contactos Dimensão 2 – Informalidade dos contactos Dimensão 3 – Razões da Colaboração Dimensão 4 – Frequência da Colaboração Dimensão 5 – Mecanismos de Cooperação Dimensão 6 – Objectivos dos mecanismos de Cooperação Dimensão 7 – Análise temporal da colaboração Dimensão 8 – vantagens da colaboração Dimensão 9 – Desvantagens da colaboração Dimensão 10 – Perspectivas de colaboração futura
	Colaboração da Escola Oficial de Idiomas com Entidades Portuguesas	

Fonte: Construída a partir das Entrevistas realizadas

Tabela n.º 11 - Categoria: Actividades desenvolvidas pelo professor no âmbito do ensino da língua e cultura portuguesa

Unidade	Categoria	Dimensão
2 – Professor de Português	2 – Actividades desenvolvidas pelo professor no âmbito do ensino da língua e cultura portuguesa (no âmbito nacional)	Dimensão 1 – Acções desenvolvidas pelo docente Dimensão 2 – Instituições de Pertença Dimensões 3 – Acções desenvolvidas no âmbito dessa pertença Dimensão 4 – Colaboração com entidades nacionais Dimensão 5 – Formalidade na colaboração Dimensão 6 – Mecanismos de colaboração Dimensão 7 – Partilha de recursos institucionais Dimensão 8 – Vantagens da colaboração Dimensão 9 – Desvantagens da colaboração Dimensão 10 – Perspectivas futuras de colaboração
	3 – Actividades desenvolvidas pelo professor no âmbito do ensino da língua e cultura portuguesa (com contacto com Portugal)	Dimensão 1 – Contactos institucionais Dimensão 2 – Formalidade na colaboração Dimensão 3 – Informalidade na colaboração Dimensão 4 – Motivos dos contactos Dimensão 5 – Mecanismos de colaboração Dimensão 6 – Partilha de recursos institucionais Dimensão 7 – Vantagens da colaboração Dimensão 8 – Desvantagens da colaboração Dimensão 9 – Perspectivas futuras de colaboração

Fonte: Construída a partir das Entrevistas realizadas

3.2. – A Escola Oficial de Idiomas da Extremadura

Quem pensa em dias plante flores

Quem pense em anos plante árvores

Quem pense em séculos «plante» escolas.

(Gomes 2009: 63)

Na “Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, promovida pela UNESCO, no 2002, pode ler-se no art.º 2 «*Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interacção harmoniosa entre*

peçoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, que favoreçam a inclusão e participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública» (citado por Medeiros 2009: 76)

Ora, uma escola como a Escola Oficial de Idiomas procura traduzir, na prática, esta ideia. Se observarmos a *“Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación”* (BOE – Boletín Oficial de Estado n.º 106, 4 de marzo 2006), rege o sistema educativo espanhol, incluindo nos seus princípios gerais, a cooperação regular entre o Estado e as Comunidades Autónomas, quer na definição, aplicação e evolução das políticas educativas (art.º o da referida lei) e promove a cooperação com as administrações locais, na planificação e aplicação das medidas educativas (art.ºp da mesma lei). Este primeiro aspecto de acção descentralizada, em termos educativos, aponta uma maior proximidade entre as reais necessidades locais, assim como potencializa a mobilização dos recursos locais para uma intervenção mais concertada e adequadas aos reais constrangimentos do contexto.

Esta estrutura facilita a troca de informações e boas práticas entre agentes educativas, podendo as Comunidades Autónomas delegar competências de gestão educativas em órgãos municipais criados para o efeito, de modo a facilitar a gestão de recursos e uma eficaz aplicação das políticas educativas. (*“Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación”, art.º8-3)*

Porém, também a legislação contempla a importância das necessidades de formação defendidas em todo o ocidente, tal como o reforço da aprendizagem das línguas, o saber ser e estar, além do saber-fazer e saber-saber, o incentivo a uma educação que promova uma cidadania activa e a aprendizagem ao longo da vida. Neste enquadramento, o investimento no ensino das línguas estrangeiras é reforçado. (*“Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación, o que pode ser comprovado no Capítulo II _ La Organización de las Enseñanzas y el aprendizaje a lo largo de la vida, cujo art.º f se destina ao ensino das línguas.*

O capítulo VII da referida lei dá enquadramento legal ao ensino das línguas, definindo actuações dos centros educativos, entre os quais as Escolas Oficiais de Idiomas. A Escola Oficial de Idiomas da Extremadura, tal como as demais de toda a

Espanha, é suportada por uma estrutura organizativa, em termos administrativos, por um órgão colegial, o Conselho Escolar (*Organo Colegiado: Consejo Escolar*), composto pela Equipa Directiva (*Equipo Directivo*,) Representantes dos professores de cada departamento (mais de um terço dos componentes do *Consejo*), Representantes dos funcionários e dos alunos e também da Câmara Municipal (*Ayuntamiento*), sendo de realçar que poderá incluir Representante dos Pais, se houver alunos menores na escola.

Por seu turno, a Equipa Directiva (*Equipo Directivo*,) é composta pelo *Director*, o *Secretario* e o Chefe de Estudos (*Jefe de Estudios*), todos eles simultaneamente professores de algum idioma (ainda que com redução da carga lectiva). É de realçar que o último, Chefe de Estudos, não tem funções administrativas mas pedagógicas.

Esta estrutura organizativa tem enquadramento legal, no diploma "*Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación*" (*BOE – Boletín Oficial de Estado n.º 106, 4 de marzo 2006*), que define como competências do Conselho Escolar, entre outras, "*aprovar os projectos, aprovar e avaliar a programação anual geral, sem prejuízo do trabalho autónomo dos docentes, conhecer a candidatura do director e seu projecto, assim como da equipa directiva, além de fomentar colaboração educativa e cultural, com as Administrações locais e demais entidades que actuam na área educativa*" (art.º127)

É também este mesmo diploma que rege a organização pedagógica da escola, que se traduz numa estrutura orgânica, com um órgão colegial, o *Claustro de Profesores*, composto por todos os professores da escola e presidido pelo *Director* da mesma, uma divisão departamental, segmentada por idioma, Departamentos de Idiomas e a *Comisión de Coordinación Pedagógica* (formada pelo director, o *Jefe de Estudios* e *Jefe de Departamento* de Idioma). É-lhes concedido, em termos legais, autonomia pedagógica, de organização e gestão, de modo a conceber, executar e aplicar um projecto educativo, mobilizado para isso recursos materiais, humanos e financeiros ("*Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación*", art.º 120)

No que respeita às funções dos professores, tal como nas demais instituições de ensino, também aqui estão regulamentadas, desde a programação, a execução dos conteúdos pedagógicos, a articulação do processo de ensino aprendizagem com todos os membros da comunidade educativa, a participação em actividades extra-lectivas, entre inúmeras outras ("*Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación*", *Capítulo I: Funciones del profesorado*). Importa aqui realçar o facto de que esta

mesma lei, dispõe de uma situação particular, no que respeita aos professores do ensino de idiomas “As Administrações Educativas, excepcionalmente, poderão incorporar como professores especialistas; atendendo à sua qualificação e às necessidades do sistema educativo, profissionais (...) de nacionalidade estrangeira”¹³ (“*Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación*”, cap. IV, art.º 97)

Esta organização pedagógica justifica os objectivos inerentes à concepção das próprias escolas, o aperfeiçoamento e actualização profissional de adultos, fomentando o ensino de idiomas, além das formas regulares de ensino. Para além disso, a crescente aposta, por parte da Extremadura, no aumento do plurilinguismo, inclui também um incremento na formação de profissionais. “É precisa a formação específica dos professores com vista à sua participação em vários projectos linguísticos a desenvolver. Daí que as Escolas Oficiais de Idiomas ofereçam igualmente através de cursos específicos, formação destinada a profissionais da Educação”.¹⁴ (Junta de Extremadura-Consejería de Educación 2009)

Assim, a Escola Oficial de Idiomas da Extremadura abrange, uma distribuição espacial pela província, englobando: **Almendralejo**, cujas línguas estrangeiras ministradas são o Francês, Inglês e Português, todas elas incluindo turmas do nível básico (2 anos), nível intermédio (2 anos) e nível avançado (2 anos), **Cáceres e Badjaóz**, onde os idiomas leccionados são Alemão, Francês, Inglês, Italiano e Português, também eles incluindo 1º e 2ºanos dos níveis básico, intermédio e avançado, conforme designação do Quadro Comum Europeu. Em **D. Benito-Villanueva** os idiomas leccionados são Alemão, Francês, Inglês e Português, também eles incluindo 1º e 2º anos dos níveis básico, intermédio e avançado, conforme designação do Quadro Comum Europeu. de Referências de Línguas. Em **Mérida**, a Escola Oficial de Idiomas lecciona Alemão, Francês, Inglês, Italiano e Português, também eles incluindo 1º e 2º anos dos diferentes níveis, em **Montijo** as línguas estrangeiras ministradas são, Inglês e Português, todas elas incluindo turmas do nível básico (2 anos), nível intermédio (2 anos) e nível avançado (2 anos), e o Francês, leccionado apenas no 1º e 2º anos dos níveis básico e intermédio e em **Navalmoral** as

¹³ Las Administraciones educativas, excepcionalmente, podrán incorporar como profesores especialistas, atendiendo a su cualificación y a las necesidades del sistema educativo, a profesionales (...) de nacionalidad extranjera”

¹⁴ “Es por ello precisa la formación específica del profesorado para su perfeccionamiento con miras a su participación en los variados proyectos lingüísticos a desarrollr. De ahí que las Escuelas Oficiales de Idiomas ofrezcan igualmente, a través de cursos específicos, formación destinada a los profesionales de la educación”

línguas estrangeiras são o Francês, Inglês e Português, todas elas incluindo turmas do nível básico (2 anos), nível intermédio (2 anos) e nível avançado (2 anos).

Por fim, em **Plasencia**, as línguas estrangeiras leccionadas são Alemão, Francês, Inglês, Italiano e Português, igualmente sendo ministrados os diferentes níveis, tal como em **Zafra**, onde os idiomas leccionados são Alemão, Francês, Inglês, Italiano e Português, também eles incluindo 1º e 2º ano dos níveis básico, intermédio e avançado, conforme designação do Quadro Comum Europeu.

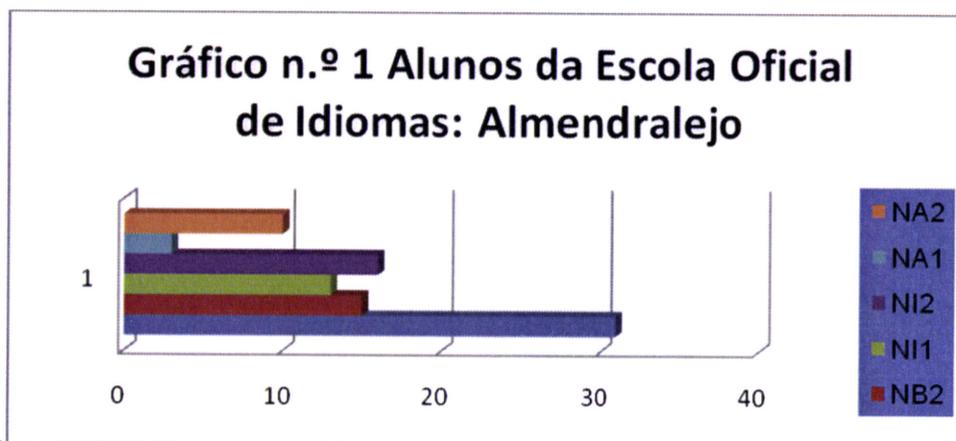
Uma vez que o presente estudo se reporta ao ensino do Português, enquanto instrumento de cooperação transfronteiriça Alentejo/Extremadura, importa pois especificar aqui os dados referentes ao ensino deste idioma, daí a apresentação genérica feita anteriormente ao ensino dos demais idiomas.

Se, no que respeita ao grupo de alunos que constituem as diversas turmas de português, em qualquer um dos estabelecimentos das escolas oficiais de idiomas, são um público bastante heterogéneo; no que respeita à faixa etária, embora exista uma idade mínima, dos 14-16 anos, caso se esteja a estudar a língua em questão na ESO (*Ensenanza Secundaria Obligatoria*, equivalente aos 8º, 9º e 10º anos do ensino português).

Relativamente ao género, também os grupos variam, existindo turmas cuja maioria dos alunos é do sexo feminino, embora noutros grupos exista maior equilíbrio entre sexos. No que respeita às habilitações literárias destes alunos são também bastante diversas, o que pode ser compreendido de acordo com a motivação que os leva a procurar o ensino do português. Para uns constitui um *hobby*, nomeadamente indivíduos reformados, em especial da função pública, ou domésticas, para outros, uma motivação pessoal para lidar com a língua do país vizinho quando se deslocam a lazer. Porém, muitos dos alunos que frequentam estes cursos são motivados por questões funcionais, nomeadamente profissionais, já que os diplomas das Escolas Oficiais de Idiomas conferem pontos para concursos públicos, como para o caso dos professores, daí um número considerável, no âmbito das profissões, de professores e outros funcionários públicos.

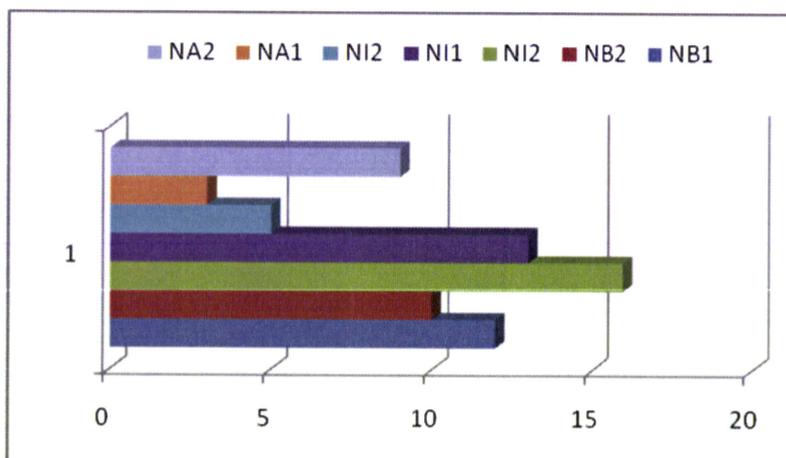
Os gráficos que se seguem apresentam uma representação actual do número de alunos, no presente ano lectivo, nas diversas escolas que constituem a estrutura da Escola Oficial de Idiomas da Extremadura. A representação gráfica do presente ano lectivo constitui uma opção formal, a título ilustrativo, uma vez que o ensino do

português não teve início em todas as escolas no mesmo ano lectivo, pelo que a sua apresentação em termos de evolução temporal seria pouco pertinente.¹⁵ Em comum, encontra-se a distribuição de alunos pelos diferentes níveis de ensino, sendo de salientar que, na generalidade, nos níveis mais avançados, o número de alunos é menor, aspecto que se denota em todas as escolas.



Fonte: Escola Oficial de Idiomas (2009)

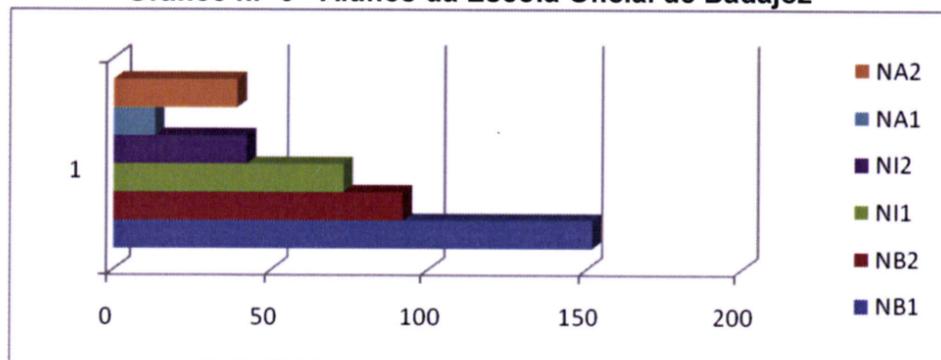
Gráfico n.º 2 - Alunos da Escola Oficial de Villanueva de la Serena/D. Benito



Fonte: Escola Oficial de Idiomas (2009)

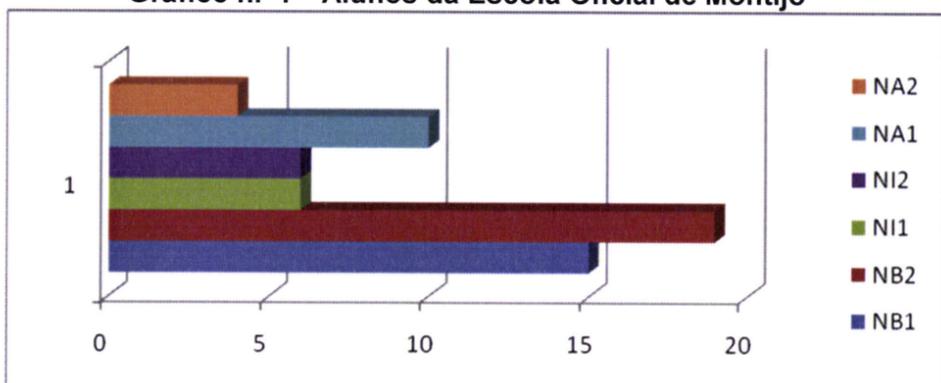
¹⁵ Os dados referentes ao número de alunos dos anos anteriores podem ser consultados na seguinte publicação: Gabinete de Iniciativas Transfronteiras. 2008. **Extremadura y Portugal - Actividades de Cooperación 2003-2007**. Mérida: GIT

Gráfico n.º 6 - Alunos da Escola Oficial de Badajóz



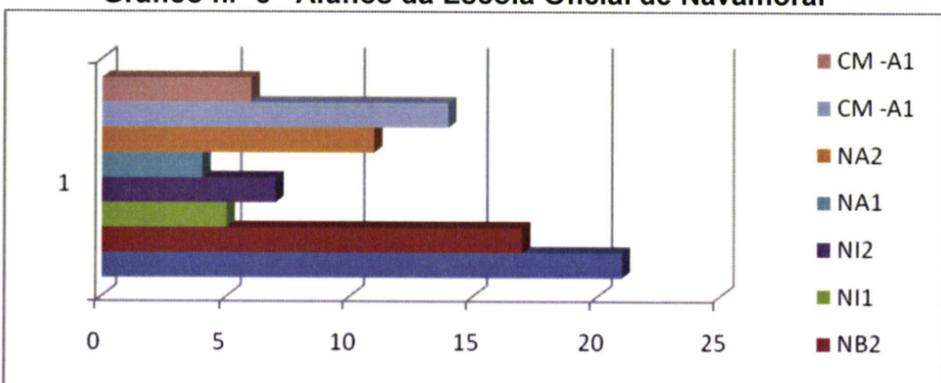
Fonte: Escola Oficial de Idiomas (2009)

Gráfico n.º 7 - Alunos da Escola Oficial de Montijo



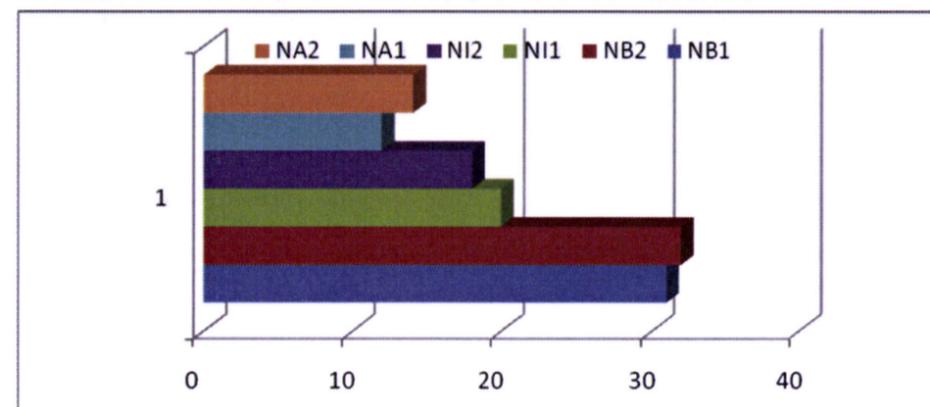
Fonte: Escola Oficial de Idiomas (2009)

Gráfico n.º 8 - Alunos da Escola Oficial de Navamorral



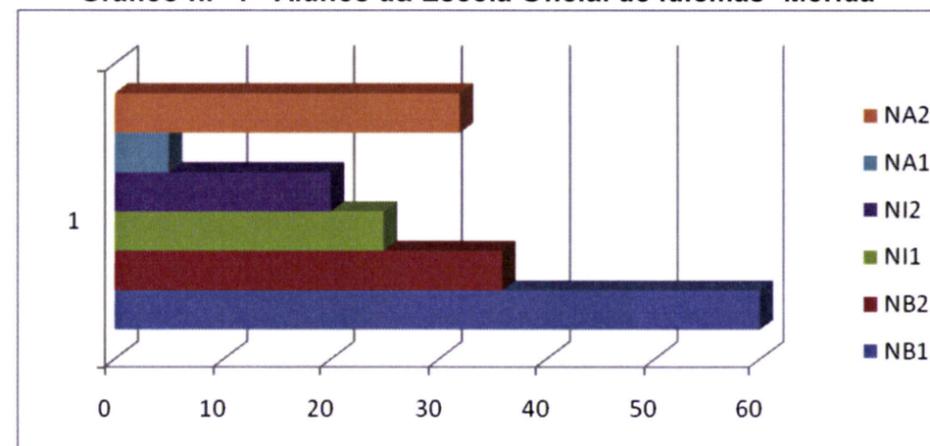
Fonte: Escola Oficial de Idiomas (2009)

Gráfico n.º 3 - Alunos da Escola Oficial de Plasencia



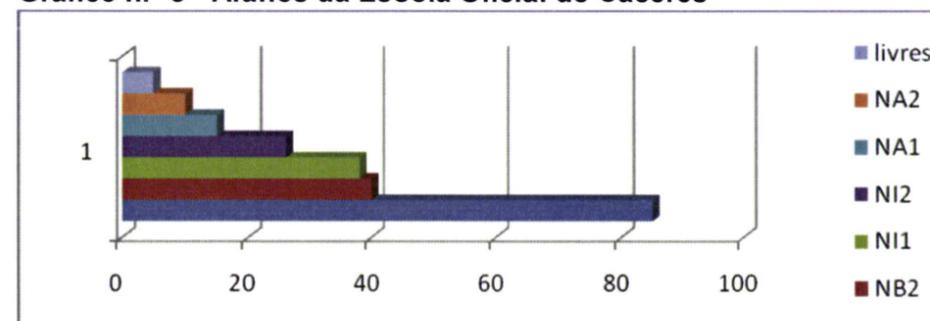
Fonte: Escola Oficial de Idiomas (2009)

Gráfico n.º 4 - Alunos da Escola Oficial de Idiomas- Mérida



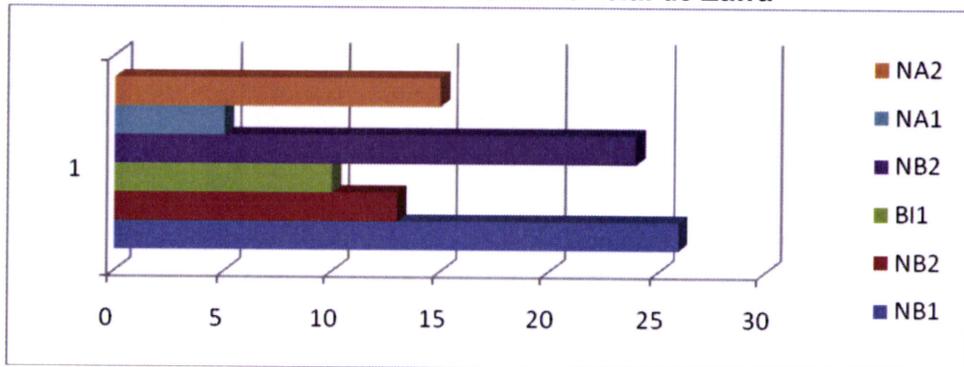
Fonte: Escola Oficial de Idiomas (2009)

Gráfico n.º 5 - Alunos da Escola Oficial de Cáceres



Fonte: Escola Oficial de Idiomas (2009)

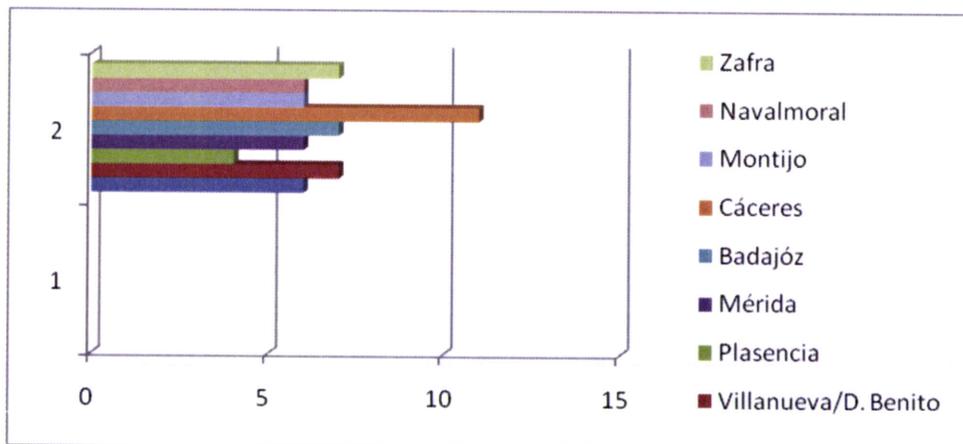
Gráfico n.º 9 - Alunos da Escola Oficial de Zafra



Fonte: Escola Oficial de Idiomas (2009)

Se tivermos em atenção, o número de turmas existentes nas escolas, podemos verificar que esse número diverge entre seis e onze, já que certos níveis comportam alunos suficientes para a constituição de duas turmas.

Gráfico n.º 10 Número de Turmas



Fonte: Escola Oficial de Idiomas (2009)

Quando se ausculta, âmbito do ensino do português, com que entidades nacionais a Escola Oficial de Idiomas mantém contactos regulares, repara-se que a essência desses contactos se reportam a entidades oficiais, na área da educação: Ministerio de Educación y Cultura, a Consejería de Educación e o *Centro de Profesores y Recursos*. Todos estes contactos se revestem de formalidade, já que das duas primeiras entidades depende hierarquicamente e administrativamente a Escola Oficial de Idiomas, graças ao sistema administrativo e legislativo que dá enquadramento legal ao Ensino Espanhol e orienta o seu funcionamento.

Sem perder de vista o âmbito do nosso estudo, o ensino da língua portuguesa como instrumento de cooperação transfronteiriça, as razões que estão na base destes contactos, no âmbito do ensino do português, a relação com o Ministerio de Educación y Cultura e a *Consejería de Educación*, para além do cariz formal a nível administrativo, oferecem programas para intercâmbios de auxiliares de conversação em Português, os chamados leitores. Estes programas implicam contactos, entre a Escola Oficial de Idiomas e estas entidades, anualmente para obtenção de leitores e, depois, esporadicamente, o necessário, para dar acompanhamento ao processo, aos leitores e à avaliação final que é solicitada.

Esta colaboração, traduzida num intercâmbio de indivíduos nacionais que ocupam o posto de leitores para os diferentes idiomas ministrados na escola, pode ser entidade como uma forma de cooperação com Portugal, mas não exclusiva, muito menos com o Alentejo, já que anualmente costuma haver um leitor, mas vai variando o idioma do leitor que vem.

Com o Ministerio de Educación y Cultura, já que tem sede em Madrid, a cooperação processa-se através do Programa Sócrates e do programa *Comenius 2*. Os leitores, neste caso são os chamados *Ayudantes Lingüísticos*.

No caso da *Consejería de Educación*, os leitores são designados *auxiliares de conversación*. Não há um programa próprio é a própria Junta quem oferece essa possibilidade.¹⁶

Ao longo do tempo, a cooperação entre estas entidades tem vindo a ser consolidada, já que, quer a nível institucional, quer em termos do público-alvo, os alunos, a presença de leitores (*Auxiliares de Conversación* e *Ayudantes Lingüísticos*) é sempre muito bem recebida, quer pelos professores, quer pelos alunos que beneficiam dum contacto directo com a língua de um nativo, não sendo apontando qualquer constrangimento a essa presença.

As perspectivas futuras de colaboração, passam por manter essas relações e talvez, conseguir ampliar o número de auxiliares linguísticos nas escolas.

Por seu turno, também com *Centro de Profesores y Recursos*, entidade formadora para profissionais de ensino, nomeadamente os das Escolas Oficiais de Idiomas, os contactos são igualmente formais. Este Centro, pode oferecer cursos que aproveitem a eventual disponibilidade horária de algum professor de idiomas da Escola Oficial de Idiomas. Por outro lado, atendendo a que o CPR desenvolve cursos

¹⁶ Ter em conta a estrutura administrativa espanhola, dividida em comunidades autónomas

para professores, pode assim oferecer cursos de língua estrangeira para professores de outros níveis de ensino.

Com a assinatura de um protocolo de cooperação, entre o Governo Português, através do Instituto Camões e a Junta e a Universidade da Extremadura, incrementaram-se algumas actividades no âmbito do ensino do idioma português na Extremadura, quer através da organização de cursos, seminários e workshops destinados aos professores de português, quer no trabalho directo com as Escolas Oficiais de Idiomas, organizando em conjunto conferências temáticas cujo público-alvo são os estudantes da língua portuguesa.

Porém, um aspecto pertinente a realçar, prende-se com o facto de que, quando questionados com que entidades portuguesas a Escola Oficial de Idiomas mantém contactos regulares, a resposta traduz uma limitação atroz na cooperação transfronteiriça institucional. As Escolas Oficiais de Idiomas não estabelecem contactos com as entidades portuguesas, mas essas relações são, eventualmente, realizados pelos professores de português.

3.3 – Os Professores

Podemos, assim, encontrar, na Escola Oficial de Idiomas, aquilo que Azevedo defende. “A realização trabalho dos professores acontece sem dúvida na escola. Mas entendida aqui não como edifício em si, mas como comunidade,” que envolve o reconhecimento de cada um dos seus membros como pessoa e das suas relações ao seja a uma tarefa partilhada com vista ao crescimento pessoal de todos os participantes (ao contrário da perspectiva durkheimiana da educação como adaptação dos jovens à sociedade dos mais velhos) (Azevedo 2009: 38)

Se em termos institucionais, não há, referência de formas de cooperação transfronteiriça Portugal/Espanha, em geral e Alentejo/Extremadura em particular, a escolha do grupo de professores como actores preferenciais de cooperação transfronteiriça, nomeadamente entre o Alentejo e a Extremadura, não acontece por acaso no presente estudo. Pelo contrário, parte-se do pressuposto de que o domínio da linguagem, enquanto forma de poder, constitui um instrumento preferencial para a acção, já que é a linguagem que permite a materialização do real. Na sequência daquilo que defende Pierre Bourdieu, a linguagem é uma forma de poder para quem

consegue traduzir as representações, tornar tangível a realidade, constituindo assim o domínio da linguagem uma forma de poder simbólico, já que plural tem dominado a experiência cultural das últimas décadas, fazendo-se notar em vários domínios, entre eles o da produção do simbólico. (Sampaio 2009)

Se a função do professor enquanto educador, passa por um conjunto de *competências, tais como as definidas por Azevedo:*

“ – *Conhecimento da antropologia da educação a fim de identificar as várias dimensões do ser humano como sujeito de educação no seu ponto de partida, processo e finalidades;*

- *Identificar o universo axiológico como fundamento e finalidade da actividade educativa, discernindo os valores presentes numa dada teoria ou práticas educativas;*

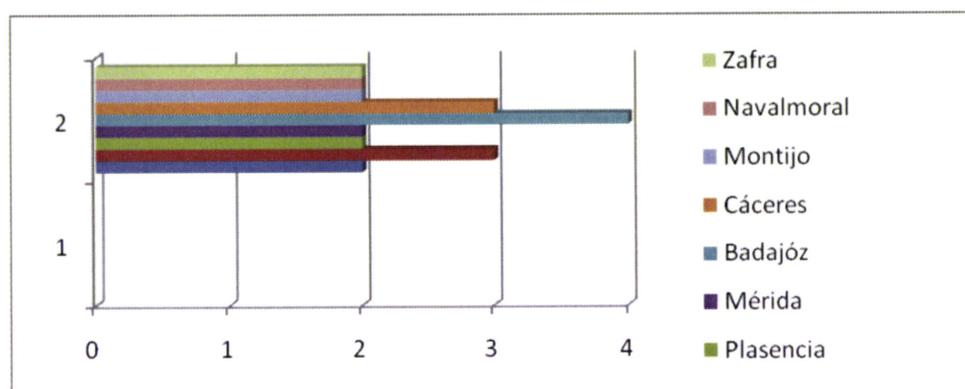
- *Construir e fundamentar uma axiologia educacional a partir da experiência pedagógica vivida em diferentes situações (...)*

-*Identificar o sentido pedagógico e as possíveis antinomias) dos actos educativos em que é sujeito (...)*

- *Ponderar sobre o sentido pessoal da sua prática profissional, integrando-a num projecto educativo pessoal e comunitário” (Azevedo 2009: 44).*

Assim, se observarmos o gráfico que se segue, podemos, em primeiro lugar, apontar a existência de um grupo de actores-chave: os professores de português, já que ao dominarem o idioma, constituem, à partida, um grupo mais dotado em termos de capital linguístico, para fomentar o contacto com as entidades ou indivíduos nacionais e/ou portuguesas, que a sua posição estratégica na organização lhes confere.

Gráfico n.º 11 – Número de Professores de Português



Fonte: Escola Oficial de Idiomas (2009)

Também a autora reforça o aspecto dos professores enquanto indivíduos, nas suas teias de relações pessoais e sociais, não apenas a nível profissional, como comunitárias. (Azevedo 2009) “Como professores, e pela natureza da nossa função, não exercemos uma função cívica nos processos educativos que dinamizamos e orientamos? (Medeiros 2009: 77)

“ A nossa pessoa realiza e realiza-se com valores. Somos, em grande medida, os valores que defendemos e praticamos. Os valores são faróis para a acção. Ao agir, a pessoa realiza valores e, deste modo, valoriza-se (...) neste fazer (...) axiológico, integram-se muitas dimensões e atitudes (...) (Medeiros 2009: 79)

Coleman vai mais longe, ao entender o reforço do papel do capital social na criação do capital humano, perspectiva defendida no presente estudo, já que o autor, na sua abordagem, chama a atenção para a importância na aquisição de capital humano e identifica alguns mecanismos através dos quais é gerado, como a participação em redes densas, quer formais, quer informais, “variedade de entidades com dois elementos em comum: todas elas consistem num certo aspecto das estruturas sociais e facilitam determinadas acções dos actores – pessoas ou actores colectivos – no interior da estrutura” (Coleman citado por Porter 2000: 136.

Se Coleman não distingue os mecanismos geradores de capital social e as consequências dessa detenção, nem os recursos, a capacidade de os obter e as instituições de pertença que constituem as estruturas sociais que os permitem atingir, é propósito da presente investigação fazê-lo, em torno dos professores de português da Escola Oficial da Extremadura, nas suas relações no âmbito da cooperação transfronteiriça, já que são eles os sujeitos da acção.

No caso das Escolas Oficiais de Idiomas são os professores, por excelência, os agentes activos dessa organização, quer quando exercem a sua actividade pedagógica na sala de aula, quer quando desempenham a função de chefe de departamento de idioma, neste caso de português, ou ainda quando o director da escola é, simultaneamente, docente deste idioma. Esta ideia pode ser comprovada, se utilizarmos os pressupostos teóricos inerentes à análise estratégica das organizações, defendida por Crozier e Friedberg, que encaram os actores como agentes activos no constructo social.

Tabela n.º 12 - Caracterização dos Docentes de Português da Escola Oficial de Idiomas da Extremadura Entrevistados

Escola Oficial de Idiomas	Função na Entidade	Vínculo à Entidade	Residência	Antiguidade na Entidade	Área de formação inicial	Nacionalidade	Sexo
Almendralejo	Professor de Português e Chefe de Departamento de Português	Professo do Quadro Definitivo (<i>Funcionario de Carrera</i>)	Mérida	3 anos	Licenciatura em Português	Francesa	M
Villanueva de la Serena – Don Benito	Professor de Português e Chefe de Departamento de Português	Interino	Villanueva de la Seena	1 ano	Língua e Cultura Portuguesa	Espanhola	M
Zafra	Professor de Português e Chefe de Departamento de Português	Interino	Jerez de los caballeros	3 anos	Filologia Portuguesa	Espanhola	M
Navalmoral de la Mata (Cáceres)	Professor de Português e Chefe de Departamento de Português	Interino	plasencia	3 anos	Filologia Portuguesa	Espanhola	M
Montijo – Puebla de la Calzada (Badajoz)	Professor de Português e Chefe de Departamento de Português	Interino	Badajóz	1 ano (efectiva ou interina)	Filologia Clássica (latim) e Português na Escola Oficial de Idiomas	Espanhola	F
Cáceres	Chefe de Departamento de Português	Professo do Quadro Definitivo (<i>Funcionario de Carrera</i>)	Cáceres	6 anos	Tradução e Interpretação/ estudos portugueses	Espanhol	M
Mérida	Professor de Português e Chefe de Departamento de Português	Professo do Quadro Definitivo (<i>Funcionario de Carrera</i>)	Mérida	3 anos	Filologia Portuguesa	Espanhola	F
Plasencia	Chefe de Departamento de Português	Professo do Quadro Definitivo (<i>Funcionario de Carrera</i>)	Plasencia	3 anos	Línguas e Literaturas Modernas, Variante de Português- Inglês	Portuguesa	F

Fonte: Professores entrevistados

A lógica da racionalidade para a acção está pois orientada no sentido de, num primeiro ponto, desenvolver acções pedagógicas, como qualquer docente, que se querem variadas, apelativas e motivadoras para os alunos, mas também geradoras de competências para compreensão e expressão escrita e oral do português, que passam por, a título ilustrativo, pela projecção de material áudio-visual, viagens a Portugal e trabalho “in situ”, palestras, conferências e jornadas, comemorações de efemérides portuguesas, intercâmbios linguísticos, convite a nativos, assistência a artes e

espectáculos portugueses, concursos gastronómicos, culturais e literários, criação de um blog “Falar à Portuguesa”, cursos e jornadas presenciais e on-line, entre várias outras, de igual importância pedagógica, que a nós nos interessa apontar como ilustrativo, não apenas em termos pedagógicos, mas também da necessidade de estabelecer contactos com entidades portuguesas, desde unidades hoteleiras e turísticas, serviços e comércio, como também produtores e distribuidores de material pedagógico. Para além disso, o convite a individualidades portuguesas recai uma vez mais na concepção de colaboração com o nosso país, que reforça a construção de laços, ainda que informais, geradores de uma perspectiva de cooperação transfronteiriça em que os actores são os sujeitos individualizados.

Esta racionalidade, que embora limitada pelo contexto temporal do ano lectivo, financeiro, consoante o financiamento destinado e a articulação de interesses pessoais e organizacionais, visa constituir-se uma proposta de ensino do idioma dinâmico, adequado às necessidades e motivações do público-alvo. Poderá não ser a melhor, mas aquela que lhe permita atingir o mínimo de satisfação. Essa racionalidade, ao acontecer em função de oportunidades e constrangimentos que se colocam ao contexto de acção, permite-nos, pois, afirmar que a acção não existe fora do sistema, que lhe delimita a liberdade de acção. Partilhando de uma perspectiva defendida por Crozier e Friedberg, que valoriza a interacção actor-sistema, podemos considerar que “os constrangimentos do sistema delimitam e subjagam a acção dos actores, tornando-se mais relevantes do que os objectivos dos próprios actores” (Silva 2004: 46)

Quando questionados sobre o futuro da sua actuação, nomeadamente em termos de colaboração, todos os docentes são unânimes em desejar um maior aprofundamento da colaboração no âmbito do ensino do português, de modo a tornar este idioma o segundo mais falado na Extremadura, mas igualmente reivindicam uma consolidação dos postos de trabalho nessa área.

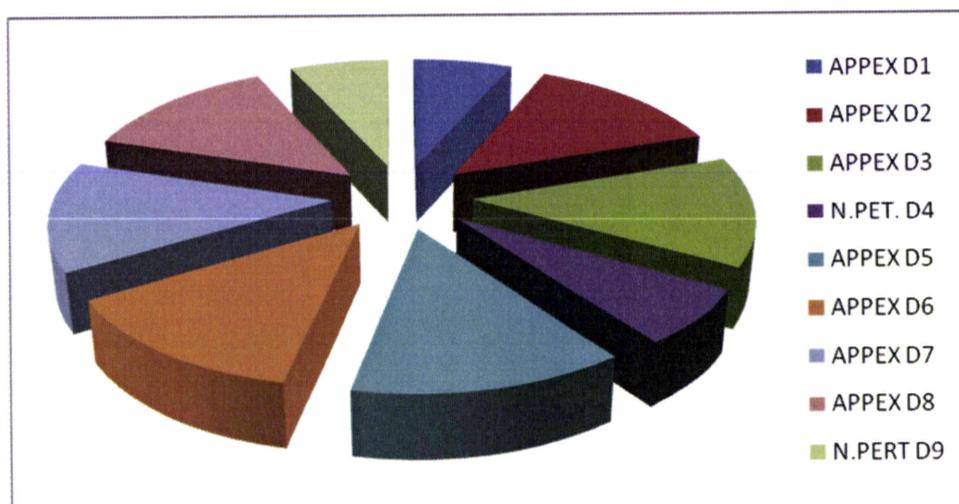
Reforçando pois a perspectiva de sujeito-actor na organização, não podemos deixar de apontar que quer os actores, entendidos aqui não como individuais, mas como agentes, assim como a organização, só podem ser compreendidos, à luz do ambiente, marcado pela rede de acção e pelas diversas ligações. O que explica o comportamento dos actores, assim como a estrutura de funcionamento das organizações é, à luz da análise estratégica, o poder. Este conceito, tal como defendido por Friedberg, não é entendido como forma de dominação, mas como

instrumento relacional e de mobilização, pelo que importa conhecer os mecanismos pelos quais o poder é mobilizado e transformado em resultados. (Bernoux s/d)

Quando questionados relativamente às instituições de pertença, no âmbito do desenvolvimento da actividade de docência da língua e cultura portuguesa, cerca de 66% dos entrevistados afirmam pertencer à APPEX – *Asociación del Profesorado de Portugués en Extremadura* (Associação de Professores de Português da Extremadura). Esta entidade, recém-criada (em 2005) pelos docentes de português na Extremadura, já que conta como sócios muitos dos professores que leccionam português nesta região espanhola, desenvolvendo actividades didácticas, desde jornadas, seminários, conferências, partilha de informações e debates, presencial ou com suporte informático, além da organização anual das “*Jornadas de Lengua y Cultura Portuguesa*”, que reúne profissionais de ambos os países. Partilhando da perspectiva de Foucault, o poder é “uma acção sobre acções”, que se inscreve num campo de possibilidades, logo podemos entender a criação desta entidade, por parte dos sujeitos actores, enquanto uma estratégia de acção. (Silva 2004: 80)

Se olharmos para o gráfico que se segue, podemos comprovar, pois, pertença da generalidade dos sujeitos actores a esta instituição.

Gráfico n.º 12 - Pertença à Associação de Professores de Português da Extremadura (*Asociación del Profesorado de Portugués en Extremadura*)



Fonte: Escola Oficial de Idiomas (2009)

Se por um lado, a grande finalidade institucional é o intercâmbio de experiências pedagógicas e didácticas entre professores, os objectivos da mesma passam, por outro lado, como um elo de ligação, quer às autoridades políticas e

administrativas, que debatem o ensino do português na Extremadura, quer a outras instituições que operam na área, sejam portuguesas ou espanholas.

Se seguirmos o modelo de Foucault, no que respeita ao poder que conduz a estratégia de acção, "(...) 1- toda a relação de poder coloca em acção um conjunto de diferenciações e assimetrias" (...); podemos desde já afirmar que esta dimensão estava presente, quando os docentes de língua e cultura portuguesa sentiram a necessidade de criar uma organização que sustentasse os seus objectivos, quer pedagógicos, quer de apoio administrativo e político, em especial em termos de consolidação de carreira.

Tendo em atenção um segundo aspecto, "2 – tipos de objectivos perseguidos por aqueles que agem e interagem sobre a acção dos outros, nomeadamente para a manutenção de privilégios, há que contar com a hierarquia da referida associação, da qual entrevistamos a presidente, um vice-presidente e um vogal, que ao ocuparem uma posição formal na instituição têm um papel pró-activo, quer na organização das actividades, na solicitação de colaboração por parte dos outros docentes, ou na criação de acções que vão de encontro às necessidades de todos os professores da língua portuguesa na Extremadura. Porém, essa interacção não se esgota aqui, pois a importância dos laços informais que une os professores das Escolas Oficiais de Idiomas, conduz a um terceiro aspecto apontado por Foucault, (...); 3 – as características ou modalidades instrumentais que assumem a materialização do exercício do poder (...).

Neste caso, os mecanismos de poder passam essencialmente pela criação de laços formais e informais, com Gabinete de Iniciativas Transfronteiriças da Junta da Extremadura, Universidade da Extremadura, Centro Integral de Cultura Portuguesa Rainha Dona Amélia (Badajóz), CPR- *Centro de Profesores y Recursos*, outras escolas de línguas da região, mas de igual modo pelo Instituto Camões, nomeadamente pelo Centro de Língua Portuguesa ou outras instituições portuguesas, como Universidade da Beira Interior, Câmara Municipal de Arronches, Revista NortALentejo e Editora LIDEL. Essa ligação traduz-se no intercâmbio de informações, recolhidas e divulgadas a alunos e professores, mas também apoio institucional na realização de actividades pedagógicas.

A acção destes indivíduos, enquanto docentes, são elas mesmas os "mecanismos de controlo" de Foucault, já que "as formas de institucionalização e o princípio de regulação das relações de poder num dado conjunto social, " é reduzida

em termos institucionais, mas na prática profissional destes sujeitos elas sustentam “os graus de racionalização que subjazem no jogo das relações de poder (...)” (Silva 2004: 81)

Quando interrogados relativamente à formalidade dos contactos estabelecidos com indivíduos e entidades nacionais, apenas um dos entrevistados referiu contactos formais, o que nos leva a salientar a importância das interações sociais de informalidade estabelecidas no decorrer da actividade de docente na escola oficial de idiomas.

Importa agora observar nas ligações entre actores, nomeadamente no que respeita aos pressupostos da identidade enquanto construção da ligação social. A negociação entre os actores, geradora de cooperação, traduz-se em interações permanentes entre os actores, com vista à satisfação das suas diversas necessidades e motivações. Estes, tal como se afirmou anteriormente, são autónomos, jogam entre si, no intuito de atingir os seus objectivos, mas têm consciência das regras que os ligam entre si. Se tivermos em conta a referência à colaboração com colegas, todos os entrevistados foram unânimes em afirmar que ela existe.

Esta ligação vai mais além, caminhando para o conceito de identidade, que a partilha de normas e valores comuns dá aos actores, assim como a sua atribuição por parte dos outros. Por um lado, a identidade atribuída pela organização que em todos os docentes da escola Oficial de Idiomas se manifesta claramente, ao referir a sua ligação formal à instituição, em primeiro lugar, assim como às demais escolas Oficiais de Idiomas, à *Consejería de Educación* e à da *Junta da Extremadura*, assim como ao *Gabinete de Iniciativas Transfronterizas*. Porém, um outro aspecto relevante, prende-se com o sentimento de “apropriação” manifestado pelos docentes, no que respeita ao seu trabalho em colaboração com o Instituto Camões, que quando questionados relativamente às entidades nacionais com quem colaboram, na sua maioria, apontam logo esta instituição.

Esta entidade, portuguesa, com sede em Lisboa, surgiu na Extremadura devido à crescente procura e diversificação do ensino do português na região, resultando na assinatura de um protocolo de cooperação, entre o Governo Português, através do Instituto Camões (entidade dependente do Ministério dos Negócios Estrangeiros) e a Junta e a Universidade da Extremadura. Desse trabalho de cooperação, surgiram acções como a inauguração do Centro de Língua Portuguesa, em Cáceres, em 2004, integrado na Universidade da Extremadura.

Embora se trate de um instrumento de cooperação formal, institucionalizado em termos políticos, o sentimento de pertença dos sujeitos actores, leva a que as suas interpretações das regras, que se traduzem em lógicas de acção de colaboração e até mesmo de cooperação, que ultrapassam o contexto nacional.

Assim, a solução ou soluções encontradas, resultaram em de estratégias de acção institucional, escolhidas com base em valores de cooperação transfronteiriça governamental e até europeia, mas em que os seus actores têm autonomia e mobilizam as suas capacidades para se envolver/desenvolver essas estratégias de acção. Perante isso, as soluções não são uniformes, tornando cada escola Oficial de Idiomas da Extremadura acções diversificadas na colaboração com esta instituição, que vão desde consultas, participação em actividades organizadas pelo Centro de Língua e cultura Portuguesa, ou criadas em parceria com esta, organização de debates, seminários e encontros, intercâmbios, entre outras, que tornam o Instituto Camões, através do Centro de Língua e Cultura Portuguesa, a Universidade da Extremadura, e as Escolas Oficiais de Idiomas, como um constructo social.

Na actualidade do contexto transfronteiriço, coloca-se, então, a questão, qual o modelo que permite dar conta daquilo que Bernoux designa como “o ajustamento das vontades”? (Bernoux s/d) Um modelo de cooperação, assente numa lógica contratual ou institucional, como o designam Camerlynch e Lyon-Caen, em que o “poder tem um papel de coordenação entre racionalidades diferentes veiculadas por especialidade diversas”? (Bernoux s/d: 141) Ou pelo contrário, é através das relações pessoais que se criam formas de atingir esses objectivos? Tal como afirma Giddens, a referir-se a entidades formais, “a confiança nos sistemas abstractos proporciona segurança na fiabilidade quotidiana, mas pela sua própria natureza não pode oferecer nem a reciprocidade nem a intimidade que as relações de confiança pessoais oferecem”. (Giddens 2000: 80)

Perante a observação da realidade das Escolas Oficiais de Idiomas, podemos observar que “o ajustamento das vontades”, conforme qualifica Bernoux, inclui um modelo de cooperação, assente na lógica contratual ou institucional de Camerlynch e Lyon-Caen, mas que veio reforçar os objectivos individuais dos sujeitos actores, já que não podemos olvidar o facto do protocolo com o instituto Camões ter acontecido apenas em 2004. À questão “pelo contrário, é através das relações pessoais que se criam formas de atingir esses objectivos?” (Bernoux s/d), podemos apontar ser este o caminho.

Isto remete-nos para um ponto fundamental: a complexidade das relações dos actores, em que, tal como afirma Anthony Giddens, “a vida pessoal e os laços sociais que ela envolve estão profundamente entrosados com os mais extensos dos sistemas abstractos” (Giddens 2000: 85). A ligação entre os sujeitos actores, quando questionada, é apontada como formal numa circunstância, já que estão a representar a instituição, mas muitas vezes tida como informal, havendo até uma entrevistado que diz “*no estabelecimento de contactos, é difícil distinguir quais os formais dos informais*”, reforçando assim a importância das relações pessoais na actuação em prol dos objectivos da escola.

No que respeita à colaboração, os mecanismos usados pelos professores implicam mais do que o seu trabalho diário de leccionar um idioma, já que intercâmbio de ideias, material, aspectos didácticos, experiências, as sessões de trabalho com colegas, actividades culturais, contactos laborais, informações recolhidas e divulgadas, partilha de experiências e ampliar o número de colegas disponíveis para essa troca de informações, materiais e ideias, manifesta a autonomia destes sujeitos actores na sua acção estratégica.

Para perceber esses mecanismos, importa ter presente que os diversos actores são dotados de um conjunto de recursos, desde competências, qualificações, experiências, informações ou conhecimentos, posições, formais ou informais, estatutos, que lhes advém de um conjunto de circunstâncias, desde o vínculo institucional, às funções, ao capital cultural, técnico, científico ou mesmo simbólico, que possuem.

Assim, cada actor, numa relação de troca, mobiliza recursos, no sentido de atingir as condições mais favoráveis para si, nessa troca, logo detém poder de levar à construção da cooperação, no sentido em que as interacções, que Pierre Bourdieu designa de *habitus* e outros autores, tal como Loic Wacquant, deram continuidade, “o *habitus* é um mecanismo estruturante que opera no interior dos agentes, razão pela qual constitui «o princípio gerador das estratégias que permitem aos agentes enfrentar situações muito adversas (...) o *habitus* é um operador de racionalidade, mas de uma racionalidade prática (...)” (Silva 2002: 95)

Os actores em relação, uma vez que cada um tem legitimidade para tal e conhecimento do sentido que dá à sua acção, permite compreender a construção das relações, tal como afirma Silva “ganha-se aqui o sentido de que as características intrínsecas dos volumes de capitais adquiridos e diferenciadores entre indivíduos e

grupos, reenviam a recomposição do saber num conjunto de poderes e recursos objectivamente utilizáveis pelos mesmos profissional no espaço *dos possíveis*, então pode dizer-se que as práticas e representações dinamizam-se por efeitos conjunturais, balizadas pelas suas estruturas identitárias, as representações e a comunicação que veiculam na organização”.(Silva 2002: 96)

Conscientes dessa racionalidade prática, os professores apontam como vantagens de colaboração, a repercussão imediata nos alunos, favorecer da participação de alunos e professores nas iniciativas, já que há contactos entre públicos-alvo diversificados, ampliação de ofertas formativas, apoios diversos na organização de actividades da realidade regional (universitários, governamentais, associativos), além do reforço de postos de trabalho e sua consolidação.

Podemos assim concordar com Burt, citado por Porter, quando afirma, acerca do capital social, “amigos, colegas e contactos mais gerais através dos quais acedemos a oportunidades de utilização do próprio capital financeiro ou humano (...) na sua perspectiva, é a relativa ausência de laços, a que chama “buracos estruturais”, a facilita a mobilidade individual, visto que redes densas tendem a transmitir informação redundante, enquanto laços mais fracos se podem revelar uma fonte de novos conhecimentos e recursos” (Porter 2000: 137)

Se observarmos aquilo que os entrevistados apontam como desvantagens, apenas a pouca regularidade dos contactos ganha importância, o que reforça a ideia da importância da colaboração na comunicação organizacional.

Neste âmbito, surge um outro conceito fundamental na análise estratégica, a incerteza, que nesta concepção, vai mais além da noção de imprevistos. Aqui a incerteza reporta-se à imprevisibilidade dos comportamentos, já que se abandona a perspectiva de comportamentos a corresponder às expectativas dos outros, mas cada actor tenta alargar a sua margem de liberdade, controlando a do outro. É nesse sentido que as perspectivas de colaboração futura recaem na tentativa de continuação do contacto com outras EOI e Instituto Camões, continuando na mesma linha ou tentando consolidar a colaboração, nomeadamente através da institucionalização da colaboração entre professores (nomeadamente Embaixadas de Portugal, Brasil e Angola), câmaras municipais, associações e universidades, mas orientar a continuação da cooperação, de modo a fazer com que o português seja a segunda língua estrangeira mais falada na Extremadura.

Porém, nesses jogos de poder internos, também estas estratégias de acção retomam os jogos de interesses dos agentes, enquanto indivíduos. Quando de perspectiva uma colaboração institucionalizada entre professores, indirectamente essa acção recai sobre necessidades individuais dos actores enquanto profissionais. A unificação dos exames e dos programas, acção conjunta de colaboração entre docentes das Escolas Oficiais de Idiomas, é feita no seu tempo livre, sem qualquer remuneração. Há uma grande reivindicação por parte dos professores em busca de apoio institucional regional, nomeadamente da Junta da Extremadura, para que estas actividades sejam remuneradas, alvo de redução de horário ou mesmo com a criação de um grupo de trabalho encarregue destas tarefas.

No que respeita às actividades desenvolvidas pelos professores no âmbito do ensino da língua e cultura portuguesa, que implicam contacto com Portugal, podemos começar por mencionar um conceito de la Rúa, um autor que se dedica a um tema ainda pouco estudado nas ciências sociais, em geral, e na sociologia, em particular, "os sentimentos individuais de pertença a "comunidades imaginadas". (de la Rúa 2002). Segundo o mesmo teórico, existe uma relação entre a cidadania institucional e a nacional, gerados pelos sentimentos individuais de pertença e identificação às unidades institucionais.

Se existe colaboração entre o Alentejo e a Extremadura, a operarem para um fim comum, a educação/formação, passam, num nível micro, pelas interacções entre indivíduos. Quando questionados com que indivíduos ou entidades portuguesas mantêm contacto, os professores das escolas oficiais de idiomas apontam para amigos, professores, orientadores de estágio, o que como de la Rúa afirma "(...) a ideologia da nação está fundada de maneira explícita e funcional em modelos de ideias de confiança e solidariedade das relações de amizade(...)" (de la Rúa 2002: 6)

Numa dimensão política de parceria, a dimensão organizativa passa pelo trabalho em rede, através da existência de uma estrutura ramificada de transmissão de informação entre os diversos intervenientes, o Centro de Língua Portuguesa do instituto Camões, igualmente aqui referenciado, desta feita como entidade portuguesa. tal acontece, não apenas pela ligação institucional, como já foi referida, mas "o desenvolvimento significativo de confiança e solidariedade com membros de outras unidades pode ter o impacto na identificação e sentimentos de pertença: aumento o seu âmbito, relações com outros ou partilhadas com identifições com outras unidades." (de la Rúa 2002: 6)

Contactos com entidades públicas portuguesas, como a Universidade da Beira Interior, a Câmara Municipal de Arronches, corroboram a ideia de Eisenstadt e Roninger, citados por de la Rúa, "(...) graças à existência de expressões concretas de confiança e solidariedade nas relações de amizade (...) o estado pode proclamar esses valores ideais, ao mesmo tempo que estabelece relações instrumentais e de poder (...) "(de la Rúa 2002: 7).

Se não fossem os contactos informais estabelecidos entre estes sujeitos actores, a cooperação entre estas entidades portuguesas e espanholas provavelmente não teria lugar. Sem elas, o trabalho em rede enquanto instrumento na construção do conhecimento, acontece, tal como defende Giddens, "as relações são laços baseados na confiança, uma confiança que não é predeterminada mas construída, e em que a construção envolvida significa *um processo mútuo de autodesvendamento*" (Giddens 2000: 85)

A estas entidades juntam-se particulares, como a LIDEL (editora portuguesa especializada em livros didácticos para o português língua estrangeira, a revista NortAlentejo, que tal como todas as anteriores contribuem para uma consolidação da cooperação transfronteiriça, em termos do ensino do português nas Escolas Oficiais de Idiomas, ao fomentar mecanismos de colaboração pedagógicos, como conversão, partilha de horas com outro nativo, contactos com sotaques e entoações diferentes, aprofundar conhecimentos da língua e cultura portuguesa, partilhando experiências e aprender e transmitir aos aprendentes.

Mas mais do que isso, têm o poder de, através destas inúmeras actividades, organizar outras paralelas, traduções, organização de actividades de divulgação da língua e cultura portuguesa, presença em jornadas de trabalho, congressos e conferências, que não só divulgam o nosso país junto de públicos diversos, como abrem lugar à criação de parecerias em diversas áreas da lusofonia, a nível académico, financeiro, ou político.

Atendendo à finalidade da presente investigação, observar e analisar as intervenções e cenários de desenvolvimento, da rede de cooperação transfronteiriça na educação/formação no Alentejo e na Extremadura, monitorizando a actuação, a fim de divulgar práticas bem sucedidas, são apontadas como vantagens o contacto com Portugal, pelos professores da Escola Oficial de Idiomas da Extremadura, uma maior motivação e incentivo à conversação, Intercâmbio de experiências, partilha de informações, apoios diversos da realidade regional (governo, universidade,

associações), na organização de actividades, aceder a conferências e materiais didácticos para professores, em primeira mão e a preços mais acessíveis, além de uma aprendizagem constante, a que se acresce potencialidades para si próprios, nomeadamente vantagens laborais e para a associação APPEX.

O português é uma língua muito viva e dinâmica e alunos e professores têm consciência disso, porém identificam limitações na colaboração com entidades e indivíduos portugueses, a reduzida duração e regularidades destas iniciativas conjuntas, assim como não haver maior colaboração, nomeadamente com a Embaixada de Portugal, em actividades, em especial no que respeita ao intercâmbio de professores.

Apontar propostas de intervenções futuras, a opção pelo modelo teórico justifica-se com o facto de que, com base na análise, a explicação das intervenções se definem pelas relações entre os actores e pela forma que essas relações adoptam. Assim, a abordagem dos actores, no seu contexto de intervenção, as suas finalidades, acções desenvolvidas e evolução futura são perspectivadas com base nos seus padrões de interacção e na influência desses padrões na actuação dos sujeitos-actores (Silva 2009: p.10), já que é nessas interacções que se enquadram as intervenções no âmbito da cooperação transfronteiriça.

Essas perspectivas passam por manter colaboração e talvez ampliar ofertas, incentivando a constante disponibilidade de colaboração, quer com professores, quer alunos, ampliando ofertas alternativas para os alunos e intensificação, nomeadamente encontros de professores, programas europeus, como o Grundtvig), além do reforço de postos de trabalho e sua consolidação.

Em suma, podemos reforçar uma vez mais o primado da interacção, que vem de encontro ao quadro teórico que serve de base ao presente estudo. São as relações sociais entre os professores das Escolas de Idiomas da Extremadura, entre si, com as entidades ou indivíduos espanhóis e com portugueses, que consolidam aquilo que nos permite diagnosticar como uma prática de cooperação transfronteiriça. Sem dúvida que não se pode afirmar que essa prática acontece graças aos indivíduos por si só, mas na sua pertença a estruturas, ganham uma racionalidade prática que os leva a gerar acções de cooperação estratégica.

Na linha de pensamento de Pierre Bourdieu, podemos assim consolidar uma vertente individualista e outra estruturalista, afirmando como ele “a sociedade não é

composta por indivíduos, exprime sim a soma das relações e ligações nas quais os indivíduos se inserem” (Bourdieu, citado por Esperança 2002: 139)

Também ele defende a ideia de que “a soma dos recursos reais ou potenciais ligados à posse de uma rede duradoura de relações de reconhecimento mútuo mais ou menos institucionalizadas” (citado por Castro 2008) assim, os campos sociais são o *locus* das manifestações de poder e se estruturam “ a partir da distribuição desigual de um *quantum* social que determina a posição que cada agente específico ocupa em seu interior. Bourdieu denomina este *quantum* de capital social”

Tal como o autor afirma, na sociedade os nós das relações são suportados pelos conceitos de *habitus* e *campo*, em que os *habitus* traduzem as representações mentais dos indivíduos, as suas percepções e esquemas para a acção, enquanto o campo constitui as relações formais em que esses mesmos indivíduos se inserem. Podemos pois afirmar, tal como Bourdieu, que o *habitus* é criativo, já que os professores conseguem desenvolver práticas de cooperação, através da sua acção estratégica, que vão além das institucionalizadas. (Bourdieu, citado por Esperança 2002)

Se a cooperação transfronteiriça é uma preocupação nacional e europeia, nomeadamente no que respeita à educação, este campo dá aos actores pré-disposição para agir, improvisando as suas acções. Como defende Abromovay, “o segredo está no fortalecimento dos vínculos localizados, que permitem a ampliação da confiança e, portanto, o alargamento do próprio círculo (...) A novidade é a ênfase na dimensão subjectiva – organizacional, referente à confiança da própria identidade social dos actores, pela qual se define o território: mais do que um simples conjunto de atributos objectivos de distância e localização, o território consiste exactamente numa trama de relações, de significados, de conteúdos vividos pelos indivíduos, que permite a construção de modelos mentais partilhados subjacentes ao sentimento de pertencer a um lugar comum” (Abromovay citado por Castro 2008: 1)

Tendo em conta a designação de Giddens de “fenomenologia da modernidade”, que passa em primeiro lugar pela (...) - *deslocalização e recontextualização. Intersecção da estranheza com a familiaridade*; numa perspectiva de compreensão macro/social, o contexto sócio-educativo das Escolas Oficiais de Idiomas da Extremadura, no que respeita à sua organização administrativa e pedagógica, favorece o papel dos professores enquanto agentes activos, permitindo-lhes, tal como afirma Anthony Giddens, “a recontextualização”, já que a sua actuação

no interior da organização lhes confere poder no sentido de utilizar “mecanismos de descontextualização”, através das relações sociais e a troca de informação de contextos espacio-temporais específicos, mas ao mesmo tempo proporcionam novas oportunidades para a sua reinserção” (Giddens 2000: 99).

A nível micro/social, a actuação dos actores, nos seus diversos subsistemas e na relação entre estes, em torno do ensino do idioma português, leva-nos a partilhar uma vez mais, a perspectiva dialéctica defendida por Giddens, de que a actuação de qualquer técnico está intrinsecamente relacionada com os laços e relações sociais do seu quotidiano. A predominância dos contactos informais, nomeadamente com indivíduos e entidades portuguesas, no âmbito do ensino da língua e cultura portuguesa, a par das relações institucionais, com estas e com as entidades nacionais, traduz aquilo que Giddens intitula “- *intimidade e impessoalidade*. Intersecção da confiança pessoal com laços impessoais” (Giddens 2000: 99).

Por fim, ao proceder-se ao cruzamento das perspectivas macro e micro/social, entender o ensino do idioma português, por uma entidade oficial da administração regional extremeña, enquanto sistema aberto onde os actores directos, os profissionais do ensino, mantêm uma teia de interacções, que podem constituir um elo de cooperação transfronteiriça, assente em práticas reais. É através da “ *pericialidade e reapropriação*. Intersecção dos sistemas abstractos com a cognoscividade quotidiana; e do - *privatismo e empenhamento*. Intersecção da aceitação pragmática com o activismo”, que essa cooperação transfronteiriça se torna real. (Giddens 2000: 98).

Tabela n. 13 Quadro síntese – Actividades de cooperação

Acções dos professores¹⁷	Criação de formas de Cooperação
<p>1 - Intercâmbios linguísticos, 2- Convite a nativos, 3 - Palestras, conferências e jornadas 4 - Viagens a Portugal e trabalho “in situ”, 5 - Assistência a artes e espectáculos portugueses 6 – Criação de um blog “Falar à Portuguesa”, 7 - Concursos gastronómicos, culturais e literários 8 - Cursos e jornadas presenciais e on-line, 9 - Comemorações de efemérides portuguesas, 10 - Projecção de material áudio-visual, 11 -Acções pedagógicas, variadas, apelativas e motivadoras para os alunos, mas também geradoras de competências para compreensão e expressão escrita e oral do português,</p>	<p>-Troca de experiências pedagógicas, - Estabelecer contactos com entidades portuguesas, desde unidades hoteleiras e turísticas, serviços e comércio, como também produtores e distribuidores de material pedagógico. - Para além disso, o convite a individualidades portuguesas que reforça a construção de laços, ainda que informais.</p>
<p>Criação e Pertença à APPEX</p>	<p>- Intercâmbio de experiências pedagógicas e didácticas entre professores, - Elo de ligação, às autoridades políticas e administrativas, que debatem o ensino do português na Extremadura, quer a outras instituições que operam na área, sejam portuguesas ou espanholas. - Apoio administrativo e político, em especial em termos de consolidação de carreira.</p>
<p>Contactos com Entidades nacionais oficiais</p>	<p>- <i>Consejería de Educacion</i> - <i>Junta da Extremadura</i>, assim como ao - <i>Gabinete de Iniciativas Transfronterizas</i>. - Instituto Camões (“apropriação da entidade, sentida como nacional)</p>
<p>Formalidade dos contactos</p>	<p>- Maioritariamente informais</p>
<p>Vantagens da colaboração</p>	<p>- Repercussão nos alunos, - Favorecer da participação de alunos e professores nas iniciativas, - Contactos entre públicos-alvo diversificados, - Ampliação de ofertas formativas, - Apoios na organização de actividades da realidade regional (universitários, governamentais, associativos), -Reforço de postos de trabalho e sua consolidação.</p>
<p>Perspectivas futuras de colaboração</p>	<p>- Continuação do contacto com outras EOI -Continuação do contacto com Instituto Camões, - Institucionalização da colaboração entre professores (nomeadamente Embaixadas de Portugal, Brasil e Angola), câmaras municipais, associações e universidades, - Orientar a cooperação, de modo a fazer com que o português seja a segunda língua estrangeira mais falada na Extremadura.</p>

¹⁷ As acções dos professores estão numeradas de forma decrescente, tendo em conta a sua relevância para o processo de cooperação transfronteiriça Alentejo/Extremadura, no âmbito do ensino do português.

Tabela n. 13 Quadro síntese – Actividades de cooperação (continuação)

Acções dos professores	Criação de formas de Cooperação
Interesses individuais	<p>. A unificação dos exames e dos programas, acção conjunta de colaboração entre docentes das Escolas Oficiais de Idiomas, é feita no seu tempo livre, sem qualquer remuneração.</p> <p>- Reivindicação por parte dos professores em busca de apoio institucional regional, nomeadamente da Junta da Extremadura, para que estas actividades sejam remuneradas, alvo de redução de horário ou mesmo com a criação de um grupo de trabalho encarregue destas tarefas.</p>
Contactos com Portugal	<p>- Maior contacto com os professores</p> <p>- amigos,</p> <p>,orientadores de estágio</p> <p>- Contactos com entidades públicas portuguesas, como a Universidade da Beira Interior, Universidade de Évora, a Câmara Municipal de Arronches,</p>
Formalidade dos contactos	<p>- Maioritariamente informais</p>
Acções dos professores	<p>- Organizar actividades de divulgação da língua e cultura portuguesa</p> <p>- Traduções</p> <p>- presença em jornadas de trabalho, congressos e conferências, que não só divulgam o nosso país junto de públicos diversos, como abrem lugar à criação de parecerias em diversas áreas da lusofonia, a nível académico, financeiro, ou político.</p>
Vantagens da cooperação com Portugal	<p>- Incentivo à conversação,</p> <p>- Intercâmbio de experiências,</p> <p>Partilha de informações,</p> <p>- Apoios diversos da realidade regional (governo, universidade, associações), na organização de actividades,</p> <p>- Aceder a conferências e materiais didácticos para professores, em primeira mão e a preços mais acessíveis,</p> <p>-Aprendizagem constante, a que se acresce potencialidades para si próprios,</p> <p>-Vantagens laborais e para a associação APPEX.</p>
Perspectivas futuras	<p>- Manter colaboração e talvez ampliar ofertas para os alunos</p> <p>- Intensificação de encontros de professores,</p> <p>-Adesão a programas europeus, como o Grundtvig),</p> <p>- Reforço de postos de trabalho e sua consolidação.</p>

Tabela n.º 14 Diagnóstico da Cooperação Transfronteiriça Alentejo/Extremadura no Ensino do Idioma Português

Pontos fortes	Pontos fracos
Investimento das entidades Oficiais Extremenhas no incremento do Ensino do Português (Junta de Extremadura, Conselharia de Educação e Gabinete de Iniciativas Transfronteiriças)	Escola Oficial de Idiomas da Extremadura não possui rede de parcerias com entidades portuguesas As práticas de cooperação assentam essencialmente nas acções dos agentes (professores), sujeitos activos, em nome da instituição.
Criação e desenvolvimento de uma estrutura destinada apenas ao Ensino de Idiomas Estrangeiros: a Escola Oficial de Idiomas da Extremadura	
Autonomia dos Professores	
Parceria entre organismos espanhóis, Junta de Extremadura, Conselharia de Educação e Gabinete de Iniciativas Transfronteiriças, Universidade de Extremadura e o Instituto Camões	
Grande rede de contactos informais que os professores mantêm com Portugal, entidades nacionais e indivíduos portugueses	
Papel activo dos professores da Escola Oficial de Idiomas	

3.4 - Critérios para a Avaliação da Qualidade do Projecto de Pesquisa

Na Avaliação da Qualidade do Projecto de Pesquisa, um critério prioritário prende-se com a validade da mesma, a qual se reporta à precisão da informação recolhida, de acordo com os propósitos do estudo. Se adoptamos a tipologia de validade concebida por Sykes, citado por Bressan, podemos mencionar desde logo a validade teórica, isto é, quando a recolha de dados segue procedimentos teóricos estabelecidos (Bressan 2000). Logo, na presente de investigação, estarão identificados os procedimentos, assim como o enquadramento teórico que os justificam.

Uma outra concepção de validade, entendida como validade instrumental, incide essencialmente nos procedimentos utilizados na pesquisa, pelo que a coerência das conclusões poderá ser realizada com o recurso à triangulação vertical ou transversal dos dados obtidos através das diversas técnicas de pesquisa utilizadas.

Sykes aponta ainda outra forma de validade, a consultiva, que consiste na possibilidade de consulta dos envolvidos no processo de pesquisa, a fim de aferir a

precisão das informações (Bressan 2000). No presente estudo de caso, os entrevistados, considerados informantes-chave, estão referenciados, assim como a posição que ocupam no processo, pelo que a sua consulta é passível de realização.

Quanto à validade interna, referente às inferências lógicas que dão origem às conclusões, foram evidenciadas ao longo do presente estudo, assim como as limitações que foram ocorrendo, especificando a sua superação.

No que respeita à validade externa, que aponta para a possibilidade de generalização das conclusões ou dos resultados, o que se pretende com a presente investigação não são generalizações quantitativas, mas sim a aplicação de pressupostos teóricos, devidamente definidos, que serão testados no estudo de uma instituição em particular. A generalização possível será a analítica, através da verificação da aplicabilidade teórica ou não, que poderá ser possível noutros contextos. (Mazzotti 2006)

A replicabilidade da pesquisa é, sem dúvida, um critério fundamental para a avaliação da qualidade do projecto de pesquisa, pelo que importa aqui referenciar como ela se poderá concretizar. Isso passará, pois, por pôr à consideração da comunidade científica o trabalho desenvolvido, para o que se tenta apresentar o fenómeno estudado, o seu enquadramento no contexto, o objecto de estudo e as evidências relevantes, que marcam todo o trabalho, sem olvidar os quadros teóricos e conceptuais que servem de linha orientadora. Para além disso, foram identificadas todas as fontes, processos metodológicos e inferências realizadas, que sustentaram as conclusões, colocadas ao dispor dos que se interessam pelo tema, de modo a permitir a cumulatividade e aplicabilidade dos resultados.

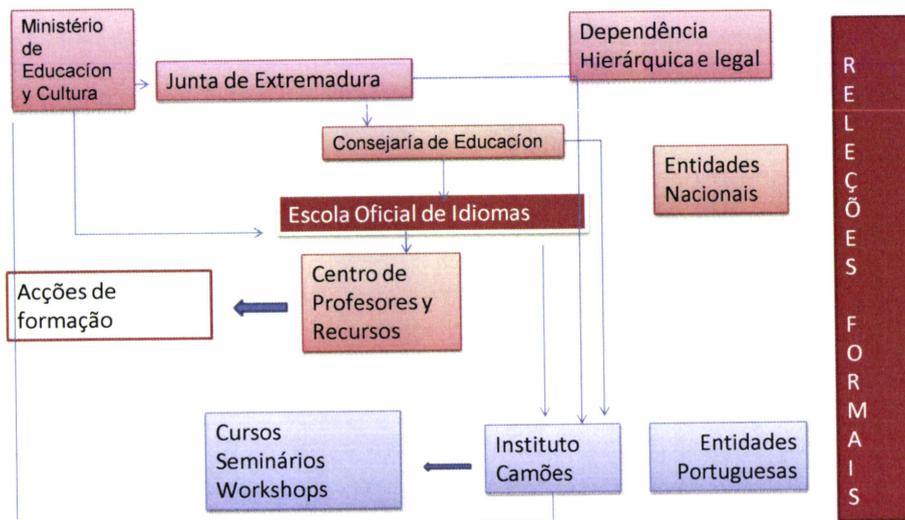
Conclusões e Recomendações

O presente estudo de caso, subordinado à temática geral de Redes de Cooperação Transfronteiriça: Dilemas da rede transfronteiriça da educação/formação como instrumento de inclusão social no Alentejo-Extremadura”, diagnosticou em primeiro lugar, o facto de que a população raiana Alentejo-Extremadura sente como necessidade a aprendizagem do idioma do país vizinho, coincidindo com um dos objectivos prioritários da política linguística da União Europeia, a aprendizagem de, pelo menos, duas línguas estrangeiras por parte dos cidadãos europeus, logo o favorecimento da aprendizagem do português pelos Extremenos constitui-se não apenas um investimento em capital humano, mas a satisfação de uma necessidade da comunidade.

Institucionalmente, os alicerces para a satisfação dessa necessidade, foram traduzidos na implementação do idioma português na instituição que, por excelência, melhor o poderia desenvolver: a Escola Oficial de Idiomas. Porém, a nível institucional formal, embora se encontrem iniciativas de trabalho conjunto, o facto de os projectos serem ainda promovidos por estruturas nacionais, com mecanismos de gestão e aprovação diversos, tornaram a cooperação transfronteiriça, numa perspectiva de trabalho bilateral conjunto de programação e desenvolvimento de projectos, reduzida, o que pode ser observado de forma esquemática, abaixo representada.

YUN1

Cooperação transfronteiriça na organização administrativa e pedagógica das Escolas Oficiais de Idiomas da Extremadura



Constata-se, assim, a real necessidade de uma nova forma de relacionamento, entendendo a cooperação transfronteiriça como um veículo de projecção e de mobilização das comunidades locais e regionais, seguindo a concepção defendida desde 2000, com o programa comunitário INTERREG III, que na sua vertente A, propõe um incremento da actuação concertada, envolvendo diferentes actores, numa filosofia *bottom-up*. Reforça-se, assim, a ideia de um modelo de desenvolvimento de cariz humanista, cuja implementação tem inerente um pressuposto fundamental, serem os reais destinatários da mudança, que conhecem as suas necessidades, a mobilizar as forças para a acção.

Daí que, na observação da actuação da Escola Oficial de Idiomas, se diagnosticou um ponto fundamental, a importância das interdependências entre os indivíduos, que por excelência se constituem actores fundamentais, os professores. Este ponto, embora possa constituir um dilema, no que toca à cooperação transfronteiriça em termos institucionais, reforça a importância das relações entre actores, no que respeita ao seu papel no constructo social. Assim, podemos apontar que o dilema institucional encontra uma ponte: a rede de acção dos sujeitos.

Se o presente estudo de caso se pode incluir na fundamentação teórica da sociologia relacional, ao observar a realidade à luz do quadro conceptual da análise estratégica dos actores, pondo o postulado nas interacções entre os sujeitos, ao iniciar este item, há que mencionar desde já uma limitação que se pode colocar à presente investigação. O facto de se tratar de um estudo de caso de uma instituição espanhola, ao invés de uma nacional ou a um estudo exploratório entre instituições similares de ambos os lados da fronteira, já que se trata de uma pesquisa que pretende diagnosticar os dilemas da cooperação transfronteiriça entre o Alentejo e a Extremadura, no domínio do ensino/formação do idioma.

A opção prende-se, em primeiro lugar, pelo facto da entidade em causa, a Escola Oficial de Idiomas da Extremadura possuir uma dinâmica organizacional que gera ela própria uma dinâmica das relações sociais dos actores, entre si e com o exterior, de modo a permitir diagnosticar, do seu dinamismo, se essas acções poderão a constituir “redes emergentes” de cooperação. Constitui -la como objecto de estudo, ao dar enfoque à possibilidade das interacções entre actores, a nível nacional e internacional, ainda que podendo tratar-se de relações débeis, permite o conhecimento da existência da ligação entre actores. Ao tratar-se de um estudo de caso único, desta instituição em particular, é igualmente instrumental, uma vez que visa constituir-se como um instrumento para compreensão de um fenómeno inovador.

O enfoque do presente estudo foi realmente diagnosticar se, no interior do ensino/formação, os actores por excelência, poderão eles mesmos constituir-se como nós na criação de redes de cooperação transfronteiriça. Verificar que sim, o seu poder na organização, mais do que estrutural ou hierárquico, é simbólico, não apenas porque detêm um conhecimento único, o domínio do idioma, que os torna à partida dotados de capital cultural propenso à aproximação à realidade portuguesa. Por outro lado, são igualmente detentores do poder da “sala de aula”, já que na sua inter-relação com os alunos são eles o grupo que mais gera laços entre o quotidiano dos aprendentes e a língua e a cultura portuguesa, tornando estes alunos também eles potenciais actores dessa cooperação transfronteiriça.

Por fim, as relações que os professores das Escolas Oficiais de Idiomas mantêm, formais ou meramente institucionais, com entidades portuguesas, além das espanholas, são igualmente laços a considerar no estabelecimento dessas redes de parcerias de cooperação transfronteiriça.

O presente diagnóstico revelou, ainda, a possibilidade de estruturas emergentes, resultantes do dinamismo das interacções entre os sujeitos actores – os docentes, no seu quotidiano, assim como a existência de abertura no sistema de ensino, que podem evoluir no sentido da constituição de redes de cooperação formais. Para além disso, o diagnóstico permitiu, também a identificação de papéis sociais desempenhados na estrutura social da organização, os professores, abordar as suas inter-relações formais e informais, podendo num estudo posterior determinar quais os padrões de interacção e comparar esses mesmos processos.

Identificou-se uma lacuna, no que respeita às relações, ou ausência delas, em especial no âmbito das diversas entidades oficiais, portuguesas e espanholas, como é exemplo da relação entre Câmaras Municipais e Editoras, apenas através dos professores, informalmente, e não sendo a colaboração existente iniciada pelas próprias entidades. Estes “buracos estruturais” que Burt aponta, constituem ainda um dilema na cooperação transfronteiriça Alentejo/Extremadura: a forma dessas relações, quer porque são débeis em termos institucionais, reforçadas pela acção estratégica dos sujeitos no interior da organização: os professores das Escolas Oficiais de Idiomas, quer pela sua relativa regularidade e profundidade.

Uma rede constituída somente para a circulação de informações ou para a formação de seus membros, pode propiciar o aparecimento de acções de solidariedade ou de acções conjuntas não previstas em seus objectivos iniciais. As

acções conjuntas, por sua vez, poderão comportar a conjugação ou a articulação de actividades de tipo específico diferente, que se apoiem e se complementem, a partir das possibilidades específicas de cada um dos seus integrantes.

Logo, a opção pelo diagnóstico da realidade “no momento”, justifica-se pelo facto de que a sua operacionalização acontece relativamente às formas de compromisso assumidas no presente ano lectivo, tendo em atenção o “recorte” da realidade definido no momento da concretização do estudo.

Daí que outra das limitações que se pode apontar ao presente estudo é a inexistência do mapeio de uma rede de cooperação, mas importa explicitar claramente que mais que desenhá-la, o objecto desta análise verificar a possibilidade da sua existência, tendo como elementos chave ou nós os professores, nas suas práticas diárias enquanto docentes de língua e cultura portuguesa na província espanhola da Extremadura. Concluído que ela existe, ganhando traços de informalidade nos laços produzidos, outra das intenções do presente trabalho era divulgar as boas práticas por estes sujeitos desenvolvidas. Foram enunciadas formas de trabalho, a nível do ensino de um idioma estrangeiro, que parecem indiciadoras de um crescente trabalho de colaboração, que se inclui no conceito de cooperação transfronteiriça.

Para compreender a multidimensionalidade dos processos sociais, negociações, informações e relações, há que fazer uma análise das relações a nível micro e macro, de modo a compreender a reciprocidade das relações dos actores e sua influência na organização. Dado o facto de não ter sido realizada essa análise, de forma profunda a nível macro, daí a limitação existente no presente estudo da não construção da rede.

Para além disso, a sociedade, enquanto sistema de interacções, é composta por um conjunto de redes que se sobrepõem de modo complexo, estando em constante processo, pelo que o desconhecimento dessas redes não possibilita o desenho do presente caso.

O presente estudo traduz-se assim, num diagnóstico a nível meso, segundo a designação de Wellman e Fischer, já que aborda em termos micro, o papel dos professores das Escolas Oficiais de Idiomas da Extremadura enquanto potenciais agentes de regulação da cooperação transfronteiriça, através das suas relações interpessoais, funcionando esta regulação como uma ponte ou forma intermediária de

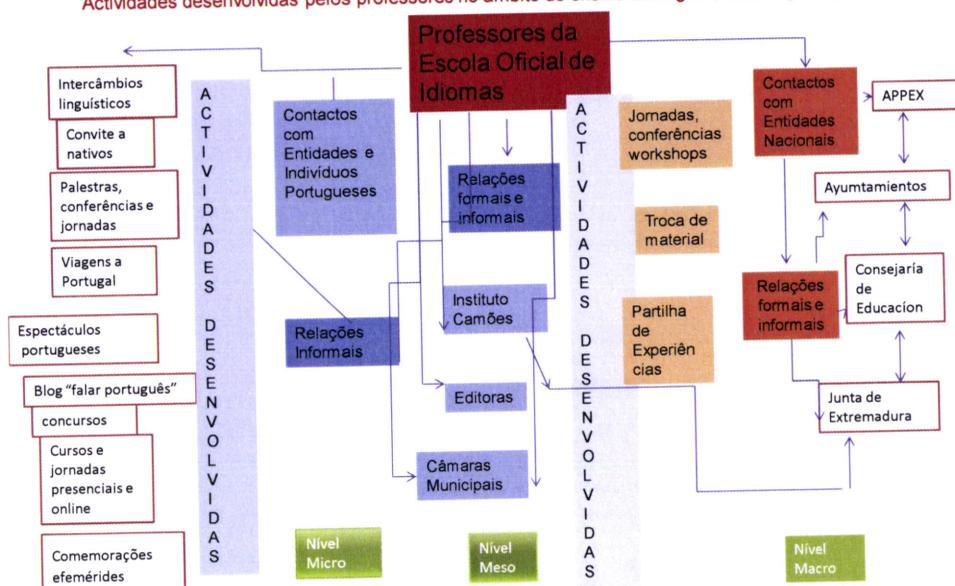
atingir a regulação macro, entendida aqui como a regulação nacional e internacional, no panorama transfronteiriço Portugal/Espanha.

O sistema relacional dos sujeitos, que lhes permite discutir as informações, contribui para produzir e transformar as representações, e conseqüentemente, as acções dos sujeitos, condicionando ou ultrapassando o controlo social instituído, pelo que há que observa-los. Conhecendo as suas práticas, as atitudes e as representações, podem detectar-se as relações socioprofissionais e pessoais e, assim, a sua própria actuação estratégica.

No presente estudo, verificou-se a existência do sistema relacional, dentro de uma estrutura, mas desocultando os seus efeitos relacionais a nível meso. Constatou-se a existência de capital social, no sentido de que podemos entendê-lo enquanto conjunto de capitais como culturais, académicos, relacionais informais e acesso privilegiando a informações e a entidades e indivíduos, comprovando-se que a estrutura oficial de organização administrativa e pedagógica da Escola Oficial de Idiomas permite a circulação entre especialistas, os professores e não especialistas. São os primeiros, enquanto actores estratégicos na organização, que formam círculos sociais. Mais ainda, há que apontar a autonomia dos docentes enquanto agentes activos na cooperação e a sua motivação para tal, pois como defende Whitaker, quando se propõe, numa rede, uma acção conjunta, esta não precisará ser necessariamente assumida por todos os integrantes, mas somente por aqueles que livre e autonomamente decidirem participar. (Whitaker 1993)

A representação esquemática, traduz, assim, a intervenção dos professores, apoiada no sistema relacional unicamente informal ou conjugando acções institucionais, com relacionamentos informais.

Actividades desenvolvidas pelos professores no âmbito do ensino da língua e cultura portuguesa



Esta confirmação abre assim portas para a importância de, num estudo posterior, descobrir os modelos formais e funcionais, dentro deste sistema relacional, mas perspectivando essa abordagem em torno de três dimensões:

- o sistema de interações dos professores como sujeitos actores, já analisado no presente estudo;
- as redes estruturais e sua funcionalidade, a nível territorial e institucional,

Abromovay, em 2003, citado por Castro, defende as redes sociais como “uma fonte decisiva de geração de riqueza”, na definição de território, não em termos espaciais e geográficos, mas assente nas relações sociais que se constroem e no sentimento de pertença. (M. Castro 2008) Esta ideia reforça o aparecimento e a consolidação do estudo das relações sociais através da análise das redes. Como Tomael e Marteleto, em 2006, apresentam o argumento, as redes sociais estruturadas como base na partilha de informação, de actores (que podem ser individuais, organizações ou entidades) interligadas por relacionamentos sociais (com diferentes tipos de laços, que permitem a construção de uma estrutura social, constituem uma base para a elaboração teórica de uma rede, que ao conhecer os fluxos da comunicação, a transmissão da informação e os canais através do qual essas interações acontecem, poderão dar informações sobre níveis de previsibilidade. (M. Castro 2008)

Nessa posterior investigação, a opção pela metodologia da análise das redes sociais seria de todo pertinente, já que mantendo o modelo teórico da análise estratégica dos actores, justifica-se com o facto de que, com base na análise estrutural da rede, através de procedimentos da ARS, a explicação das intervenções se definem pelas relações entre os actores e pela forma que essas relações adoptam. Assim, a abordagem dos actores, no seu contexto de intervenção, as suas finalidades, acções desenvolvidas e evolução futura são perspectivadas com base nos seus padrões de interacção e na influência desses padrões na actuação dos sujeitos-actores, já que é nessas interacções que se enquadram as intervenções no âmbito da cooperação transfronteiriça.

Em termos metodológicos, partindo do pressuposto orientador dos actores de cooperação, enquanto categorias, procurar-se-ia identificar quais os actores, enquanto unidades, estão em interdependência, de modo a proceder à sua agregação e observar os diversos níveis e padrões de interacção. Essas interacções delimitadas em termos de redes sociais estabelecidas no contexto, permitiriam analisar o tipo de relações, das quais se identificariam as formas de cooperação e a compreensão da actuação dos diferentes intervenientes.

Recorrendo ao quadro conceptual da teoria dos grafos, na análise estrutural das redes sociais da cooperação transfronteiriça, e a aplicações informáticas, procurar-se-ia descodificar as interacções entre os diversos actores, singulares e colectivos, públicos e privados, com vista à demonstração dos pressupostos teóricos que enformam a investigação.

- ABRAMOVAY, Ricardo. 2004. "Entre Deus e o diabo mercados e interacção humana nas ciências sociais", **Tempo Social**, vol. 16, n.º 2: 35-64
- AKOUN, A. *et al.* s/d. **A Filosofia das Ciências Sociais**. Lisboa: Publicações D. Quixote
- ASSUMPÇÃO, Raiane. s/d. "Redes sociais e capital político: definição de uma abordagem de análise das organizações partidárias brasileiras". Consultado na Internet (15/01/2008), em www.geocities.com/politicausp/instituicoes/.../ASSUMPcaO.pdf
- ANTUNES, Fátima. 2005. "Globalização e Europeização das Políticas Educativas – Percursos, Processos e Metamorfoses". **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.47, 125-143
- AZEVEDO, Maria da Conceição. 2009. "Educação e Formação de Professores: Horizontes de Desenvolvimento Integral e Cidadania" in Medeiros, Emanuel Oliveira (coord) **Educação, Cultura(s) e Cidadania**. Porto: Edições Afrontamento, 29-47
- BARDIN, Laurence. 1977. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70
- BARTOLINI, Stefano. 2001. "A Integração Europeia provocará uma reestruturação dos sistemas de clivagens nacionais?". **Sociologia, Problemas e Práticas**, 37: 91-114
- BELL, Judith. 1997. **Como Realizar um Projecto de Investigação**, Lisboa: Gradiva
- BERNOUX, Philippe. s/d. **A Sociologia das Empresas**. Porto: Rés-Editora
- BRESSAN, Flávio. 2000. "O método do Estudo de Caso" **Administração On Line. Prática-Pesquisa-Ensino**, ISSN, vol. I, pp 1-18. Consultado na Internet (15/01/2008), em: <http://www.tudovbompa.com.br/biblioteca/csocia>
- BURT, Ronald. 2000. "The Network Structure of Social Capital". Consultado na Internet (15/11/2008) em aculty.chicagobooth.edu/ronald.burt/research/NSSC.pdf
- CASTRO, Luis Domínguez. 2008. "La Cooperación Transfronteiriza entre Portugal y España (1990-2006). Las Estructuras de Cooperación, **A Cooperação Transfronteiriça entre Portugal e Espanha**. Porto: Eixo Atlântico do Noroeste Peninsular – Instituto Financeiro de Desenvolvimento Regional: 13-101
- CASTRO, Maria Luísa. 2008. "A metodologia de redes como instrumento de compreensão do capital social" **Revista Urutágua**. N.º16: 1-7 Consultado na internet (19/02/2009) em www.geocities.com/politicausp/instituicoes/.../ASSUMPcaO.pdf
- CCRDA/Universidade Évora. 2004. **Relatório 1: Observatório para a Cooperação Transfronteiriça – Problemas e Perspectivas de Cooperação Transfronteiriça Alentejo-Algarve-Andaluzia-Extremadura-Centro (Sub-região Beira Interior Sul)** Consultado na Internet (25/09/2008), em: http://www.git-aa.com/GIT/actividades/pdfs_observatorio/01_relato_OCT_1texto_cooperacao.pdf
- CONSEJARIA de EDUCACIÓN. 2009. **La enseñanza de la Lengua Espanola en Portugal Curso 2007/08**. Consultado na Internet (12/06/2009) em <http://www.educacion.es/externo/pt/es/estudiaespanol/universidades.shtml>
- COSTA, Aline. 2007. "Reflexões sobre cultura e poder social: uma abordagem transversal para o conceito de local", **Revista Espaço Académico**, n.º69: 1-5 Consultado na Internet (25/09/2008), em: <http://www.espaçoacademico.com.br/069/69costa.htm>
- DIAS, Cláudia. 2000. **Estudo de caso: ideias importantes e referências** Consultado na Internet (15/01/2008), em: http://www.geocities.com./claudiaad /case_study.pdf

- ESPERANÇA, Eduardo Jorge. 2002. "Bourdieu, o sociólogo enervante", **Economia e Sociologia**, nº 74: 5-16
- EXCLUSION.NET. s/d. **Cooperação Internacional pelo Desenvolvimento Humano – A Rede Internacional das Práticas de Luta contra a Exclusão Social – Documento de Criação** Consultado na Internet (25/09/2008), em: http://www.exclusion.net/images/ins_manuale/documento_costitutivo_po.PDF
- FERNANDES, António Teixeira. 1992. "A Sociologia e a Modernidade"- Comunicação apresentada ao **II Congresso Português de Sociologia**, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- FERNÁNDEZ, Antonio-José *et al.* 2008. "La Cooperación Transfronteriza Extremadura-Alentejo-Região Centro" **A Cooperação Transfronteira entre Portugal e Espanha**. Porto: Eixo Atlântico do Noroeste Peninsular – Instituto Financeiro de Desenvolvimento Regional: 235-262
- FERNANDÉZ, María Isabel Nieto. 2000. **Las Relaciones Transnacionales de la Comunidad Autónoma de Extremadura – Tese Doctoral**. Universidad de la Extremadura, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Departamento de Estudios Internacionales
- FERRAND, A. 2000. "Las Comunidades locales como estructuras meso" **REDES – Revista hispana para el análisis de redes sociales**, vol. 3, pp 1-11
- FIALHO, Joaquim. 2007. "Análise de redes sociais – Algumas pistas para aplicação à saúde", **Economia e Sociologia**, n.º 83: 183-203
- FIALHO, Joaquim. 2008. **Redes de Cooperação Interorganizacional – o caso das entidades formadoras do Alentejo Central**. (Tese de Doutoramento) Évora, Universidade de Évora
- GABBE, Jens. 2005. **Governance and cross-border co-operation**. Speech on the occasion of the RFO Annual Conference in Jornsuu, North Karelia, Finlanda Consultado na Internet (11/11/2008), em: <http://www.governanceevortragjensuu.gb.pdf>
- Gabinete de Iniciativas Transfronteiras. 2005. **Extremadura y Portugal - Actividades de Cooperación 1998-2002**. Mérida: GIT
- Gabinete de Iniciativas Transfronteiras. 2008. **Extremadura y Portugal - Actividades de Cooperación 2003-2007**. Mérida: GIT
- GEP - Gabinete de Estratégia e Planeamento. 2004. **O Processo Europeu de Inclusão Social** Consultado na Internet (18/11/2008), em: <http://www.dgeep.mtss.gov.pt/estudos/peis/index.php>
- GIDDENS, Anthony. 2000. **As Consequências da Modernidade**. Oeiras: Celta Editoras (4ª ed.)
- GHIGLIONE, R. e MATALON, B. 1992. **O Inquérito. Teoria e Prática**, Oeiras: Celta Editora
- JUNTA DE EXTREMADURA. 2009. **Documento de propuestas para la Ley de Educación de Extremadura (L.E.EX)** Mérida: Junta de Extremadura – Consejería de Educación
- LEMIEUX, Vincent e OUIMET, Mathieu. 2008. **Análise Estrutural das Redes Sociais**. Lisboa: Instituto Piaget
- MACHADO, Maria Paula Neves. 2006. **O Papel do Professor na Construção do Currículo – um estudo exploratório** – Dissertação de Mestrado, Braga: Universidade do Minho

- MARTELETO, Regina Maria. 2001. "Análise das Redes sociais – aplicação nos estudos de transferência de informação" Consultado na Internet (15/11/2008) www.scielo.br/pdf/ci/v30n1/a09v30n1.pdf -
- MARTINS, Guilherme de Oliveira. 2009. "A Educação como Factor de Cidadania" in Medeiros, Emanuel Oliveira (coord) **Educação, Cultura(s) e Cidadania**. Porto: Edições Afrontamento, 49-53
- MEDEIROS, Emanuel Oliveira (coord). 2009. **Educação, Cultura(s) e Cidadania: Ser Pessoa na Identidade e em Contextos de Diversidade**. Porto: Edições Afrontamento.65-83
- MARTINS, Susana. 2005. "Portugal, um lugar de fronteira na Europa – uma leitura de indicadores socioculturais". **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.49, 141-161
- MAZZOTTI, Alda. 2007. **Usos e Abusos dos Estudos de Caso**. Programa de Pós-graduação em Educação, Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá Consultado na Internet (15/01/2008), em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>
- MOREIRA, F.J. e ANDRÉ, I. 2006. "A Progressiva aproximação das duas margens da Raia", in Pedro-Rêgo, P. (coord). **Aproximar as Margens: Cooperação Transfronteiriça e Desenvolvimento Local no Espaço Rural do Alentejo e Extremadura**. Évora: Fundação Luís de Molina/ Universidade de Évora, 24-35
- NEVES, Ana. 2004. "Análise de Redes Sociais", **Inovação Organizacional**, n.º2, 37-61
- NUNES, Adérito Sedas. 1991. **Questões Preliminares sobre as Ciências Sociais**, (10ª ed), Lisboa: Editorial Presença
- PERLA, J. M. A. E GONZÁLEZ-HABA, G. A. 2006. "Resultados de los Programas INTERREG" in Pedro-Rêgo, P. (coord). **Aproximar as Margens: Cooperação Transfronteiriça e Desenvolvimento Local no Espaço Rural do Alentejo e Extremadura**. Évora: Fundação Luís de Molina/ Universidade de Évora, 36-76
- PEREIRA, Inês. 2002. "Identities em Rede – Construção identitária e movimento associativo", **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.40, 107-121
- PHILP, Mark. 1992. "Michel Foucault" in Quentin Skinner. **As Ciências Humanas e os seus grandes pensadores**. Lisboa. Dom Quixote, 91-92
- PIZARRO, Narciso. 2004. "Un nuevo enfoque sobre la equivalência estrutural: lugares y redes de lugares como herramientas para la teoria sociológica". **Redes Revista hispana para el análisis de redes sociales**, , n.º 5: 1-25
- PORTES, Alejandro. 2000. "Capital Social: Orígenes e Aplicações na Sociologia Contemporânea". **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.º 33: 133-158
- PROCÓPIO, Marcos Luís. 2007. "A Cooperação Espontânea: Relativizando a Importância da Actividade Formal de Gestão no Funcionamento das Organizações", **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, vol.2, n.º 1: 62-76
- QUIVY, Raymond. 1992. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva
- RESENDE, José Manuel. 2002. "Habitus e disposições práticas em conformidade com uma classe particular de condições, ou em alternativa, esquemas incorporados e interiorizados por indivíduos com identidades plurais?", **Economia e Sociologia**, n.º 74: 71-88

- ROKOWSKI, Patrícia. 2008. **Procesos de Investigación y Desarrollo de Trabajos Científicos – Programa de Doctorado D066 – Lenguas Y Culturas Modernas. Textos, Imagen y Tecnologías de la Información**, Cáceres, Universidad de Extremadura, Facultad de Estudios Empresariales y Turismo
- De La RÚA, Ainhoa de Frederico. 2002. "Amistad e identificación: las micro fundaciones de las pertenencias macro. Amigos europeos e identidad europea." **REDES – Revista hispana para el análisis de redes sociales**, vol. 3, pp 1-28
- SANTOS, Marcos Olímpio. 2008. "Análise do Impacto Económico e Social da Cooperação Transfronteiriça na Região do Alentejo", **A Cooperação Transfronteiriça entre Portugal e Espanha**. Porto: Eixo Atlântico do Noroeste Peninsular – Instituto Financeiro de Desenvolvimento Regional, 199-233
- SAMPAIO, Leonor. 2009. "A Soberania do Plural: Culturas, Conhecimentos e Cidadania" in Medeiros, Emanuel Oliveira (coord) **Educação, Cultura(s) e Cidadania**. Porto: Edições Afrontamento: 109-113
- SOLANILLA, Pau. 2005. "**Gobernanza y sociedad civil. La cooperación de dimensión humana**" Consultado na Internet (25/09/2008), em: http://www.euromediterrania2005.org/documents/Pau_Solanilla_CAST.pdf
- SARAGOÇA, José Manuel. 2004. "Epistemologia da Sociologia – Apontamentos para a sua Compreensão", **Economia e Sociologia**, n.º 77: 67-86
- SILVA, Carlos Alberto. 2002. "(Re)criar a ideia de *habitus* e campo social na encruzilhada das identidades profissionais na saúde" **Economia e Sociologia**, n.º 74: 89-103
- SILVA, Carlos Alberto. 2004. **Reencontro com o mundo organizacional – Uma abordagem sociológica**. Évora: Universidade de Évora
- SILVA, Carlos Alberto. 2009. "As práticas clínicas na formação em enfermagem – aspectos teórico-metodológicos da aplicação da análise de redes sociais" **REDES – Revista hispana para el análisis de redes sociales** (a publicar)
- SILVA, António e FERREIRA, Marta. 2007. "Gestão do Conhecimento e Capital Social" consultado na Internet em vivoeduca.ning.com/profiles/blogs/textos-sobre-redes-sociais (23/03/200)
- TOMAÉL, Maria Inês. 2007. "Redes Sociais, Conhecimento e Inovação Localizada" consultado na Internet em dgz.org.br/abr08/Art_04.htm (23/03/200)
- UZZI, Brian. 2000. "Embeddedness and the Economic Performance of Organization". **American Social Review**: 94-289
- VARANDA, Marta Pedro. 2007. "Acção colectiva entre pequenos empresários: uma análise de redes sociais". **Análise Social**, vol. 182: 207-230
- VARY, KARLOVY. 2003. **Eduction, Training and Labour Market**. AEBR (ed) Consultado na Internet (25/11/2008), em: <http://www.aebr.net>
- VILLASANTE, T. R. e GUTIÉRREZ, P.M. 2006. "Redes y conjuntos de acción: para aplicaciones estratégicas en los tiempos de la complejidad social", **REDES – Revista hispana para el análisis de redes sociales**, vol 11: 1-22)
- WACQUANT, Löic. 2005. "Mapear o Campo Artístico". **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.48, 117-123

WHITAKER, Francisco. 1993. "Rede: um Estrutura Alternativa de Organização", Procurando entender – Textos para discussão, n.º14 (consultado na internet em www.lead.org.br/...rede_uma_estrutura_alternativa_de_organizacao.pdf, em 25/07/2009)

Legislação:

"Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación", art.º8-Consultado na Internet em 3www.cigadmon.org/.../viewtopic.php?p=5486 (04/05/2009)

I. F. PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL.PORTUGAL/D.G. DE FONDOS COMUNITARIOS.ESPANA. 2007. **Programa Operacional de Cooperação Transfronteira Portugal-Espanha 2007-2013 – Documento Aprovado pela Comissão Europeia.** Consultado na Internet (15/09/2008), em: www.ccdrc.pt/planeamento/programa-de-cooperacao-transfronteira-portugal-espanha

Inquérito por Entrevista

Guião de Entrevista

1 – Identificação do Entrevistado

1.1 – Escola Oficial de Idiomas de: _____

1.2 Função na entidade _____

1.3 Vínculo à Entidade _____

1.4 Localidade onde reside _____

1.5 Antiguidade na Entidade _____

1.6 Área de Formação inicial _____

1.7 Nacionalidade _____

1.8 Sexo _____

2 Escola Oficial de Idiomas

2.1 – Organização administrativa da Escola Oficial de Idiomas

2.2 Organização pedagógica da Escola Oficial de Idiomas

2.3 – Línguas estrangeiras ministradas

2.4 Níveis de Ensino

3 – O Ensino do Português

3.1 - Níveis de Ensino

3.2 Número de turmas/alunas por turma

3.3 – Caracterização dos alunos (Ex.: faixa etária, sexo, profissão, habilitações literárias, motivações para a aprendizagem do idioma)

4 - A prática do Ensino do Idioma e Cultura Portuguesa

4.1 – No âmbito do ensino do português, com que entidades nacionais a Escola Oficial de Idiomas mantém contactos regulares?

- 4.1.1 -Esses contactos são formais ou informais?
- 4.1.2 - Motivos desses contactos?
- 4.1.3 -Frequência desses contactos?
- 4.1.4 - Desenvolvem mecanismos de Cooperação?
- 4.1.5 -Objectivos dessa cooperação?
- 4.1.6 - Como se processa essa cooperação?
- 4.1.7 -Como se tem processado essa cooperação ao longo do tempo?
- 4.1.8 Vantagens desses contactos?
- 4.1.9 Desvantagens desses contactos?
- 4.1.10 - Que perspectivas de colaboração futura?

4.2 – No âmbito do ensino do português, com que entidades portuguesas a Escola Oficial de Idiomas mantém contactos regulares?

- 4.2.1 Esses contactos são formais ou informais?
- 4.2.2 - Motivos desses contactos?
- 4.2.3 -Frequência desses contactos?
- 4.2.4 - Desenvolvem mecanismos de Cooperação?
- 4.2.5 -Objectivos dessa cooperação?
- 4.2.6 - Como se processa essa cooperação?
- 4.2.7 -Como se tem processado essa cooperação?
- 4.2.8 -Vantagens desses contactos?
- 4.2.9 - Desvantagens desses contactos?
- 4.2.10 - Que perspectivas de colaboração futura?

4.3 – Enquanto professor de Português:

4.3.1 – Que actividades desenvolve no âmbito do ensino da língua e cultura portuguesa?

4.3.2 – A que entidades ou instituições pertence?

4.3.3 Que actividades desenvolve no âmbito dessa pertença?

4.4 Com que entidades/indivíduos nacionais mantém contactos regulares?

4.4.1 Esses contactos são formais ou informais?

4.4.2 Que motivos estão na base desses contactos?

4.4.3 Desenvolve mecanismos de colaboração?

4.4.4 Que mecanismos são esses?

4.4.5 Que entidades/indivíduos manifestam maior disponibilidade para a partilha de informações e recursos?

4.4.6 -Vantagens desses contactos?

4.4.7 - Desvantagens desses contactos?

4.4.8 - Que perspectivas de colaboração futura?

4.5 Com que entidades/indivíduos portugueses mantém contactos regulares?

4.5.1 Esses contactos são formais ou informais?

4.5.2 Que motivos estão na base desses contactos?

4.5.3 Desenvolve mecanismos de colaboração?

4.5.4 Que mecanismos são esses?

4.5.5 Que entidades/indivíduos manifestam maior disponibilidade para a partilha de informações e recursos?

4.5.6 -Vantagens desses contactos?

4.5.7 - Desvantagens desses contactos?

4.5.8 - Que perspectivas de colaboração futura?