

AUTORES E ESCULTORES NUM TEMPO QUE TEIMA IR CONTRA A HISTÓRIA

DOIS PROJETOS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

RESUMO

Pensar e fazer Educação Social no campo da Educação de Adultos exige uma ação educativa crítica e esperançosa. Pretendendo ilustrar os contornos e a intencionalidade que esta ação educativa assume, apresentam-se dois projetos realizados no âmbito do Mestrado em Educação e Intervenção Social, Especialização em Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos, da Escola Superior de Educação do Porto, realizados em dois Centros Novas Oportunidades (CNO) da região Norte. Ressalta-se que estes projetos foram desenvolvidos num momento de muita fragilização nas políticas de Educação de Adultos no país, designadamente com o encerramento da Iniciativa Novas Oportunidades (INO), uma ação governamental responsável pelo desenvolvimento dos programas e projetos destinados à qualificação escolar e profissional de jovens e adultos. O encerramento da iniciativa significou uma série de ruturas, inseguranças, desafios e incertezas de todos os envolvidos no terreno. Neste sentido, as investigações aqui apresentadas revelaram-se como projetos de intervenção que, não se limitando a promover uma análise factual deste momento histórico, tiveram como objetivos construir conhecimento crítico e permitir aos envolvidos agir no sentido de teimar contra as decisões que ampliam ainda mais as desigualdades sociais num país tão débil em matéria de Educação de Adultos.

Estes projetos de intervenção social tiveram como pressuposto metodológico o paradigma sócio-crítico, através da metodologia de Investigação-Ação Participativa (IAP) que, pelo seu potencial transformador, se assume particularmente adequada em projetos socioeducativos e de desenvolvimento comunitário, sobretudo neste domínio.

Esta apresentação está estruturada em duas partes. A primeira diz respeito às considerações teóricas e metodológicas que visam uma melhor compreensão dos trabalhos realizados, e a segunda parte dá conta dos dois projetos realizados. Por fim, são apresentadas algumas considerações finais, sendo apontadas pistas para futuras investigações neste campo.

Para além dos sujeitos (autores e escultores dos projetos), assume-se que enquanto educadores sociais, os investigadores envolvidos nestes projetos são coautores e coatores, intervindo na história, agindo numa realidade que alguns insistem em dizer ser inalterável. Conseguiu-se reclamar a participação dos envolvidos na criação de uma nova realidade, pois “considerar a nova realidade como algo que não possa ser tocado representa uma atitude tão ingénuo e reacionária como afirmar que a antiga realidade é intocável” (Freire, 1980, pp.15-16).

CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A Educação Social é uma área de intervenção jovem, fértil e auspiciosa pelo desafio que coloca aos trabalhadores sociais de conceberem e compreenderem a educação e a ação social, integrando-a nas novas dinâmicas que as sociedades atuais exigem, sendo esta, ancorada na Pedagogia Social que, de acordo com Díaz (2006), é uma ciência pedagógica com caráter teórico e prático que envolve o conhecimento e a ação sobre os seres humanos.

Carvalho e Baptista (2004) sustentam que a pedagogia tem alcançado uma verdadeira importância na ação social, pois “insere-se no movimento de reinvenção dos mecanismos de solidariedade, apontando para a necessidade de promover a capacidade participativa dos sujeitos” (pp. 52), ao mesmo tempo que facilita a “interdependência dinâmica entre serviços e profissionais de diferentes áreas e evidenciando o papel activo dos actores” (p. 54), movendo-se em prol da integração de políticas apropriadas. Os mesmos autores defendem que a Educação Social apoia-se nos contributos disciplinares de ciências como a sociologia, a psicologia e a antropologia, cabendo à pedagogia social integrar a diversidade desses contributos e fornecer as balizas teóricas legitimadoras do trabalho do educador social.

Mendes, Ivaneide
Pinheiro, Anabela
Vieira, Isabel

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
ivaneide@ese.ipp.pt; anapinhas13@gmail.com; isabelvieira@ese.ipp.pt

Palavras-chave

Educação Social, Educação de Adultos, Investigação-Ação Participativa, Centros Novas Oportunidades

A Educação Social preocupa-se com a reabilitação de índole social e política, em prol da singularidade das pessoas, envolvendo-se nas questões sociais contemporâneas, desconstruindo a ideia de que o social é uma subdimensão do político. Nesta lógica, a Educação Social é o “modo de expressão da responsabilização da sociedade diante dos problemas humanos que a percorrem” (Carvalho & Baptista, 2004, p.11).

O seu potencial vai muito além do trabalho com aqueles que se encontrem em situações de vulnerabilidade e de risco. A este respeito, Isabel Timóteo (2010), reconhecendo o especial interesse que estes setores assumem na sociedade de bem-estar, refere que “a Educação Social tem funções não menos importantes que não se esgotam neste âmbito de intervenção” (p. 10), como a promoção da qualidade de vida dos cidadãos e a prevenção de desequilíbrios sociais. Esta autora defende uma Educação Social

“emancipatória, transformadora e transformativa que se afirma em rutura com o registo assistencialista (de base positivista) e parte de uma visão de um mundo que se deseja mais igualitário, solidário, inclusivo e democrático, firmado no paradigma sócio-crítico, e tendo por base a visão do ser humano como capaz de se olhar e olhar o mundo de forma crítica e informada e capaz de resolver os seus problemas, num quadro de valores necessariamente inteligíveis e conscientes” (Timóteo, 2010, p.12).

Também com o enfoque no desenvolvimento da consciência crítica, Mendes (2007) defende que a Educação Social deve ser problematizadora, ou seja, “deve orientar-se, sobretudo, pela criatividade e pelo estímulo à acção e reflexão sobre a realidade, onde os homens e mulheres sejam desafiados a questionar a sua própria existência e sejam capazes de se debruçar criticamente sobre a realidade e apreendê-la, actuando e transformando-a para o bem comum” (p.114).

Na época em que vivemos, destaca-se, sem dúvida, o lugar ocupado pela educação no desenvolvimento humano. A educação é um processo em aberto, pertencendo à Educação Social o papel de a desenvolver e ajudar os indivíduos na obtenção de

autonomia. Uma tarefa que implica lidar com a incerteza e a imprevisibilidade nas mais diversas situações. Neste processo emergente, a Educação Social valoriza as matrizes do humanismo e revela-se como um instrumento que coloca o sujeito no centro, reconhecendo o homem como um meio privilegiado para a transformação. Prevalece a vocação ontológica no sentido de se trabalharem processos de autonomização, suprimindo a dependência institucional.

No campo da educação é premente fazer a relação entre Educação Social e Educação de Adultos que, apesar de conceitos distintos, com origens históricas e conceituais diferentes, apresentam muitos pontos de contacto. Ambos partilham de uma espinha dorsal comum: a ação educativa. Ambos se cruzam com a proposta humanista de Paulo Freire.

A ação educativa não pode ser um processo inconsciente de mostrar a cada um qual é o seu lugar na sociedade e conformar-se com ele. Também não se pode reduzir à mera transmissão de conhecimentos, que Freire denominou de “educação bancária”, em que não existe implicação dos sujeitos nos seus processos de aprendizagem.

A educação não pode ignorar os contextos de vida dos adultos, a sua experiência, aquilo que faz deles adultos, sob pena de se tornar mera reprodutora de desigualdades.

A Educação de Adultos ocorre ao longo da vida e na vida, sendo a sua matriz antropológica “incomportável com acções sócio-educativas que tornem as pessoas, cada pessoa, como objectos de intervenção de catálogo, «públicos-alvo» de «intervencões» sociais, inscritas em «doutrinas» ou «estratégias» de política social, central ou localmente formatadas” (Azevedo, 2007, p.13).

A diversidade dos contextos de vida em que podem ter lugar é outro campo de interseção dos dois conceitos. Por um lado, a evolução que se tem verificado no conceito de Educação de Adultos no contexto europeu, nomeadamente pela atenção que lhe tem sido conferida pela UNESCO, no sentido do seu alargamento a todas as etapas e a todos os contextos de vida, veio retirar-lhe o carácter exclusivamente escolar e aproximá-la de outros conceitos

ligados a intervenções socioeducativas, como a Educação Social e o desenvolvimento comunitário. Por outro lado, a Educação Social também não deve ser reduzida ao contexto não-escolar. Apesar de tender a privilegiar as modalidades de educação não-formal e informal, ela situa-se numa perspectiva mais complexa e abrangente que acolhe diferentes dimensões da educação orientada para o desenvolvimento e solidariedade social.

Para Isabel Baptista, “chamar de não-escolar à aprendizagem social faz tanto sentido como denominar a aprendizagem escolar de não-social” (2008, p.14). Segundo a autora, tanto a Educação Social como a educação e formação de adultos são áreas e domínios estratégicos de ação da Pedagogia Social. Também Díaz (2006) considera que a Educação Social se deve efetuar em todos os contextos em que o indivíduo se desenvolve, dentro e fora da escola, e defini-la exclusivamente por ocupar o espaço não escolar implica uma visão redutora. Assim, os dois conceitos, Educação Social e Educação de Adultos, aproximam-se e inter-setam-se.

Outro ponto de interseção é a relação dos conceitos com o desenvolvimento, nomeadamente, o desenvolvimento comunitário. A este respeito Isabel Baptista refere que “seja qual for o seu contexto de realização, a educação define-se como uma prática antropológica de carácter intencional, correspondendo sempre a uma intenção deliberada no processo de desenvolvimento humano” (2007, p.47). A Educação Social não foge à regra e, ao potenciar uma capacidade crítica de olhar o mundo e uma capacidade de o transformar e melhorar, promove o desenvolvimento dos sujeitos, a nível individual e grupal, que reverte para o desenvolvimento do meio em que estão inseridos. Os sujeitos aprendem a ser uns com os outros, em comunidade.

É nesta perspectiva que se enquadram estes trabalhos, numa Educação Social que sequer muito mais do que uma socialização correta e numa Educação de Adultos que se quer muito mais do que uma estratégia de ajustamento funcional dos indivíduos às especificidades do mercado de trabalho. Os projetos socioeducativos que se apresentam procuraram promover nos sujeitos adultos com quem foram construídos, a capacidade de reflexão sobre o seu passado e apropriação crítica do seu presente,

a fim de tomarem decisões sobre o seu futuro. Sendo a Educação Social uma ação, teoricamente sustentada, cuja diversidade de finalidades decorre da diversidade das necessidades dos atores em contexto, mas desagua, invariavelmente, no fim último da promoção da qualidade de vida dos cidadãos e da prevenção de desequilíbrios sociais, os seus projetos de intervenção operacionalizam-se metodologicamente pela Investigação-Ação Participativa.

De facto, um projeto de intervenção socioeducativa não pode ser construído à distância da realidade social em causa. Medidas de intervenção com um determinado grupo de indivíduos, não resultarão, provavelmente, com outro grupo de sujeitos com os mesmos problemas ou problemática associada. Os indivíduos são todos diferentes, com percursos de vida diversos, formas distintas de sentir e ver o mundo, os outros e a si mesmos. Não é possível a mera replicação de projetos de intervenção nem a generalização ao nível da realidade social, que é mutável, está sempre em permanente transformação, o que implica uma atitude de constante investigação, observação, análise crítica e flexibilidade da parte do investigador.

Simultaneamente a esta ideia, a participação dos sujeitos torna-se uma prioridade fundamental, num universo complexo onde se esboçam desafios permanentes e onde o olhar sobre si mesmo e sobre os outros revelam ser uma outra necessidade fundamental.

Estes projetos encontram-se ancorados no paradigma sócio-crítico, alicerçado na prática dos sujeitos, na sua vida quotidiana, nas preocupações que a realidade impõe porque, de acordo com Freire (2004) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 22). A realidade apenas pode ser compreendida no confronto com as condições ideológicas, políticas e históricas a ela subjacentes.

Na tentativa de responder à exigência de aproximação do senso comum ao saber procurou-se a construção de um “novo conhecimento que seja resultado do confronto do saber popular com o saber científico atual, na ação ou na busca de soluções para os problemas imediatos e históricos dos setores populares” (Souza, 2006, p. 120). Para tal, privilegiou-se a Investigação-Ação

Participativa (IAP), em coerência com o paradigma sócio-crítico e no sentido de articular a “epistemologia, a teoria e a práxis” (Lima, 2003, p. 310), ou seja, a “curiosidade epistemológica” dos sujeitos, de forma a impulsionar igualmente a avaliação crítica da prática. A complexidade desta metodologia encontra-se precisamente no facto de conter todos os componentes da investigação e, mais ainda, os componentes da ação.

Ao longo dos projetos e do seu caminho investigativo e transformativo, colocaram-se os sujeitos no centro da ação educativa, valorizando-se a sua intervenção na própria história e na história coletiva e acreditando

“no potencial de conhecimento e aprendizagem que têm mulheres e homens comuns; e nos impulsiona como contribuintes dos processos de mudança social mais amplos, para colocar o povo no centro dos nossos planos, programas e atividades” (Sousa, 2006, p.123).

Rejeita-se uma conceção de educação como mera transmissora da cultura, que muitas vezes se limita a uma função hegemónica, em prol de uma conceção libertadora. Estas duas investigações tentam demonstrar que “se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (Freire, 2004, p. 70), sendo necessário pôr os sujeitos a pensar criticamente a realidade e agir de forma participada para que, autonomamente, sejam os guias das suas vidas e sejam motores da prática social.

Nesta conceção de educação, a IAP é particularmente adequada pelo seu potencial transformador e permite agir “reflexivamente sobre a realidade, para a sua transformação num determinado sentido e intencionalidade, resulta no crescimento interactivo dos sujeitos singulares e dos colectivos que contextualizam essa interacção” (Nunes, 2008, p.2). Acrescenta-se ainda o seu potencial participativo que permite que o conhecimento seja “produzido em confronto directo com o real, tentando transformá-lo, e o saber social é produzido colectivamente pelos actores sociais, desconstruindo o papel de “especialista” normalmente atribuído ao cientista social” (Guerra, 2007, p.75).

As técnicas utilizadas para o desenho e o desenvolvimento destes projetos foram as conversas intencionais, a observação participante, a análise documental e os grupos de discussão, aliando a necessidade de conhecimento da realidade à da sua transformação. No que diz respeito à avaliação, utilizou-se o modelo CIPP (Context, Input, Process, Product), proposto por Stufflebeam e Shinkfield (1987), por incluir um processo de avaliação sistemática, com vista ao aperfeiçoamento contínuo e constante do projeto, que se procurou também conjugar com os pressupostos de uma avaliação participativa.

O DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS

O projeto “Autores da Nossa Própria História” decorreu num CNO da rede pública, em 2011-2012, no momento em que se toma conhecimento do início do processo de extinção da rede de centros.

Este facto inesperado criou uma série de circunstâncias que influenciaram a avaliação do contexto de que se partiu. O posicionamento metodológico que se assume em projetos de Educação Social implica que se parta de uma problematização da realidade feita com os sujeitos, problematização essa que não foi alheia a uma série de sentimentos de incerteza que esta notícia trouxe a um número considerável de adultos que frequentavam os seus processos neste centro. Partindo dessa avaliação, o projeto desenha-se com a finalidade de promover a participação dos adultos na valorização dos percursos frequentados no CNO e na prossecução dos seus projetos de vida. Segundo Guerra, a finalidade indica “a razão de ser de um projecto e a contribuição que ele pode trazer aos problemas e às situações que se torna necessário transformar” (2007, p. 163).

Para que o projeto pudesse cumprir esta finalidade, foram estabelecidos os seguintes objetivos gerais: proporcionar espaços/tempos de acompanhamento aos adultos após a certificação, apoiando-os na construção de um plano de desenvolvimento pessoal; refletir sobre as consequências do encerramento repentino do CNO; garantir a conclusão da certificação a todos os que

se encontravam em fase de finalização dos processos de RVCC e valorizar o trabalho desenvolvido no CNO, credibilizando os percursos e os certificados.

Para procurar atingir estes objetivos, foram programadas atividades agrupadas em duas ações. A primeira - “Programando o futuro” - centrou-se em encontros individualizados com vista ao levantamento dos projetos de vida e a construção de planos de desenvolvimento pessoal. A segunda - “Refletindo o passado, valorizando o presente” – apoiada em estratégias de carácter grupal, consistiu essencialmente no desenvolvimento de atividades de reflexão, credibilização e de valorização dos percursos frequentados no CNO.

Uma das atividades consistiu na recolha e análise de notícias publicadas sobre a INO, seguida de uma sessão de grupo de discussão sobre essa opinião pública e publicada. Esta atividade ajudou os participantes na tomada de consciência sobre os efeitos das políticas públicas e das suas intermitências e transições nas suas vidas, ajudando-os na construção de um discurso e uma opinião fundamentada.

Outra atividade deste projeto consistiu na constituição de um grupo de adultos em processo de RVCC que, mediante compromisso assumido entre todos, adultos e profissionais, receberam acompanhamento aos seus processos de forma mais regular e intensiva. Este grupo, pelo facto de se encontrar numa fase bastante adiantada dos seus processos, seria particularmente afetado por esta situação, que ameaçava a possibilidade de concluir a sua certificação. Esta atividade permitiu a certificação do nível secundário a um grupo de quinze adultos.

Resultou também deste projeto um documentário composto por testemunhos de seis participantes, com o título “Dar voz a quem ainda não foi ouvido”. Denunciadores de um discurso crítico, os testemunhos revelaram uma enorme riqueza de reflexões sobre as condicionantes de vida que levaram a maioria destes adultos a abandonar a escola cedo, a dedicação e empenho necessários para a realização dos seus processos de RVCC e a sua leitura sobre as condicionantes políticas e económicas relacionadas com o fim da iniciativa.

Outro dos produtos deste projeto foi a “Carta ao ministro”, transformada em petição pública, publicada no blog da escola e nas redes sociais. Conseguiu-se reunir um elevado número de assinaturas em poucos dias, percebendo que isso significava que existiam muitas pessoas a identificar-se com o seu conteúdo.

O projeto “Autores da Nossa Própria História” foi-se construindo no diálogo permanente entre a teoria e a prática, num paradigma em que se crê que a ciência está ao serviço dos homens e mulheres, e da sua capacidade transformadora. “Toda ação educativa implica sempre uma suposição de «uma responsabilidade pelo outro», respeito por si mesmo, respeito pela comunidade profissional e, em termos gerais, respeito pela sociedade” (Ronda Ortín, 2012, p. 55-56). Neste caso, essas responsabilidades pelos outros, constroem-se numa relação de proximidade entre o investigador e os participantes, potencializadora de um conjunto de compromissos partilhados.

O segundo projeto aqui apresentado, “O Tempo, Um Grande Escultor” foi desenvolvido num CNO da rede privada, em 2012-2013, já numa fase de extinção da INO.

Apesar de se avizinhar o término do CNO, causando desalento aos adultos e aos técnicos de RVC (a maioria desempregados e alguns em situação de voluntariado) agruparam-se ainda determinados recursos que puderam ser solicitados para a identificação dos problemas e necessidades e o seu contexto, também caracterizado por potencialidades e recursos. Tornou-se fulcral desenhar o projeto e definir os objetivos que deram conta, não do que se ia fazer, mas do que se pretendia alcançar. Perceber a sensibilidade dos sujeitos sobre o desenho do projeto e encontrar um caminho para o emergir de alternativas aos problemas, protagonizando as suas vidas de forma a serem cada vez mais sujeitos e menos objetos, foi inevitável.

Ao devolvermos a realidade ao coletivo, o grupo pôde examinar as suas afirmações, analisar as causas, as condicionantes da realidade e fazê-lo de forma coletiva, explorando possibilidades de a transformar e pensar em estratégias. Efetuar interpretações da informação recolhida, procurar diferentes contributos, construir novos entendimentos sobre o futuro, priorizar questões, transformar os problemas em soluções e oportunidades,

responsabilizando o grupo para a tomada de decisões, num processo e compromisso coletivo, foram os propósitos desta auscultação constante. Esta análise sistémica, que privilegiou os métodos qualitativos e a transdisciplinaridade, permitiu uma pluralidade de procedimentos na intervenção.

A construção de um percurso, envolvendo um grupo de 10 técnicos de RVC e um grupo de 10 adultos, revelou-se indispensável para definir a finalidade deste projeto que consistiu em conscientizar os agentes envolvidos nos dispositivos de RVCC para a sua importância na Educação de Adultos. Para perseguir essa finalidade foi necessário definir objetivos gerais, planear ações e atividades, considerar estratégias de participação e ação, calendarizar e estruturar objetivos específicos. Da reflexão conjunta surgiram os objetivos gerais que operacionalizaram e apontaram para a ação no sentido de anunciar o que os sujeitos deverão ser capazes de fazer. Foram estabelecidos os seguintes objetivos gerais: envolver os técnicos de RVC na valorização social do modelo de validação e certificação de competências; envolver os adultos na valorização social do processo de RVCC e valorizar a contribuição dos técnicos de RVC para os futuros dispositivos de RVC na Educação de Adultos. Esta coconstrução desafiou os sujeitos a participarem, a emanciparem-se e a tornarem-se capazes de refletir sobre si e sobre os seus contextos. Com o propósito de produzir considerações sobre o passado, o presente e o futuro da Educação de Adultos, a investigação foi desenvolvida a partir de três ações, com questões a elas associadas que serviram de mote para as reflexões, caminhando para a utopia como realidade a conquistar. Foram elaboradas cartas individuais e documentos coletivos que serviram como registos históricos e interventivos desta experiência vivida.

Sob o mote: “O que é reconhecer, validar e certificar competências?”, procurou-se a reflexão coletiva sobre o processo de RVCC, com o intuito de rever o caminho da certificação, de forma a espelhar, em linhas gerais, em que consistiu o processo de certificação de competências. Coletivamente elaborou-se uma Declaração de Excelência, com um descritivo do processo que deu origem à certificação e simultaneamente tornar o processo mais claro e transparente junto da sociedade civil, enaltecendo a responsabilidade e seriedade do mesmo.

Sob o mote: “Não se nasce técnico de RVC... faz-se técnico”, ambicionou-se a elaboração de cartas, produzidas em torno de reflexões e aprendizagens vivenciadas pelos técnicos e adultos. Procurou-se ainda facilitar a discussão e a tomada de perspectiva do caminho que foi percorrido e a percorrer no campo da Educação de Adultos. Partilharam-se ideias relativas à forma como cada técnico de RVC se foi construindo num processo e relação dialética com os adultos, evidenciando-se o facto de serem todos aprendentes. Estas cartas representam uma viagem ao universo dos técnicos de RVC e dos adultos, partilhando as suas memórias, histórias e aprendizagens desenvolvidas ao longo de um percurso de construção, transformação e valorização do percurso desbravado. Pretendeu-se com a gravação e publicação das cartas, que as mesmas constituíssem um instrumento de intervenção social, de recolha de vivências, experiências, receios e expectativas das pessoas envolvidas neste processo.

Sob o mote “A quem pertence o futuro da Educação de Adultos?” foi organizada uma Mesa Redonda que auxiliou no reafirmar da convicção na Educação de Adultos e na reflexão sobre a sua importância. Esta atividade serviu para incentivar uma discussão pública sobre os Centros de Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP), sucessores dos CNO, e problematizar questões relacionadas com a profissionalização do educador de adultos. As principais considerações produzidas estiveram na base da elaboração de uma carta dirigida à ANQEP. Pretendeu-se igualmente, com a criação deste momento, valorizar a contribuição dos técnicos de RVC e dos adultos para os futuros dispositivos de RVC na Educação de Adultos, assegurar o poder de participação e decisão de cada sujeito e salientar que todos os presentes têm uma oportunidade privilegiada de o fazer. Foi fundamental comunicar, desenvolver estratégias, solucionar problemas, baseado na convicção de que todos podem contribuir para a discussão, nas decisões e resultados, implicando as pessoas para que “estas assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (Freire, 1980, p.15), aproximando-as deste processo que se apresenta igualmente como um compromisso histórico. O crescente processo reflexivo-crítico, desenvolvido ao longo deste projeto pelos participantes, permitiu um discurso mais sólido e consciente das responsabilidades de cada um na credibilização e consolidação dos processos de RVCC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em investigação-ação, a ação procura a mudança, mas há mudanças que não decorrendo dessa ação, inevitavelmente, interferem com ela. Os projetos apresentados são ilustrativos deste facto, por terem coincidido com um momento de “viragem” nas políticas públicas de Educação de Adultos. Em ambos os projetos, os participantes revelaram ter consciência dessa mudança, através da sua capacidade de ler a realidade e do discurso crítico demonstrado (bem evidenciado nos produtos dos projetos).

Os impactos do fim de uma iniciativa, vivenciados no contexto de cada uma das duas organizações, seus adultos e profissionais, foram tomados como ponto de partida à atividade reflexiva. Os diálogos encetados com o senso comum são fundamentais em Educação Social e tornam as investigações/intervenções mais humanizadoras.

A utilização da metodologia de Investigação-Ação Participativa permitiu ao educador social juntar-se aos sujeitos participantes e com eles cooperar, investigando e agindo no sentido da transformação, numa atitude solidária de perseguição da utopia. Isto remete-nos para a desconstrução do papel de “especialista” de que nos fala Isabel Guerra (2007, p. 75), e também para o “mundo ético” que o educador deve transportar: “em qualquer circunstância, o educador leva consigo um “mundo ético, que deve ser capaz de conhecer e explicitar” (Ronda Ortín, 2012, p.56).

As intervenções dos participantes e suas mensagens de cidadania e exercício democrático são reveladoras do caráter emancipatório, “transformador” e “transformativo” (Timóteo, 2010) que se espera da Educação Social, características essas que assumem, no campo da Educação de Adultos, um papel primordial.

Procurou-se seguir os princípios de uma “pedagogia participativa, onde os participantes são envolvidos ativamente na cooperação e tomada de decisão. Deste modo, eles podem aprender a viver juntos, a ouvir, a ser e sobretudo a participarem solidariamente” (Pérez-de-Guzmán, Vargas, & Amador Muñoz, 2011, p.113).

O educador social assumiu o papel de investigador coletivo e co-construiu a ação com os sujeitos participantes, assumindo-se como um mediador, que não sendo “dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos (...) com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar” (Freire, 2006, p.28).

Estes projetos apontam para a necessidade de se continuar a apostar numa educação de adultos que assente numa lógica humanista, de solidariedade, respeito, justiça e desenvolvimento, essenciais à democracia. A este respeito reforça-se a recomendação da UNESCO, que refere no seu relatório que a educação deve contribuir para o desenvolvimento global das pessoas e deve “conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento e imaginação, de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino” (UNESCO, 1996, p.100).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, J. (2007). Aprendizagem ao longo da vida e regulação sócio-comunitária da educação. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, 7-40.
- Baptista, I. (2007). Políticas de alteridade e cidadania solidária – as perguntas da Pedagogia Social. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, 135-151.
- Baptista, I. (2008). Pedagogia social: uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção. *Cadernos de Pedagogia Social*, 2, 7-30.
- Carvalho, A. D., & Baptista, I. (2004). *Educação Social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Díaz, A. S. (2006). Uma aproximação à Pedagogia-Educação Social. *Revista Lusófona da Educação*, 7, 91-104.
- Freire, P. (1980). *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia do oprimido* (6^a edição). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Guerra, I. (2007). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção. Planeamento em Ciências Sociais*. Estoril: Principia Editora.

Lima, R. (2003). *Desenvolvimento levantado do chão...com os pés assentes na terra - Desenvolvimento Local - Investigação Participativa, Animação Comunitária* (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Mendes, I. D. P. (2007). *A dimensão participativa dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) no Vale do Ave, Norte de Portugal* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Granada, Granada, Espanha.

Nunes, R. S. (2008). Investigação-acção e responsabilidade social. *A Página da Educação*, 174, 28-29.

Pérez-de-Guzmán, M. V., Vargas, M., & Amador Muñoz, L.V. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 99-114.

Ronda Ortín, L. (2012). El educador social. Ética y práctica profesional. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 51-63.

Sousa, J. F. (org.). (2006). *Investigación-acción participativa: ¿¿Qué?? – desafio a la construcción colectiva del conocimiento*. Recife: NUPEP-UFPE, Edições Bagaço.

Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica e y Práctica*. Madrid: Piados/MEC.

Timóteo, I. (2010). *Educação Social e relação de ajuda - representações dos educadores sociais sobre as suas práticas* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Évora, Évora, Portugal.

UNESCO (1996). *A educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.