

- TOMÉ, Alice (1996). Dois idiomas, Duas Culturas, Dois Países: Luso-Franceses, um Desafio Multicultural, in *Anais Universitários, Ciências Sociais e Humanas*, nº7, Ed. Universidade da Beira Interior, Covilhã, 313-321.
- TOMÉ, Alice (1998). Introduction: *Educologie* ou les savoirs multiples, in Teresa CARREIRA et Alice TOMÉ (eds), *EDUCATION AU PORTUGAL ET EN FRANCE. Situation et Perspectives*, (Bilingue), L'Harmattan, Paris.
- TOMÉ, Alice (1998). Portugal: éducation et recherche d'un modèle, in Teresa CARREIRA et Alice TOMÉ (eds), *EDUCATION AU PORTUGAL ET EN FRANCE. Situation et Perspectives*, (Bilingue), L'Harmattan, Paris.
- TOMÉ, Alice (1998). Vivências e saberes em educação. Ordem social: o *milagre* do porvir, in *Anais Universitários, Ciências Sociais e Humanas*, nº9, Ed. Universidade da Beira Interior, Covilhã, 41-52.
- TOMÉ, Alice (1999). Sociologia da Educação. Olhares sobre o Desporto, in *VII Conferencia de sociología da la educación*, Murcia, Espanha, (pub. Internet, google).
- TOMÉ, Alice; CARREIRA, Teresa e CARREIRA, Francisco (2000). *MITOS ARTE EDUCAÇÃO. Monumentos ao Emigrante em Portugal*, Produção das Edições 70, Lisboa.
- TOMÉ, Alice et CARREIRA, Teresa (2000). Portugal: Éducation et Culture, une approche historique, in *Cahiers d'Europe*, nº3, Éditions du Félin, Paris, Hiver, pp.132-144.
- TOURAINÉ, Alain (1996). *O Retorno do Actor*, Instituto Piaget, Lisboa.
- TRIBALAT, Michèle (1995). *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*. Préface de Marceau LONG, La Découverte, Paris.
- VENÂNCIO, José Carlos, (Coord.) (1997). *O Desafio Africano*, Vega, Lisboa.
- VILBROD, Alain (1995). *Devenir éducateur. Une affaire de famille*, L'Harmattan, Paris.
- WEIL, Patrick (1991). *La France et ses étrangers*, Calmann-Lévy.

O Projecto Ariane: a contribuição da investigação-acção na construção/desconstrução do global e do local

Natércia Pacheco
Margarida Teixeira

Universidade do Porto

Resumo

O projecto Ariane implicou equipas de oito países (Alemanha, Dinamarca, Espanha, França, Grécia, Inglaterra, Itália, e Portugal) todas interdisciplinares, partindo da mesma problemática, assumindo as mesmas finalidades e optando por uma mesma metodologia de investigação.

Esta experiência de pesquisa, desenvolvida ao longo de três anos, sugeriu-nos reflexões que se situam no âmbito do encontro entre o local e o global.

A realização de um projecto de pesquisa em colaboração com outros países da comunidade europeia, para além das expectativas de um apoio e de condições adequadas, tem subjacente a ideia de que o confronto com outras perspectivas e outras realidades é um desafio enriquecedor, situando-se a um nível de complexificação mais elevado do que a investigação local que vamos desenvolvendo no nosso país. Contudo, a comunicação que nos propomos apresentar levanta questões relativas a um processo conflitual entre a procura das semelhanças (ao nível global) e o reconhecimento das diversidades (ao nível local), cuja complexificação se deve sobretudo à metodologia de investigação-acção.

Com efeito, a exigência de uma leitura situada na abordagem das regularidades obscurece a riqueza das realidades em confronto.

Assim, o objectivo desta comunicação é mostrar como a problemática e objectivos de investigação foram recriados em cada um dos países. Se, por um lado, há, como seria de esperar, razões imputáveis a diferentes pontos de partida e a contextos socio-culturais e educacionais diferenciados, por outro lado, a própria natureza da metodologia de investigação-acção conduz a processos heterogéneos, sublinhando as particularidades do local.

Partir de uma problemática comum e descobrir as diferenças...

O Projecto Ariane, inserido na 3ª medida de acção comunitária da Comissão das Comunidades Europeias, visando a "igualdade de oportunidades entre mulheres e homens", teve como objecto de investigação a construção da masculinidade e a condição masculina através da identificação e implementação de estratégias facilitadoras do alargamento dos horizontes das identidades masculinas.

Previa-se que estas estratégias passavam, nomeadamente, por encorajar os rapazes a discutir os papéis masculinos e femininos; promover formas mais igualitárias de sociabilidade entre rapazes e raparigas; abrir os seus interesses para áreas do conhecimento e profissões não tradicionalmente masculinas.

Embora o cerne deste projecto fosse a problemática da construção das identidades masculinas, rapidamente nos demos conta de que se jogavam aqui interesses e perspectivas diferentes. Desde uma perspectiva feminista, que se pode linearmente traduzir pela questão “Como ajudar os rapazes a ajudar-nos ajudando-se a si próprios?”, até às perspectivas daqueles que estavam mais preocupados com problemas concretos, como a crescente redução do sucesso escolar dos rapazes e com o mal-estar expresso pelos mais jovens que depreciavam a sua condição masculina, passando pela perspectiva da nossa equipa que, à partida, considerava a problemática estimulante sem que a sua configuração em Portugal lhe parecesse evidente e urgente.

Esta problemática só nas últimas décadas começara a interessar a pesquisa académica, nomeadamente por parte de investigadores de países como os Estados Unidos, a Inglaterra e a Austrália, confrontados com o aparecimento de “grupos de defesa dos direitos dos homens” e optando por metodologias qualitativas de pesquisa, até então, desenvolvidas sobretudo por mulheres.

Com efeito, só muito recentemente, nos anos 70, e em grande parte por reacção ao movimento feminista pareceu importante a alguns investigadores tomar como objecto de estudo o homem.

Na realidade, deram-se conta de que para além dos “mitos da masculinidade”, construindo um Homem inatingível, não existiam discursos elaborados sobre o Homem.

Ao mesmo tempo, outras questões relacionadas com novos papéis do homem na sociedade ganhavam pertinência, como os papéis e estatutos masculinos na família e no mundo do trabalho.

Assumíamos, portanto, uma mesma problemática como interessante e significativa, mas encontrando-lhe diferentes significações que ganharam expressão nos processos de investigação desenvolvidos, também eles definidos como comuns.

A metodologia de investigação-acção e a configuração das diferenças

A metodologia adoptada foi a da investigação-acção, prevendo-se que as equipas seriam constituídas, em cada país, por docentes universitários e docentes de quatro escolas públicas abrangendo alunos de 14-16 anos.

A metodologia de investigação-acção foi, por um lado, interpretada segundo diferentes perspectivas, desde uma concepção que se orientava pela necessidade de dar continuidade a anteriores projectos, delineados sob uma forma mais experimentalista (por exemplo a passagem de testes), a concepções que distinguiam claramente funções e papéis de uma equipa de investigadores académicos e uma equipa de executores-professores (por exemplo, a aplicação por professores de questionários elaborados por sociólogos), ou ainda a posição que defendia a constituição de equipas de pesquisa incluindo professores das escolas e das universidades, com vista ao esbatimento das assimetrias de estatutos e papéis e às trocas entre saberes teóricos e práticos e a uma implicação efectiva no processo de investigação-acção. Por outro lado, ao nível da escolha dos sujeitos, houve quem trabalhasse directamente com alunos, outros com alunos, professores e pais, ou quem investisse em processos de auto-formação dos professores. Ao mesmo tempo, dentro do mesmo país, houve processos homogeneizantes pela normalização de instrumentos e processos heterogéneos que surgiram da dinâmica vivida em cada escola, reflectindo as necessidades sentidas localmente.

Os constrangimentos locais introduziram imediatamente uma grande diversidade. Por exemplo, em França e em Inglaterra a população abrangida era heterogénea, incluindo diferentes etnias. Em Portugal, escolhemos escolas C+S e Secundárias, de meios rurais, urbanos e semi-urbanos.

Como seria de esperar, neste contexto, os encontros internacionais levaram a debates centrados no conflito entre a regularidade e a especificidade. Foi necessário, antes de mais, construir uma linguagem comum, que permitisse entender as diferenças de perspectiva e de contextos, enriquecendo assim o diálogo na equipa internacional, pelo reconhecimento das diversidades intra-nacionais e das similaridades inter-nacionais, sem esquecer o cruzamento entre as diversas abordagens epistemológicas.

Resultados versus Processos

A exigência de uma visão global em termos de regularidades levou-nos a retomar a problemática geral, estruturando-a em quatro sub-temas:

- 1 – Resultados Escolares dos rapazes, comparação com os resultados das raparigas, projectos de futuro e seguranças e inseguranças relativamente ao mundo do trabalho;
- 2 – Vida e tarefas domésticas, ideais e realidade da vida familiar;
- 3 – Experiência masculina, agressividade e consequências sociais, linguagem de género, expressão da experiência masculina;
- 4 – Relações de género, dinâmicas na escola, imagem das raparigas, valores da igualdade de oportunidades.

Estes quatro sub-temas centraram a procura de resultados em dados comparáveis. No entanto, estes não vão aparecer como dados finalizados, mas como pistas de trabalho futuro.

Por exemplo, o facto de o insucesso escolar dos rapazes aparecer como preocupante em Inglaterra ou na Alemanha chamou-nos a atenção para o abandono escolar que reduz significativamente a população masculina nas nossas escolas secundárias. As questões que daí advêm são múltiplas, embora as respostas encontradas venham a ser diferentes das apontadas em outros países. Ao nível dos projectos de futuro, não foi tanto a insegurança (apontada por outros países) que nos apareceu da parte dos rapazes, mas mais uma redução das aspirações.

No que diz respeito à vida familiar verifica-se que, em todos os países a nível do discurso sobre a igualdade de oportunidades, existe aceitação quanto à partilha de tarefas, quanto ao facto de a mulher trabalhar fora, mas assumem que as suas práticas são na defesa de velhos direitos. Ao mesmo tempo, apresentam em todos os países um conceito muito tradicional de família, normalmente com dois filhos e em que não é esquecida a propriedade de uma casa e de um automóvel.

Quanto à experiência da masculinidade os habituais estereótipos aparecem em maior ou menor grau em todos os países, a agressividade física e verbal, a contenção das emoções, o gosto pelos desportos ditos masculinos, etc.

As dinâmicas na escola em termos de relações de género variam em função das idades, passando de uma separação quase drástica entre rapazes e raparigas a uma maior aproximação que, tendencialmente, os rapazes apresentam como mais dependente da aparência física e as raparigas da procura da amizade.

Apesar destes temas se orientarem para as regularidades, só a um nível muito superficial se conseguiu encontrar traços comuns, muito impregnados de senso comum. Com efeito, só numa lógica quantitativa se poderiam ter obtido resultados estatisticamente significativos, o que aliás não garantiria a sua significação existencial. De qualquer modo, não foi essa a nossa opção metodológica e é bem claro que estes “resultados” não respondem às finalidades enunciadas, antes as contradizem pelos seus aspectos estáticos, embora possam satisfazer as exigências formais de financiamento comunitário.

Com efeito, a metodologia de investigação-acção não se reduz a um apanhado de resultados comparáveis, antes nos dá conta de uma complexidade ao nível do local, que mesmo dentro de cada país, não é convertível ao global. Daí que as contradições entre as lógicas do processo e as lógicas dos resultados não se tenham reduzido, particularmente porque a necessidade de reflectir o comum, fazia constantemente ressaltar o incomum, ao mesmo tempo que se delineavam abordagens mais complexas. É neste sentido que se desenvolve a troca de experiências que levava por um lado, a uma recriação situada, mas sugerida pelo debate entre as equipas dos diferentes países e, por outro lado, os processos de empatia que nos permitiam reflectir sobre os problemas dos outros, entendendo, quanto possível, os seus contextos e abordagens da realidade.

A história dos processos vividos em cada país foi particularmente significativa e mais próxima de uma globalização expressa na construção de uma concepção de cidadania europeia, num Encontro em que participaram não só os investigadores das diferentes universidades como também de cada escola participante no processo. Grande parte dos debates desenvolveu-se ao nível das dificuldades sentidas e dos meios para obstar a essas dificuldades. Contextos e práticas diferentes foram, talvez, melhor compreendidos pelos professores das escolas, mais próximos na sua condição de professores e de um mal-estar profissional que parece efectivamente poder ser entendido como global.

De facto, os professores são a pedra de toque de um projecto com as finalidades apontadas. Eles situam-se num espaço de formação dos jovens que, não sendo único nem desligado de outros, nomeadamente das famílias e dos seus meios de origem, tem características mediadoras em termos de socialização, de relação com os seus projectos de futuro, de terreno de convivalidade entre rapazes e raparigas, etc. A instituição educativa, sendo constituída por um corpo profissional maioritariamente feminino, tem, no entanto, desempenhado, ao longo do tempo, um papel de reprodução de modelos dominantes, nomeadamente quanto à promoção de um modelo particular de masculinidade. Um trabalho desenvolvido no sentido da mudança, da igualdade de oportunidades, só poderia ter impacto na instituição educativa e nos jovens através da implicação dos professores. Só com estes foi possível perspectivar estratégias de intervenção educativa apropriadas, produzir dispositivos pedagógicos contribuindo para aprendizagens nesta área. Esta implicação permitiu, no âmbito da investigação-acção, o desenvolvimento de processos de auto-formação, de reflexão sobre as suas práticas na estrutura e organização da escola, assim como a desmontagem dos seus próprios estereótipos relativamente a esta problemática, que atravessava os seus quotidianos escolares. Permitiu ainda que, ao nível da construção de um investigador-colectivo, estes docentes fossem efectivamente um elemento chave na construção/desconstrução do global e do local.

A ponte entre o local e o global e as metamorfoses identitárias da pessoa do professor

Ricardo Vieira

Escola Superior de Educação de Leiria

Resumo

Porque a escola é cada vez mais um lugar de encontro de saberes locais e globais, deve haver uma preocupação de comunicação entre os indivíduos portadores de diferentes culturas. Um encontro que leve ao enriquecimento pessoal sem perda necessariamente da cultura de origem. Um encontro que permita a construção dum cidadão intercultural.

Isto implica, também, necessariamente, pensar na construção/reconstrução das identidades dos sujeitos em interacção; dos alunos e, também, dos professores. É falar de identidade pessoal é falar de constante reestruturação dos sujeitos – constante metamorfose – para um novo todo. Para um novo self. Contextualizar a forma escolar com saberes locais, localizar ou globalizar o conhecimento, implica, assim, pensar na formação dum professor intercultural.

Nesta comunicação apresentam-se alguns modelos de professores, consoante as posturas perante o particular e o global, e prospectiva-se a construção dum professor reflexivo e intercultural.

Falar de educação implica pensar na construção/reconstrução das identidades. Das identidades dos alunos e das identidades dos professores. A aprendizagem nunca se faz no vazio. O conhecimento novo integra-se (ou não) na matriz cultural dos indivíduos. O global confronta-se, integra-se, funde-se e/ou recontextualiza-se assim com os saberes particulares.

O aluno é uma Pessoa, tem uma identidade pessoal, uma identidade social e uma identidade cultural. O puto não é tábua rasa, existe e pensa, sente e age de acordo com o seu background cultural.

Aprender significa partir em relação à tradição, ao conhecimento e experiências já feitas. Significa, de alguma forma, viajar a partir do local para algo mais globalizado e complexo.

Portanto, um processo de aprendizagem leva a alterações da identidade pessoal. Implica partir para um novo todo, para uma nova dimensão.

E o todo, como sistematizou Durkheim, não é uma mera soma de partes. E a identidade é um todo, um todo complexo e não pode ser inferido exclusivamente a partir das qualidades das suas partes.

É como se 1 e 1 fosse igual a 3. O termo “e” não é sinónimo de adição. O termo “e” evoca apenas a presença de dois elementos ou de dois objectos de cuja combinação resulta uma nova identidade.