CENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS
DE DOUTORAMENTO E AVANZADOS
DA USC (CIEDUS)

TESE DE DOUTORAMENTO

# O CINEMA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO *QUEFACER* FORMATIVO E PROFISSIONAL DOS EDUCADORES SOCIAIS: ANÁLISE DAS SUAS REALIDADES E PERSPETIVAS DE FUTURO EM PORTUGAL

Lubélia Maria Machado Lopes de Azevedo

Diretor de Tese:
Prof. Doutor José Antonio Caride Gómez

**ESCOLA DE DOUTORAMENTO INTERNACIONAL**

**PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EN EQUIDADE E INNOVACION EN EDUCACIÓN**

SANTIAGO DE COMPOSTELA
2018

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

# DECLARACIÓN DA AUTORA DA TESE

## O cinema como recurso pedagógico no *quefacer* formativo e profissional dos educadores sociais: análise das suas realidades e perspetivas de futuro em Portugal

Dna. Lubélia Maria Machado Lopes de Azevedo

Presento a miña tese, seguindo o procedemento axeitado ao Regulamento, e declaro que:

1) A tese abarca os resultados da elaboración do meu traballo.
2) De selo caso, na tese faise referencia ás colaboracións que tivo este traballo.
3) A tese é a versión definitiva presentada para a súa defensa e coincide coa versión enviada en formato electrónico.
4) Confirmo que a tese non incorre en ningún tipo de plaxio doutros autores nin de traballos presentados por min para a obtención doutros títulos.

*En Santiago de Compostela, 10 de novembro de 2018*

Asdo:

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

# DECLARACIÓN DO DIRETOR TESE

**JOSÉ ANTONIO CARIDE GÓMEZ**, Catedrático de Pedagoxía Social no Departamento de Pedagoxía e Didáctica da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela,
En calidade de Director e Titor da Tese de Doutoramento da que é autora dona **Lubélia Maria Machado Lopes de Azevedo,** subordinada ao título "***O cinema como recurso pedagógico no quefacer formativo e profissional dos educadores sociais: análise das suas realidades e perspetivas de futuro em Portugal***" no marco do Programa Interuniversitario en Equidade e Innovación en Educación,

Ten a ben INFORMAR:

> Que a Tese reúne os requisitos científicos, académicos, metodolóxicos, empíricos, formais e documentais que son esixibles para a súa lectura e defensa pública diante do tribunal que deberá xulgala, dacordo coa normativa establecida a tal fin.

Aos efectos oportunos.

En Santiago de Compostela, a 15 de novembro de 2018.

Asdo.: Prof. Dr. José Antonio Caride Gómez

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

*Qualquer filme retrata o pensamento e a criação humana em um determinado modelo social e momento histórico, e portanto, educa a quem o assiste, gerando uma reflexão e uma impressão sobre o mundo.*

(Gabriela, 2016)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

**ÍNDICE**

ÍNDICE DE QUADROS ..... 13
ÍNDICE DE GRÁFICOS ..... 17
ABREVIATURAS E SIGLAS ..... 21
AGRADECIMENTOS ..... 23
RESUMO ..... 27
RESUMEN ..... 29
ABSTRACT ..... 31
RESUMEN AMPLIADO DE LA TESIS ..... 33
Estrutura del trabajo ..... 35
Referencial teórico ..... 37
Referencial metodologico ..... 39
Conclusiones de la investigación ..... 40
Oportunidades y ameças de la investigación ..... 45
INTRODUÇÃO ..... 51
PRIMEIRA PARTE – REFERENCIAL TEÓRICO ..... 57
1 – GALERIAS TEÓRICAS PARA A FUNDAMENTAÇÃO DO ESTUDO ..... 59
1.1. EVOLUÇÃO DO CINEMA: ABORDAGEM CONTEXTUAL ..... 59
1.2. (RE)CONHECER DIFERENTES OLHARES NA ARTICULAÇÃO DE CINEMA E EDUCAÇÃO ..... 67
1.3. A PEDAGOGIA SOCIAL: CONTEXTUALIZAÇÃO E FUNDAMENTAÇAO TEÓRICO-HISTÓRICA ..... 89
1.4. PEDAGOGIA(S) DA EDUCAÇÃO SOCIAL ..... 94

1.4.1. Especificidades epistemológicas .....101
1.4.2. A Educação Social como opção formativa em Portugal .103
2 – DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SOCIAL NUM MUNDO GLOBALIZADO .....115
2.1. VIRTUALIDADES DA EDUCAÇÃO SOCIAL .....115
2.2. CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA 128
2.3. INTERVENÇÕES SOCIOEDUCATIVAS: CONTRIBUTOS PARA O BEM COMUM .....136
2.3.1. Responsabilidades sócio-ambientais: cuidar do que é nosso para os nossos o encontrarem bem .....137
2.3.2. O compromisso da hospitalidade: bem receber para ser bem-recebido .....143
2.4. EDUCAÇÃO SOCIAL: ASSISTIR OU TRANSFORMAR?146
SEGUNDA PARTE – REFERENCIAL CONTEXTUAL METODOLÓGICO .....151
3 – PESQUISAR EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: DIFICULDADES PARA A POSSÍVEL E DESEJÁVEL CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO .....153
3.1. ARQUITETAR UMA PROBLEMÁTICA: O PAPEL DO CINEMA NA EDUCAÇÃO SOCIAL.....156
3.2. O OBJETO E OS OBJETIVOS DO ESTUDO: UMA TENTATIVA DE ESTABELECER A SUA EVENTUAL CONEXÃO .....162
4 – OS CAMINHOS PERCORRIDOS: A LUZ DO CAOS E A (DES)ORDEM DA ANÁLISE .....167
4.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS: O QUÊ, PARA QUÊ, COMO E PORQUÊ? A ARGUMENTAÇÃO DAS ESCOLHAS .....167

4.1.1. O(s) contextos onde se desenvolveu o estudo: caracterização ..... 173

4.1.1.1. A cidade de Bragança: a Escola Superior de Educação de Bragança ..... 174

4.1.1.2. A Cidade do Porto: a Escola Superior de Educação do Porto ..... 176

4.1.2. Recolha de dados: técnicas e instrumentos diferenciados ..... 179

4.1.2.1. A análise documental ..... 180

4.1.2.2. As entrevistas ..... 183

4.1.2.3. O inquérito por questionário ..... 192

4.1.2.4. O tratamento dos dados: a triangulação dos elementos recolhidos ..... 199

4.1.3. Os participantes no estudo: caracterização ..... 207

TERCEIRA PARTE – REFERENCIAL EMPÍRICO- ANALÍTICO ..... 217

5 – A (RE)CONSTRUÇÃO DOS DADOS ..... 219

5.1. O CINEMA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO *QUEFACER* FORMATIVO E PROFISSIONAL DOS EDUCADORES SOCIAIS: AS NARRATIVAS EMERGENTES ..... 219

5.1.1. Cinema e educação social: oportunidades ou ameaças? na voz dos professores: uma abordagem teórico-prática ..... 235

5.1.2. Cinema e educação social: oportunidades ou ameaças? na voz dos educadores sociais: uma abordagem socioeducativa .. 242

5.1.3. Cinema e educação social: oportunidades ou ameaças? na voz dos alunos: uma abordagem (in)formativa ..... 248

CONCLUSÕES E PROSPETIVA.....289
BIBLIOGRAFIA .....309
APÊNDICES.....345
LISTA DE APÊNDICES EM SUPORTE DIGITAL .....393

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro n.º 1 - Fatores de êxito no cinema ..... 78
Quadro n.º 2 - Proposta de Filmes do PNC para o 1.º CEB ..... 80
Quadro n.º 3 - Proposta de Filmes para o 2.º CEB ..... 81
Quadro n.º 4 - Proposta de Filmes do PNC para o 3.º CEB ..... 82
Quadro n.º 5 - Proposta de Filmes do PNC para o Ensino Secundário ..... 83
Quadro n.º 6 - Retrato da Licenciatura em Educação Social em Portugal..... 105
Quadro n.º 7 - Retrato da disposição do Mestrado em Educação Social em Portugal..... 107
Quadro n.º 8 – Caracterização de educação bancária e educação problematizadora ..... 124
Quadro n.º 9 - Morfologia da investigação..... 165
Quadro n.º 10 - Cronograma das atividades desenvolvidas ..... 172
Quadro n.º 11 - Classificação das entrevistas..... 184
Quadro n.º 12 - Resumo da estrutura questionário ..... 197
Quadro n.º 13 - Regras da descrição analítica ..... 201
Quadro n.º 14 - Conteúdo das questões abertas..... 206
Quadro n.º 15 - Síntese técnicas de amostragem..... 208
Quadro n.º 16 - Intervalo de Idades dos participantes no estudo..... 211
Quadro n.º 17 - Ciclo de estudos frequentado pelos inquiridos ..... 212
Quadro n.º 18 - Caracterização dos professores entrevistados ..... 213
Quadro n.º 19 - Caracterização dos educadores sociais entrevistados ..... 215
Quadro n.º 20 - Pressupostos da Educação Social emergentes dos planos curriculares..... 220
Quadro n.º 21 - Eixos de formação estruturantes da Licenciatura em Educação Social e propostas de filmes..... 222
Quadro n.º 22 – O papel multifacetado do cinema..... 229

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura n.º 1 - Três fases/influências da evolução da Educação Social ..... 101
Figura n.º 2 - Balança: Outros trabalhadores sociais / educador social ..... 120
Figura n.º 3 - Valores fundamentais de um paradigma educativo de participação..... 125
Figura n.º 4 - Morfologia da intervenção socioeducativa..... 130
Figura n.º 5 - Diagrama das influências dos contextos..... 131
Figura n.º 6 – Localização do Concelho de Braçança ..... 174
Figura n.º 7 – Localização do Concelho do Porto ..... 176

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico n.º 1 – Escolas onde se aplicaram os questionários ..... 209
Gráfico n.º 2 – Género ..... 210
Gráfico n.º 3 – Interesse demonstrado pelo cinema ..... 250
Gráfico n.º 4 – Potencialidades educativas do cinema ..... 253
Gráfico n.º 5 – Influência educativa do cinema ..... 256
Gráfico n.º 6 – Opinião quanto à transmissão de valores do cinema 258
Gráfico n.º 7 – Opinião quanto ao conhecimento transmitido pelo cinema ..... 259
Gráfico n.º 8 – Opinião quanto à visão de cinema como entretenimento ..... 261
Gráfico n.º 9 – Opinião quanto à influência do cinema no quotidiano ..... 263
Gráfico n.º 10 – Opinião quanto à influência do cinema no pensamento ..... 264
Gráfico n.º 11 – O cinema enquanto estimulação do espírito crítico 266
Gráfico n.º 12 – Acessibilidade do cinema ..... 267
Gráfico n.º 13 – Utilização do cinema na escola ..... 269
Gráfico n.º 14 – O cinema enquanto recurso pedagógico na área de história ..... 270
Gráfico n.º 15 – O cinema… É um veículo político? ..... 271
Gráfico n.º 16 – Utilização do cinema como recurso pedagógico na Licenciatura ..... 272
Gráfico n.º 17 – Utilização do cinema como recurso pedagógico no Mestrado ..... 274
Gráfico n.º 18 – Mobilização do cinema como recurso pedagógico 275
Gráfico n.º 19 – Os conteúdos ficam mais claros quando articulados com a visualização de filmes totais ou parciais ..... 277
Gráfico n.º 20 – O cinema dentro da sala de aula é motivador ..... 279
Gráfico n.º 21 – O cinema na sala de aula potencia a discussão e a partilha de ideias ..... 281

Gráfico n.º 22 – O cinema permite discutir as aprendizagens de forma mais contextualizada .....282
Gráfico n.º 23 – O cinema como facilitador de aprendizagens .....284

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

## ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice 1 - Plano Curricular da Licenciatura em Educação Social da ESEB ..... 347
Apêndice 2 - Guia Cine Pedagógico ..... 349
Apêndice 3 - Questionário aos Alunos de Educação Social..... 374
Apêndice 4 - Grelha Analítica da Entrevista 1 ..... 380
Apêndice 5 - Entrevista 1 ..... 383

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

## ABREVIATURAS E SIGLAS

1.º CEB – 1.º ciclo Ensino Básico

2.º CEB – 2.º ciclo do Ensino Básico

3.º CEB – 3.º ciclo do Ensino Básico

CNEB – Currículo Nacional de Ensino Básico

DGE – Direção Geral da Educação

DGES – Direção Geral do Ensino Superior

ES – Ensino Secundário

ESE – Escola Superior de Educação

ESEB – Escola Superior de Educação de Bragança

ESEP – Escola Superior de Educação do Porto

ICA – Instituto cinema e do Audiovisual

IPB – Instituto Politécnico de Bragança

IPC – Instituto Português de Cinema

IPP – Instituto Politécnico do Porto

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LES – Licenciatura Educação Social

MEC – Ministério Educação e Ciência

MES – Mestrado Educação Social

PC – Plano Curricular

PNC – Plano Nacional de Cinema

PNL – Plano Nacional de Leitura

RTP – Rádio Televisão Portuguesa

SEC – Secretaria de Estado e da Cultura

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

## AGRADECIMENTOS

*O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade que acontecem. Por isso, existem momentos inesquecíveis e pessoas incomparáveis*.

(Silva, 2004, p. 49)

Comungando esta ideia, impõem-se algumas palavras de gratidão e reconhecimento, pois nada se faz sozinho e sem a ajuda e participação de "*pessoas incomparáveis*" - de VÓS - não estaria aqui com toda a certeza. Assim, não posso deixar de agradecer a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que este trabalho se tornasse exequível, possibilitando-lhe ver a luz do dia.

Começo por agradecer aos coordenadores do Doutoramento Interuniversitário em Equidade e Inovação em Educação, da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela, primeiro à Doutora Lourdes Montero, sempre incansável e disponível nas minhas muitas solicitações e depois ao Doutor Felipe Trillo Alonso que a substituiu e que, de igual forma, soube responder, prontamente, às minhas pretensões. Ambos me fizeram sentir em casa. Muito obrigada!

Agradeço a todos os alunos de Licenciatura e Mestrado, particularmente aos meus alunos na Escola Superior de Educação de Bragança de 2010 a 2015 por me permitirem trabalhar com eles na Educação Social mobilizando o cinema. Com eles foram travadas ótimas discussões e propiciaram-se momentos únicos de reflexão, permitindo-nos em conjunto discutir fatores sociais através do cinema. Muito obrigada!

Agradeço aos alunos de Mestrado e Licenciatura, da Escola Superior de Educação de Bragança e da Escola Superior de Educação do Porto – ano letivo 2015/2016 – por prontamente responderem aos questionários que lhes foram passados, contribuindo, assim, para a materialização deste trabalho. Muito obrigada!

Às professoras e professor da Escola Superior de Educação de Bragança, da Escola Superior de Educação do Porto e da Universidade Católica do Porto por me terem dado a oportunidade de recolher os seus saberes a propósito dos objetivos deste trabalho. Estou-lhes muito grata, por entre todos os seus afazeres, além do desmedido contributo para o trabalho que agora se apresenta, ainda tornaram as entrevistas em momentos prazerosos e únicos, tendo sido para mim um enorme privilégio ter privado com tamanhas sumidades no âmbito da Educação Social. Muito obrigada!

Às educadoras sociais por prontamente se disponibilizarem para as entrevistas. Muito obrigada!

Em especial agradeço ao meu estimado orientador, Professor Doutor José Antonio Caride Gómez, primeiro por me aceitar como orientanda, acreditando, e fazendo-me acreditar, no meu trabalho e encontrando as palavras certas para, continuamente, me motivar. Depois, porque, apesar de ser extremamente solicitado e assoberbado nas suas lides académicas, sempre encontrou o tempo necessário para contribuir oportuna e sabiamente nesta investigação, acompanhando-me sempre, no verdadeiro sentido da palavra. As reflexões, as indicações, o seu enorme saber e a sua generosidade em partilhar foram, são e serão sempre motivo de satisfação e incomensuravelmente impagáveis. Estou certa que a marca desta orientação ficará para a vida. Muito obrigada!

Às grandes amigas Gui, Manuela e Teresa por, mesmo fisicamente mais ausentes do que eu desejaria, nunca lhes ter deixado de sentir a presença, no incentivo e no genuíno gostar, pois a amizade não se explica, sente-se. Muito obrigada!

Às também grandes amigas e colegas de muitas lides académicas, Cris e Linocha, agradeço nunca deixarem de acreditar em mim, fazendo-me crer que sou capaz e que as potencialidades existiam(em) dentro de mim, sobretudo, quando eu duvidava. A vossa presença, apoio e incentivo foi desmedido e a vossa ajuda foi imensa, sobretudo porque só a verdadeira amizade aguenta a intensidade de alguns textos. Muito obrigada!

Porque quem se cruza connosco faz de nós aquilo que somos, não posso deixar de agradecer ao Zé Eduardo, o maior mestre cinéfilo que alguma vez existiu ou existirá. Graças a ele vejo hoje o cinema com outros olhos e, talvez, por isso tente agora homenageá-lo com este trabalho. Agradeço-lhe o tempo, as reflexões, os pensamentos, as "dicas", os livros, os filmes, mas sobretudo o amor que só ele tem pelo cinema e com o qual é impossível não nos contagiar. Este contágio fez-me tão bem. Muito obrigada!

Há pessoas que se cruzam connosco e têm na nossa vida um papel especial. Por isso, agradeço à Patrícia por fazer parte dela. Muito obrigada!

Quando pessoal e profissionalmente as responsabilidades se intensificaram levando-me a desacreditar na possibilidade de findar este trabalho, eis que o "empurrão" que se impunha surgiu daquelas e daqueles que, quotidianamente, trabalham comigo no ISCE Douro. Todas e todos sem exceção foram cruciais no apoio, no carinho e no "colo" que, efetivamente impulsionou a labuta final. A vossa generosidade e cooperação foram catalisadores e atenuaram a prostração que teima(va) em instalar-se. O vosso aconchego fez-me tão bem. Destaco a particular ajuda do Prof. Carlos, da Prof.ª Célia e da Sofia em aspetos mais práticos, como a apresentação dos gráficos e a formatação final. Muito obrigada!

À minha mãe por, em tenra idade, me passar o gosto pelos livros e pelo saber mostrando-me que este não ocupa lugar e só ele nos permite pensar livremente. Assim o sinto hoje. Foi a melhor herança que poderia ter recebido porque, certamente, será uma grande

inspiração para a vida. Esta herança foi tal que me comprometeu e impôs avançar quando tudo parecia desmoronar e ruir, pois apesar da certeza de que, lamentavelmente, não iria ver este trabalho, o peso da sua herança responsabilizou-me e obrigou-me a seguir o lema de que o saber não ocupa lugar e que uma mãe, apesar de fisicamente ausente, nunca deixa de ocupar o seu lugar no coração de alguém que a ama e admira. Muito obrigada!

Ao Wilson, companheiro de sempre e (espero) para sempre e às nossas filhas Sofia e Beatriz, fruto e perpetuação deste companheirismo, pela magna paciência, pelo constante incentivo e pela incomensurável fonte de inspiração! Este trabalho foi feito convosco e é para vós! Muito obrigada!

Sem todos vós este "sonho" não teria sido possível. Muito, muito obrigada!

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

## RESUMO

O presente estudo, enquadrado nas Ciências da Educação (CE) em geral e na Pedagogia Social (PS) em particular, teve como objeto de estudo o cinema e a Educação Social. Procurou-se perceber qual o papel do cinema na educação e as potencialidades deste último enquanto recurso pedagógico, quer na formação inicial quer na prática profissional. Assim, constituíram focos de análise questões subjacentes à evolução do cinema e à evolução da Educação Social (ES), bem como da configuração do papel do cinema nesta última, seja no âmbito da formação de educadores sociais, por um lado, seja no âmbito da intervenção destes profissionais, por outro. No sentido de contribuir para o (re)conhecimento das potencialidades do cinema na Educação Social, procedeu-se à análise dos programas curriculares (PC) da Licenciatura em Educação Social (LES); à auscultação de alunos (questionários), de professores e educadores socias (entrevistas), desenvolvendo a investigação a partir de possíveis conexões sobre experiências de utilização do cinema no âmbito da intervenção social. Dada a natureza multifacetada do tema de investigação, impôs-se situá-lo não numa área de estudo, mas antes numa interseção das diversas áreas que nele confluíram: a Educação Social (ES), a Pedagogia Social (PS), a inovação em educação, a Animação Comunitária (AC) e a cidadania. Com esta investigação, tentou-se produzir conhecimento científico sobre o papel educativo do cinema e sobre as representações da educação no cinema, (re)conhecendo a importância destes mecanismos na Educação Social, sobretudo quando reivindicamos maior protagonismo à educação, seja na vida quotidiana, seja na garantia de uma cidadania ativa, como alude Caride (2005).



Palavras-chave: cinema, Educação Social, recurso pedagógico, intervenção socioeducativa

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

**RESUMEN**

El presente estudio, enmarcado en las Ciencias de la Educación (CE) en general y en la Pedagogía Social (PS) en particular, tuvo como objeto de estudio el cine y la educación social. Se ha intentado percibir cuál es el papel del cine en la educación y las potencialidades de este último como recurso pedagógico en la formación inicial y la práctica profesional de los educadores sociales. Así, constituyeron focos de análisis cuestiones subyacentes a la evolución del cine ya la evolución de la Educación Social (ES), así como de la configuración del papel del cine en esta última, ya sea en el marco de la formación de educadores sociales, por una parte, y en la intervención de estos profesionales, por otra. Con la intención de contribuir al (re) conocimiento de las potencialidades del cine en la educación social, se procedió al análisis de los programas curriculares (PC) de la Licenciatura en Educación Social (LES); a la consulta de los alumnos (cuestionarios), profesores y educadores sociais, desarrollando la investigación a partir de posibles conexiones sobre experiencias de utilización del cine en el ámbito de la intervención social. Dada la naturaleza multifacética del tema de investigación, no se puede situarla en un área de estudio, pero antes en una intersección de las diversas áreas que en él confluyeron: la Educación Social, la Pedagogía Social, la innovación en educación, la Animación Comunitaria y la ciudadanía. Con esta investigación se pretende producir conocimiento científico sobre el papel educativo del cine y sobre las representaciones de la educación en el cine, (re)conociendo la importancia de estos mecanismos en la educación social, sobre todo cuando reivindicamos um mayor protagonismo seja para la educación en la vida cotidiana seja y en la garantía de la ciudadanía activa como refere Caride (2005).

Palabras-claves: cine, educación social, recurso pedagógico, intervención socioeducativa

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

**ABSTRACT**

The following study, framed in the Education Science (EC) in general and in Social Pedagogy (SP) in particular, has as study object the cinema and Social Education (SE), this means, that it has as role studying the influence of cinema in education and its potencialities as a pedagogical resource, being it in the initial training or in the practice of Social Educators. This way, it is object of analyses, questions connected to the cinema and Social Education (SE) Evolution, as well as the role the cinema has in the last one, this means in the training of Social Educators on one side, and in the intervention of these professionals on the other hand. In order to contribute to acknowledge the potentialities of the cinema in Social Education, we will analyse the Curricular Programs (CP) from the Degree in Social Education (DSE) and we will get the feedback from the students that attend this degree, by developing this investigation through the possible connections between experiences in using the cinema in the field of social intervention. Given the multifaceted nature of the investigation theme, we must place this investigation, not only in a field area, but in an intersection of different areas that may appear: critical analysis of speech, social education, and social pedagogy, innovation in education, communitarian and citizenship animation. With this investigation we hope to produce scientific knowledge about the educational role of the cinema and about the representation of education in the cinema. When we recognize the importance of these mechanisms in social education, we must put it up to debate, having in view an eventual redefinition and enlargement of the ways to act and its appreciation mainly when we claim a higher role to education in our daily life and the assurance of an active citizenship (Caride, 2005).

Keywords: cinema, social education, pedagogical resource, socio-educational intervention

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

## RESUMEN AMPLIADO DE LA TESIS

Este trabajo, materializado en esta tesis se recurre al cine como un recurso pedagógico en el quefacer formativo y profesional de los educadores sociales, poniendo énfasis en el análisis de sus realidades y perspectivas futuras en Portugal. En este sentido, la principal motivación que orientó el diseño de la investigación realizada se remite a indagar los vínculos existentes, potenciales y/o reales, entre el cine y la Educación Social, en una doble perspectiva: por un lado, el que incide en la formación académica de los futuros educadores sociales y, por otro, en las prácticas de estos profesionales ya en el terreno, definiendo dos objetivos principales o generales:

- analizar y evaluar el potencial del cine como recurso educativo, tanto en la formación, como en la intervención de los educadores sociales a través de sus prácticas profesionales en Portugal;

- proponer líneas, estrategias y/o iniciativas pedagógico-sociales orientadas a la mejora de los procesos formativos y de las prácticas profesionales de los educadores sociales, otorgando un protagonismo clave al cine en su desarrollo.

Partiendo de estos dos objetivos generales, se formularon los siguientes objetivos específicos:

- analizar las potencialidades pedagógico-sociales del cine en los procesos formativos y en las prácticas profesionales en el quehacer educativo;

- identificar y evaluar los modos en cómo el cine constituye y/o puede constituir un recurso pedagógico en el plano curricular de la Licenciatura en Educación Social en Portugal;

- reflexionar sobre la importancia del cine como recurso pedagógico del que hacen uso los profesores en la formación de los educadores sociales;

- identificar el papel(s) del cine en las diferentes propuestas de intervención socioeducativa de los educadores sociales, a través de sus prácticas profesionales;

- elaborar propuestas que posibiliten un mayor y mejor aprovechamiento pedagógico y didáctico de los recursos cinematográficos, tanto en los procesos formativos de la Licenciatura en Educación Social como en el desempeño profesional de los educadores y de las educadoras sociales.

Con el logro de estos objetivos se pretenden poner en valor las potencialidades formativas del cine en relación con las prácticas formativas y profesionales que toman como referencia la educación, en general y la Educación Social, en particular. Como se sabe, dadas sus particularidades, la Educación Social no se confina a las tradicionales formas del saber institucionalizado, vehículizado a través del currículum y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en contextos escolares, abriendo sus prácticas a nuevas formas de (re)pensar e intervenir educativamente en distintos contextos y realidades sociales.

Para favorecer la viabilidad del trabajo apoyamos su desarrollo metodológico y empírico en el estudio de casos, al considerar que es la más adecuada y coherente con los objetivos delineados; sobre todo al coincidir con Guba y Lincoln (1994) a indicar que su propósito es relatar cómo sucedieron los sucesos los hechos, describir situaciones o hechos, proporcionar conocimiento acerca del fenómeno estudiado y comprobar o contrastar efectos y relaciones presentes en el caso objeto de estudio.

Esta línea de pensamiento va al encuentro de Gómez, Flores y Jiménez (1996) cuando enfatizan que el objetivo general de un estudio de caso consiste explorar, describir, explicar, evaluar y/o transformar una determinada realidad social, dotando a la investigación de un

sentido crítico, dialéctico e intersubjetivo, innovador y emancipatorio, invocando el protagonismo de los sujetos no solo en un mayor y mejor conocimiento de sus realidades cotidianas, sino también en los procesos de cambio que les afectan, individual y colectivamente. Un propósito que incide en su idoneidad en la Educación Social.

## Estrutura del trabajo

Estructuralmente, el trabajo se divide en tres partes.

La primera parte – a la que identificamos como referencial teórico – está compuesta por dos capítulos. En el primero se revisan los sustratos que ofrece la literatura existente sobre los conceptos más relevantes en la articulación teórico-conceptual de la Tesis, para encuadrar y sostener lo que posteriormente se desarrolla a modo de trabajo metodológico y empírico. En este sentido, se argumentan y sistematizan distintos posicionamientos sobre el valor del cine y de su evolución histórica con la intención de identificar y desarrollar diferentes miradas acerca de sus vínculos con los procesos de enseñanza-aprendizae y, en general, de la educación.

También se procederá a la desarrollar teórica y conceptualmente la Pedagogia Social en sus opciones científicas, académicas y profesionales con la Educación Social, desde su génesis hasta la actualidad, con especial énfasis en su estado de cuestión en Portugal. Todo ello sin obviar a conocer el plan de estudios (PC) de esta Licenciatura (en el sistema universitario español, primero como Diplomatura y posteriormente como Grado), a fin de aprehender, con mayor propiedad, los contextos prácticos de la Educación Social que, aquí intentamos también explicar, para cerrar este capítulo.

En el segundo capítulo nos adentramos en el campo de la Educación Social, para poner énfasis en cuáles son sus contextos de acción-intervención, las responsabilidades pedagógicas y sociales inherentes; entre otros, el ambiente y la hospitalidad, a los que consideramos dos conceptos intrínsecamente ligados a las prácticas

educativas y sociales, en general, ya las prácticas de la Educación Social, en particular.

La segunda parte – que nombramos como referencial contextual y metodológico – está integrada por dos capítulos. En uno de ellos se abordan las dificultades inherentes a la investigación en las Ciencias de la Educación, idetnficando la problemática, delimitando el objeto de estudio y trazando los objetivos que se pretenden alcanzar; en el otro, se describe el encuadramiento metodológico, y tal como sugiere su denominación las principales contribuciones recaen en el proceso: lo que se hizo, cómo se hizo, para qué se hizo, con quién y por qué… poniendo de relieve los pasos iniciados, los caminos escogidos y las actuaciones que se llevaron a cabo.

En tanto que referencial empírico, y partiendo del enfoque conceptual al que se remite la investigación, se justifican las elecciones de determinados posicionamientos en detrimento de otros: describimos los instrumentos de obtención de información por los que se opta, explicando también cómo se procedió al tratamiento de los datos recogidos. Se resaltan que cada persona tiene su propia visión sobre el mundo y sobre la realidad social que la rodea, inscrita en una hermenéutica dialógica entre el hombre, los demás, su contexto de vida y la sociedad donde en la que se encuentra insertado (Coutinho, 2013). En este sentido, tenemos la convicción de que epsitemológica y metodológicamente hemos hecho las elecciones más coherentes con los propósitos de la investigación, los valores y el marco concetual que le sirven de fundamento.

La tercera y última parte, a la que denominamos “referencial empírico y analítico”, está compuesta por un capítulo, como se espera en un trabajo de esta naturaleza, presenta la (re)construcción y presentación de los datos, resultante de un análisis e interpretación contextualizada, acorde con los objetivos, previamente definidos. De ahí que se tomen en consideración algunas perspectivas presentes y de futuro, con la intención de reflejar las posibilidades, limitaciones y contradicciones de la Educación Social en los inicios del tercer milenio.

En este registro se pretendían reflejar las (pre)ocupaciones de la educación con los valores (sociales, ambientales y políticos), mostrando de qué forma el cine puede ser considerado como un recurso pedagógico para la Educación Social. Al admitir esta posibilidad importa comprender si se considera como una oportunidad o una amenaza, sea en el marco de la formación inicial, sea en el marco de la intervención socioeducativa, poniendo en evidencia las narraciones emergentes, demostrando que entre cine y educación es posible propiciar un diálogo plural, con múltiples formas de utilizar sus potencialidades artísticas y pedagógicas.

Ahora bien, con las conclusiones y perspectivas de futuro que se apuntan, no se pretende cerrar este estudio; por el contrario, entendemos que las potencialidades y/o debilidades de cualquier trabajo deben ser discutidas crítica y reflexivamente, para mejorarse en futuras y/o complementarias investigaciones.

Finalmente se presentan las fuentes documentales, especialmente la bibliografía movilizada para hacerlo factible, a la que – formalmente – dan continuidad los anexos; y, con ellos, la posibilidad de ampliar las opciones para un conocimiento más expansivo y contextualizado de la investigación realizada y del informe que de ella presentamos.

**Referencial teórico**

Considerando que el cine puede revelarse como un vehículo de transmisión de conocimientos, en la formación de los educadores sociales y contribuir a dinamizar su formación inicial, y/o eventualmente mejorar sus prácticas, partimos hacia esta investigación con el propósito de comprobar si el cine tiene un potencial pedagógico y social que permita enfatizar su caracterización como un recurso educativo en el quefacer formativo y profesional de los educadores sociales en Portugal.

Lo hemos hecho en un momento histórico en el que la sociedad se reclama globalizada y su constante evolución, exigiendo que se entiendan sus posibilidades, que se comprendan los mensajes que transmite y los modos a través de los que construye significados. Para ello concebimos la Educación Social como una práctica pedagógica "*tanto para aumentar la corresponsabilidad del conjunto de los actores en los procesos de desarrollo social y de inclusión, como (...) a fin de aumentar sus oportunidades de socialización inclusiv*" (Riera & Albert, 2009, p. 7).

Lo hemos hecho, igualmente con la preocupación de destacar la importancia del cine en la sociedad, generador de procesos de aprendizaje que podrán incentivar y producir en los sujetos competencias de reflexión, participación y acción, dándoles la oportunidad de convertirse en agentes de cambio. En la senda de Víctor Reia-Baptista (2011, p. 33), coindicimos en que el cine se traduce en un medio "*extraordinariamente importante para dar cuerpo a las diferentes formas de representación de las sociedades en las que se inserta, desde el punto de vista documental, o desde el punto de vista documental, vista simbólica, asumiendo aún un importantísimo papel como repositorio de las memorias culturales colectivas de esas sociedades.*"

En este sentido, y como tuvimos la oportunidad de confirmar ya sea a través de las entrevistas, ya sea a través de los cuestionarios y en la línea del autor mencionado, concluimos que se podrá tratar de un importante recurso a movilizar en la formación de los educadores sociales una vez que, "*los lenguajes fílmicos y en el sentido de que, en el ámbito de la educación y de la educación, se trata de un papel importantísimo como vehículos de comunicabilidad y de alfabetización colectiva, es decir, como factores de elaborados aprendizajes en los más diversos dominios del conocimiento humano*"(Ibid., p. 77).

En cuanto a lo que se ha dicho, diremos que movilizar el cine permitirá potenciar la reflexión crítica, incrementando la posibilidad de conocer y analizar los acontecimientos, reflexionar sobre nuestra

sociedad, nuestra cultura y las de otras realidades. A través del cine se pueden documentar épocas históricas, filosofías, pensamientos, modos de vida y costumbres, sobre todo si consideramos que "*es difícil encontrar aspectos generales, cotidianos, científicos o filosóficos que el cine no haya tratado de alguna forma*" (Martínez-Salanova, 2002, p. 78).

Las películas que se han realizado desde el nacimiento del cine, con temas sobre el último siglo, reflejan situaciones y modos de vivir, determinan la forma de ver la realidad y exponen las filosofías y las maneras de pensar de cada tiempo. En estos supuestos, creemos tal como Martínez-Salanova (2002, p. 78) que "*sin el cine es imposible conocer la realidad contemporânea*". Con el cine se nos abre la posibilidad de conocer otras culturas: facilitar el aprendizaje de otras lenguas, mostrar las tendencias artísticas de la pintura, la música o de la la arquitectura, poniendo a los espectadores en contacto con el medio ambiente y/o motivando su defensa, así como los derechos ecológicos y humanos.

Por ello nos parece fundamental que se comprenda el cine y sus funciones histórico-sociales, así como su capacidad para transmitir discursos éticos, estéticos e ideológicos, cuando se utiliza como recurso pedagógico, constituyendo "*una matriz social singular de la percepción, elaboración y transmisión de saberes y haceres, posibilitando distintas formas de aprehensión, comprensión y representación del mundo. (...) el cine orienta y explica recorridos individuales y grupales*" (Silva, 2010, pp. 161-162).

## Referencial metodologico

A lo largo de la investigación intentamos relacionar los datos obtenidos con las interpretaciones elaboradas, evidenciando la estrecha relación que existe entre referencial teórico, contextual y referencial analítico. En este registro, con las informaciones recogidas se procedió al tratamiento de los cuestionarios a través de Excel,

construyendo gráficos que permitieron sistematizar y presentar datos cuantitativos. En lo que concierne a las entrevistas, se analizaron a parir de las categorías establecidas a priori, permitiéndonos responder a las preguntas de investigación formuladas. En este proceso el guión de la entrevista y la cuadrícula analítica se revelaron de crucial importancia.

Al igual que Coffey y Atkinson, (2002), creemos que, al considerar los resultados de la investigación en una perspectiva holística, resulta relevante demostrar las evidencias obtenidas, trascendiendo el ambiente y el lugar de la investigación para intentar generalizarlos a un ámbito más amplio, aunque sin perder el carácter profundo y singular del caso a la luz de los constructos teóricos.

De igual modo, referir las oportunidades y las amenazas de la investigación presupone que seamos capaces de asumir, frente al trabajo desarrollado, una postura reflexiva y crítica dé cuenta de las principales dificultades encontradas, para señalar las carencias y desvelar, anticipándolas, lo que podrán ser futuras y/o complementarias investigaciones en esta temática.

**Conclusiones de la investigación**

A partir de estos fundamentos, presentamos a continuación las conclusiones más relevantes de nuestra investigación.

Ante el objetivo "analizar y evaluar las potencialidades del cine como recurso pedagógico, sea a nivel de la formación, sea al nivel de la intervención de los educadores sociales, en sus prácticas profesionales en Portugal", de los alumnos encuestados un 37,37% concordó plenamente que el cine tiene potencialidades educativas y el 34,16% concordó bastante con esta premisa. Para los profesores y educadoras entrevistados, el cine, también surge como un recurso con grandes potencialidades, como sugieren los segmentos de texto:

- "*sí, el cine es para mí, muchas veces, total o parcialmente un recurso pedagógico*" (E1);

- "*es un recurso pedagógico que permite diversificar la forma de trabajar los contenidos, en contexto de aula*" (E2);

- "*es más una herramienta, más un texto que aparece, ... es utilizado como un texto, un texto propio, pero siempre se lee en articulación con otros textos*" (E3);

- "*puede ser un excelente medio para concretar el aprendizaje*" (E4);

- "*aparece siempre como una plusvalía ... cuando queremos analizar una realidad plural en varios contextos, utilizo mucho la película*" (E5);

- "*claro que sí, que puede y es un recurso pedagógico. es un recurso muy interesante y versátil*" (Ea);

- "*es un recurso muy útil pues a través de él consigo pasar muchos de los mensajes que quiero al público con quien trabajo*" (Eb);

- "*sí, sobre todo en las pausas que acabo de referir, porque resulta muy bien ... es un recurso muy útil, pues a través de él consigo pasar muchos mensajes a los niños*" (Ec);

- "*un gran recurso que a menudo utilizo porque el cine puede tener variadísimas potencialidades, en particular una mejor memorización y comprensión de los processos*" (Ed);

- "*puede ir en contra del conocimiento. Creo que es algo innovador, porque nos permite ver y hacer ver modos diferentes, que nos llevan al descubrimiento de nuevas estratégias*" (Ee).

En lo que concierne al objetivo "proponer líneas, estrategias y/o iniciativas pedagógico-sociales orientadas a la mejora de los procesos formativos y de las prácticas profesionales de los educadores sociales,

otorgando un protagonismo clave al cine en su desarrollo" elaboramos una guía de Cine Pedagógico (apéndice 2) en la que se ha compilado un conjunto de propuestas fílmicas para cada unidad curricular de la Licenciatura en Educación Social. Con esta propuesta se responde a la necesidad, expresada por los entrevistados, de formar a los profesores para que recurran al cine en sus clases. En concreto, a uno de los entrevistados manifestaba que "*la idea sería crear también, a la vista de los planes de estudio, crear un documento, portugués com propuestas fílmicas para las diferentes unidades curriculares*" (E3) con las características de los materiales proporcionados por la UNESCO y en el que éstos utilizan con regularidade.

El objetivo consistente en "analizar las potencialidades pedagógico-sociales del cine en los procesos formativos y en las prácticas profesionales en el quehacer educativo" fue confirmado, en la medida en que un porcentaje del 37,37% de los encuestados concuerda plenamente en que el cine tiene potencialidades educativas, siendo un 41,84% los que concuerdan bastante en que transmite conocimiento; mientras que un porcentaje del 42,86% reconoce que el cine potencia el espíritu crítico y la reflexión. Para los entrevistados las potencialidades del cine son más que evidentes. Así se constata en las opiniones de los educadores sociales, al reconocer la importancia de este recurso en sus prácticas, aunque ejerzan en diferentes contextos y con diferentes públicos: al "*tratarse de un recurso innovador se logra una mayor motivación e interés por parte del público*" y para la Ee "*el cine permite revisar el pasado y reconstruir momentos históricos, dándonos una perspectiva evolutiva de las sociedades y de la historia*" (Ed).

En cuanto al objetivo "identificar y evaluar los modos en cómo el cine constituye y/o puede constituir un recurso pedagógico en el plano curricular de la Licenciatura en Educación Social", tras el análisis de los planos curriculares de la Licenciatura y consultar el perfil de estos profesionales, concluimos que tanto la ESEB como la ESEP asumen la intención de formar profesionales críticos, capaces de utilizar estrategias de intervención socioeducativa en los más diversos contextos y con públicos diversificados. A tal fin, la utilización del

cine se concreta en los ejes estructurantes de la formación de los educadores sociales, incidiendo en consolidación de determinados valores como, son, entre otros: la solidaridad, el compromiso, la participación igualdad, la inclusión, la exclusión, la confianza, la justicia, la cooperación, la responsabilidad.

De igual modo, y analizando los contenidos y objetivos de las unidades curriculares concluimos que hay lugar para el cine, siendo de especial interés movilizar porpuestas fílmicas que permitan desarrollar contenidos relevantes en la formación y profesionalización de los educadores sociales. Películas como *la terminal del aeropuerto*, de Steven Spielberg (2004) o *el discurso del rey*, de Tom Hooper (2010) son, a nuestro entender, transversales a todas las unidades curriculares dada la formación que se pretende para el educador social.

En lo que concierne al objetivo "reflexionar sobre la importancia del cine como recurso pedagógico movilizado por los profesores en la formación de los educadores sociales" quedo evidenciada su importancia, ya que todos los entrevistados, profesores y educadoras sociales le reconocen un alto valor por la multiplicidad de opciones que permite utilizar; sobre todo porque "*es una forma de llegar a los alumnos de forma más explícita" y porque ayuda a pensar, a sentir y las emociones ayudan a humanizar (...) el humanismo hace falta a todos nosotros, pero en los educadores sociales aún más*" (E1).

También es importante para los educadores sociales, en la medida en que se trata de "*un medio de compartir ideas, siempre hay aprendizajes*" (Ea) y aún porque "*llevar el cine a todos democratiza su uso*" o el cine puede "*traer a la razón de esta realidad, a la necesidad de volverse más humanos con los demás, porque los demás podremos ser nosotros*" (Ec.). Para el 39,01% de los encuestados (que concuerdan bastante) y el 34,75% de los encuestados (que concuerdan plenamente) el cine facilita los aprendizajes de los alumnos. También los porcentajes del 44,84% y del 31,32% que concuerdan bastante y plenamente, ponen énfasis en que el cine permite discutir los aprendizajes de forma más contextualizada, corroborando la idea de

que es importante la movilización del cine en la formación inicial de los jóvenes, en este caso educadores sociales.

En lo que se refiere al objetivo de "identificar los roles del cine en las diferentes propuestas de intervención socioeducativa de los educadores sociales, a través de sus prácticas profesionales" surgió, de los discursos de las entrevistas, una multiplicidad de papeles, en particular los que inciden en su carácter lúdico *"(...) de ese placer de ver, de disfrutar de un filme que es fundamental para el proceso formativo ... el cine tiene aquí un papel importantíssimo*" (E3); o "*una forma de mirar lo social, en el fondo es lo social ... puede ser un mecanismo, un proceso para llegar a ese deseo, o construir ese deseo en quien aprende*" (E4). Tiene, igualmente un papel "*casi desencadenante, aquel que nos trae la posibilidad de a través de aquella realidad imaginar otras realidades y conocer mejor esa*" (E5). También los alumnos, en las respuestas abiertas atribuyeron al cine múltiples cometidos, en particular: "*dinamizador de cultura*", "*principalmente educador*", "*alertar para diferentes realidades*", "*transmitir culturas*", entre otros.

En cuanto al objetivo orientado a "elaborar propuestas que posibiliten un mayor y mejor aprovechamiento pedagógico y didáctico de los recursos cinematográficos, tanto en los procesos formativos de la Licenciatura en Educación Social y en el desempeño profesional de los educadores y de las educadoras sociales" se pone de relieve que el cine "*es algo estructurante a nivel del perfil cultural de los educadores sociales*" (E3). Con estos supuestos, esta entrevistada señala que "*valdría la pena introducir, al menos a nivel de la formación continua propuestas fílmicas, es decir el cine en la formación, por ejemplo, es una propuesta de formación continua porque a veces la gente tampoco sabe cómo hacerlo*". Por su parte, otra de las entrevistadas, resalta la idea de qué los comportamientos generan comportamientos y, en este sentido, si "*un profesor utiliza el cine de forma consistente, planificada, reflejada, organizada y luego sujeta a una evaluación y reflexión está, en el fondo, a hacer un buen servicio para la utilización del cine*" (E4). En esta línea de pensamiento, añade, "va a haber un conjunto de futuros educadores

sociales que van más tarde a pensar en la posibilidad de utilizar el cine de la misma forma". En otra de las entrevistas se destacó la idea de que para un mejor aprovechamiento del cine como recurso pedagógico y didáctico es crucial enmarcar su utilización "*en las metodologías activas que fomentan la libertad de expresión, la creatividad, el pensamiento crítico, la interdisciplinaridad y opiniones*" (E1).

## Oportunidades y ameças de la investigación

Para cerrar, en forma de síntesis, y en una visión prospectiva, se presentan algunas sugerencias de mejora. Inicialmente, aludiremos a las potencialidades del cine como recurso pedagógico en la formación de los educadores sociales:

- orientar los objetivos de las unidades curriculares, en congruencia con las intervenciones socioeducativas;

- recurrir a películas de las que se haga uso de su visionado total o parcial, que retraten problemáticas sociales mediante las que sea posible incrementar los conocimientos, las capacidades y habilidades personales en una doble dimensión, individual y social, ya que cada sujeto debe ser concebido como un ser individual que necesita la relación con el otro para conocerse a sí mismo (Medina, García y Ruiz, 2001);

- posibilitar la articulación del cine con los diferentes contenidos de la Licenciatura y/o Maestría, en particular trayendo a la colación propuestas fílmicas que aborden las cuestiones de la ciudadanía. Con su utilización didáctica se debe reforzar la importancia de la intervención socioeducativa en la comunidad (2007). Es decir, utilizar películas que demuestren la necesidad de adoptar compromisos y responsabilidades sociales por parte de los educadores sociales, promoviendo una ciudadanía activa, acorde con los valores y principios democráticos que son inherentes a una Educación Social plenamente respetuosa con los derechos humanos;

- mejorar los diferentes canales de información y difusión, facilitando a todos los estudiantes el acceso a diferentes propuestas cinematográficas, tanto en su formación académica como educadores sociales, como en lo que podrán ser sus variadas prácticas professionales;

- proceder a la planificación y desarrollo de diferentes unidades curriculares y, eventualmente, promover, de forma transversal, multi e interdisciplinar la realización de foros de cine (cineforum). Para ello, es importante superar los tradicionales hábitos de la cultura del trabajo individual, fomentando las lógicas de trabajo colaborativo entre los diferentes departamentos, reforzando una visión plural y compleja de los saberes teórico-prácticos que fundamentan la Educación Social.

Enfatizar el potencial del cine como recurso didáctico, tanto en la formación académica como en el desempeño profesional de los educadores sociales en Portugal, también debe conllevar:

- reducir, y tanto como sea factible, evitar los modelos de intervención educativa y social situados en una lógica asistencialista y de urgencia, para que las prácticas del educador social no se focalizen en lo que Pelegrí (2005), citado por Subirats (2007, pp. 110-111), denomina "*lógica de la" "demanda" demostrando que "generalmente se demanda (...) que solucionen aquello que supone una presión de los usuarios, la demanda, la necesidad concreta y particular*". Esto es, realzar el carácter pedagógico y versátil del educador social en la atención de diferentes públicos, contribuyendo a la emancipación e independencia de los sujetos;

- recurrir a películas que demuestren las potencialidades de modelos de intervención basados en el compañerismo y el acompañamiento educativo, de modo que partiendo de realidades ficticias se pueda activar y consolidar los vínculos

sociales, sin menoscabo de la autonomía, la capacidad de decisión y actuación de cada sujeto;

- presentar a los colectivos de estudiantes y profesionales de la Educación Social propuestas cinematográficas sistematizadas, que favorezcan la realización de talleres u otras acciones promotoras de la articulación del cine con la intervención socioeducativa.

En lo que se refiere a las líneas, estrategias y/o iniciativas pedagógico-sociales orientadas a la mejora de los procesos formativos, destacamos las siguientes:

- proponer y llevar a cabo iniciativas formativas que mejoren las competencias relacionadas con el cine, así como la utilización de métodos y estrategias de análisis de películas;

- elaborar y hacer uso de guías cinematográficas, teniendo en cuenta las funciones y el perfil de estos profesionales, posibilitando que llegue a una pluralidad de públicos y atender a una gran diversidad de problemáticas;

- Sugerir a los diferentes departamentos y a los diferentes equipos de trabajo espacios y tiempos propicios a la visualización de películas, posibilitando el debate y la reflexión colectiva con fines pedagógicos y sociales, contribuyendo a la formación inicial y continua, a la gestión de los conflictos profesionales que puedan emerger (Llena, Úcar & Núñez, 2010), y a un mayor y mejor reconocimiento de su identidad profesional.

En una época de crisis social generalizada, donde los mecanismos de protección social dejaron de ser suficientes para disminuir las desigualdades y otros problemas sociales, la pertinencia de la Educación Social debe verse necesariamente reforzada, lo que apela a nuevas responsabilidades y desafíos profesionales. En particular, la realización de acciones de sensibilización, demandas y otras propuestas reivindicativas ante los responsables políticos, alertándoles

de los problemas de esta profesión (Azevedo, 2011), que podrán verse reflejados en el cine.

En este sentido, nos satisface señalar que con la realización de este trabajo respondemos a los objetivos, previamente delineados afirmando que el cine podrá ayudar a la Educación Social en el intento de acompañar las políticas sociales (Díaz, 2006), participando permanentemente en de los acuerdos subyacentes a cualquier contrato social que sea estimable, de modo que, como afirma Vítor Reia-Baptista (2011, p. 770), "*los lenguajes fílmicos asumen un papel importantísimo como vehículos de comunicabilidad y de alfabetización colectiva, o sea, como factores de elaborados aprendizajes en los más diversos dominios del conocimiento humano*". Una tarea que no sólo debe dar oportunidades para la capacitación de los individuos (Timoteo, 2013), sino también para que aprovechen su potencial creativo, de innovación y transformación social (Serapicos, 2006).

Por este motivo, el cine puede ser visto como un recurso pedagógico capaz de ayudar a los educadores sociales a revestir sus prácticas de algún activismo, acercándose más a las personas y sus necesidades, potencialidades y problemas, una vez que las emociones experimentadas, a través de una película, valdrán más que mil palabras y explicaciones, ya que lo que vimos, oímos y sentimos nos hace reaccionar en el inmediato, potenciando la acción.

En estos supuestos, asumimos la necesidad de establecer una mayor aproximación entre la formación inicial de los educadores sociales y los medios de comunicación, y más concretamente el cine, coincidiendo con Kenski (1996), en que es preciso superar la visión tradicional de la educación y la escuela como el lugar privilegiado del saber, en la que el profesor era la única fuente del conocimiento necesario para vivir en sociedad, confinando el audiovisual al sonido de la voz del profesor, al texto escrito en la pizarra o en los cuadernos. De ahí que, teniendo en cuenta de las grandes transformaciones de la sociedad, se imponga que la escuela y otras instituciones educativas deje de ser un "*lugar de tradición cultural",* [para convertirse en un

lugar o lugares] *de producción cultural y social*" (Kenski, 1996, p. 134).

Concluimos que el cine puede asumir un papel destacado en la formación de los educadores sociales destacándose con esta investigación el papel del profesor, de la imagen y de la motivación nesta formación.

Así, el cine puede traducirse, para el profesor y para el educador social, en una herramienta colaborativa sostenida en una tríada de tres R:

- Reviver: tener la posibilidad de vivir, a través de las películas múltiples vivencias y problemáticas y conocer diferentes culturas,
- Resgatar: frucir la posibilidad de conocer el pasado,
- Reprojetar: disponer de la oportunidad de intervenir en el futuro, transformándolo.

Antes de concluir es importante señalar que la investigación presenta algunas fragilidades derivadas de las limitaciones de nuestra vida cotidiana (personal y profesional) que nos impidieron profundizar, tanto como sería deseable, en determinados aspectos presentes en los relatos evocados por los participantes en el estudio, fundamentalmente en sus aportaciones empíricas. Al reconocer estas limitaciones afirmamos que todo el estudio, siendo finalista, también es provisional, quedando abierto a nuevas lecturas e indagaciones, que nos gustaría seguir desarrollando en un futuro próximo.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

# INTRODUÇÃO

Este trabalho, materializado nesta tese, denomina-se *O cinema como recurso pedagógico no quefacer formativo e profissional dos educadores sociais: análise das suas realidades e perspetivas de futuro em Portugal* e teve como principal motivação o desenho de uma investigação que permitisse a eventual relação/conexão entre o cinema e a Educação Social e as suas potencialidades enquanto recurso pedagógico, numa dupla perspetiva: por um lado, na dos futuros educadores sociais e, por outro, na destes profissionais já no terreno, definindo dois grandes objetivos gerais:

- analisar e avaliar as potencialidades do cinema enquanto recurso pedagógico, seja ao nível da formação, seja ao nível da intervenção dos educadores sociais, nas suas práticas profissionais em Portugal;

- propor linhas, estratégias e/ou iniciativas pedagógico-sociais orientadas à melhoria dos processos formativos e das práticas profissionais dos educadores sociais, outorgando um protagonismo chave ao cinema no seu desenvolvimento.

Neste sentido, e atendendo aos objetivos gerais, pretendeu-se alcançar os seguintes objetivos específicos:

- analisar as potencialidades pedagógico-sociais do cinema nos processos formativos e nas práticas profissionais no *quefacer* educativo;

- identificar e avaliar os modos como o cinema constitui e/ou poderá constituir um recurso pedagógico no plano curricular da Licenciatura em Educação Social;

- refletir sobre a importância do cinema enquanto recurso pedagógico mobilizado pelos professores na formação dos educadores sociais;

- identificar o(s) papel(eis) do cinema nas diferentes propostas de intervenção socioeducativas dos educadores sociais, através das suas práticas profissionais;

- elaborar propostas que possibilitem um maior e melhor aproveitamento pedagógico e didático dos recursos cinematográficos, tanto nos processos formativos da Licenciatura em Educação Social como no desempenho profissional dos educadores e das educadoras sociais.

Ou seja, intentou-se aliar o estudo do cinema em articulação com a Educação Social, por forma a aferir as eventuais potencialidades do cinema na educação, em geral, e na Educação Social, em particular.

É sabido que, dadas as suas particularidades, a Educação Social não se confina às tradicionais formas do saber, confrontando-se com o (re)pensar formas de intervenção que promovam a mudança e é neste sentido que nos pareceu oportuno este cruzamento.

Assim, para a exequibilidade do trabalho, socorremo-nos da metodologia de estudo de caso por nos parecer ser a mais adequada e coerente com os objetivos delineados, sobretudo porque corroboramos Guba e Lincoln (1994) quando referem que o seu propósito é relatar como sucederam os factos, descrever situações ou factos, proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso.

Esta linha de pensamento vai ao encontro de Gómez, Flores e Jimenez (1996) quando reforçam que o objetivo geral de um estudo de caso é explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar, como nos parece convir na educação, em geral, e na Educação Social, em particular, dado o seu carácter ousado, crítico, questionador, flexível, dialético, transformador, inovador, emancipatório e intersubjetivo

sobre a realidade social. Desta forma é possível conhecer a realidade, para ulteriormente se poder intervir com os sujeitos nela envolvidos e alcançar transformações e mudanças sociais.

Estruturalmente, o trabalho encontra-se dividido em três partes. A primeira parte - Referencial Teórico - é composta por dois capítulos. No primeiro capítulo - galerias teóricas -, ainda que não se trate de uma resenha histórica, mas porque tudo deve ser contextualizado, revisitamos os substratos literários dos conceitos que nos pareceram estruturantes para enquadrar e sustentar teoricamente o trabalho empírico. Assim, sistematizamos a evolução do cinema na tentativa de (re)conhecermos diferentes olhares na articulação de ensino e educação.

Procedemos, ainda, à conceptualização do conceito de Pedagogia Social, saber matriarcal da Educação Social, e de imediato tentámos aferir a génese da Educação Social, sistematizando a sua emergência no mundo e em Portugal, bem como nos dispusemos a conhecer os planos curriculares (PC) desta Licenciatura, por forma a apreendermos, com maior propriedade, os contextos práticos da Educação Social que aqui tentamos também explanar para fechar este capítulo.

No segundo capítulo, entramos no campo da Educação Social, por forma a apreender quais os contextos de intervenção, as responsabilidades sociais inerentes, nomeadamente o ambiente e a hospitalidade por nos parecerem conceitos intrinsecamente ligados às práticas de intervenção, em geral, e às práticas da Educação Social, em particular.

A segunda parte - Referencial Contextual e Metodológico - é composta por dois capítulos. O terceiro capítulo aborda as dificuldades inerentes à pesquisa e investigação em ciências da educação, construindo-se a problemática, delimitando-se o objeto de estudo e traçando-se os objetivos que se visam alcançar. Já no capítulo quarto, faz-se o enquadramento metodológico e, tal como o próprio nome nos sugere, a ênfase recai no processo. Ou seja, o que se fez,

como se fez, para que se fez, com quem e porquê, que será o mesmo que dizer que se dá conta dos passos encetados, dos caminhos escolhidos e trilhados.

Aqui mobiliza-se o referencial empírico, situando conceptualmente a investigação e justificando as escolhas de determinados posicionamentos em detrimento de outros: descrevemos os instrumentos que privilegiámos e porquê, bem como explanamos como se procedeu ao tratamento dos dados recolhidos. ressalvando que cada pessoa tem a sua própria visão sobre o mundo e sobre a realidade social que a rodeia, encarando-se numa hermenêutica dialógica entre o homem, os outros, o seu contexto de vida e a grande sociedade onde se encontra inserido (Coutinho, 2013). Ora, metodológica e epistemologicamente, cremos ter feito as escolhas mais coerentes com os propósitos da investigação, por um lado, e os nossos valores e quadro concetual, por outro.

A terceira e última parte, composta pelo capítulo quinto e como expectável num trabalho desta natureza, faz a (re)construção e apresentação dos dados, resultante de uma análise e interpretação contextualizada, tendo como referência os objetivos previamente definidos. Tecem-se, ainda, neste quinto e último capítulo, algumas considerações e perspetivas de futuro numa tentativa de se dar conta das possibilidades, limites e contradições da Educação Social.

Neste registo, pretendeu-se, igualmente, perceber se a Educação Social é uma espécie de camaleão, capaz de se (pre)ocupar com a educação para os valores (sociais, ambientais e políticos), bem como refletir de que forma o cinema se pode apresentar como um recurso pedagógico no âmbito da Educação Social. Admitindo esta possibilidade, importa compreender se é considerado como uma oportunidade ou uma ameaça, seja no âmbito da formação inicial, seja no âmbito da intervenção socioeducativa, colocando em evidência as diferentes narrativas emergentes, demonstrando-se que entre cinema e educação há lugar a um diálogo plural e a uma multiplicidade de formas de utilização.

Ora, com estas conclusões e perspetivas de futuro não se visa fechar este estudo; pelo contrário, entendemos que as potencialidades e/ou debilidades de qualquer trabalho devem aqui ser discutidas crítica e reflexivamente, por forma a se melhorar em futuras e/ou complementares investigações. Assim, enfatiza-se aquilo que correu bem e menos bem, de forma a perspetivar melhorias em vindouras intervenções, antecipando-se alguns problemas que durante a investigação se teve a oportunidade de experienciar.

Como remate final deste trabalho, apresentamos a lista da bibliografia mobilizada para o tornar exequível e de imediato apresentamos os apêndices construídos que nos parecem pertinentes para uma leitura mais contextualizada.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

# PRIMEIRA PARTE – REFERENCIAL TEÓRICO

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

# 1 – GALERIAS TEÓRICAS PARA A FUNDAMENTAÇÃO DO ESTUDO

## 1.1. EVOLUÇÃO DO CINEMA: ABORDAGEM CONTEXTUAL

*O cinema é um modo divino de contar a vida*

(Fellini, 1987)

O cinema nasceu de várias inovações que vão desde o domínio fotográfico até à síntese do movimento utilizando a persistência da visão com a invenção de jogos óticos. Ora, neste sentido, estabelecer marcos históricos é sempre arriscado e abusivo, especialmente no campo das artes, na medida em que concorrem imensos fatores para o estabelecimento de determinada técnica. Sem negar a justa e crucial utilidade de todas para a emergência do cinema, importa reter a data de 28 de dezembro de 1895 como especial no que concerne à sua história.

Com efeito, neste dia, no Salão *Grand Café,* em Paris, os Irmãos Lumière fizeram uma apresentação pública dos produtos do seu invento ao qual chamaram cinematógrafo. Rapidamente este fazer artístico conquistaria o mundo e faria nascer uma indústria multimilionária, ainda que durante 30 anos os filmes tenham sido praticamente silenciosos, dada a dificuldade dos inventores e produtores em «casar» a imagem com um som sincronizado.

Itália e França tinham o cinema mais popular e poderoso do mundo, mas com a Primeira Guerra Mundial, a indústria cinematográfica europeia foi arrasada. Consequentemente, os Estados Unidos da América começaram a destacar-se no mundo do cinema, fazendo e importando diversos filmes. Alguns produtores independentes emigraram de Nova Iorque à costa oeste, para um

pequeno povoado chamado *Hollywoodland.* Lá encontraram condições ideais para rodar: dias ensolarados quase todo ano, diferentes paisagens que puderam servir como locações e quase todas as etnias, como negros, brancos, latinos, indianos, índios orientais, etc., em suma uma panóplia de figurantes. Assim, nestes ditames nasceu a chamada Meca do cinema, e Hollywood transformou-se no mais importante centro da indústria cinematográfica do planeta.

Nesta época, foram fundados os mais importantes estúdios de cinema (Fox, Universal, Paramount) controlados por judeus (Daryl Zanuck, Samuel Bronston, Samuel Goldwyn, etc.) que viam o cinema como um negócio. Lutaram entre si e, para competir melhor, juntaram as empresas e assim nasceu a 20th Century Fox (da antiga Fox) e Metro Goldwyn Meyer (união dos estúdios de Samuel Goldwyn com Louis Meyer). Os estúdios encontraram diretores e atores nascendo o star *system*, sistema de promoção de estrelas e, com isso, as ideologias e pensamentos de Hollywood.

Em Portugal, o cinema é praticamente contemporâneo das primeiras imagens divulgadas pelos irmãos Lumiére, já que, e segundo registos da cinemateca do Porto, um ano depois seriam "*Projectadas no Porto - a 12 de Novembro de 1896 - alguns filmes do comerciante e amador 2 fotográfico Aurélio Paz dos Reis, desde logo a «Saída do pessoal Operário da Fábrica Confiança»*" (Cinemateca, 1990, p. 5), ou seja, é uma réplica sua do filme dos irmãos Lumière (1894/95), *La sortie de l'usine Lumière à Lyon*.

Desde o seu nascimento até aos nossos dias, podemos constatar que o cinema foi sofrendo grandes transformações, não só ao nível da complexa manifestação estética à qual muitos chamam de a 7.ª arte, mas também ao nível da sua tutela e dependência onde, naturalmente, se trocam influências. Por cá, se a indústria começou por se alicerçar na precariedade e aventurismo, logo passaria a um projeto estruturado e consentâneo com a formação, no Porto em 1912, da Invicta Film, a qual se dota de infraestruturas próprias, destacando-se, mais tarde, na história do cinema em Portugal e estabelecendo uma alternância entre

Lisboa (Portugália Film) e o Porto (Invicta Film) na liderança da produção nacional, até ao surgimento do filme sonoro.

A indústria de cinema em Portugal terá início em 1918, após a reestruturação da produtora Invicta Film, que reativa o ciclo do Porto. Durante os anos vinte, a produção cinematográfica portuguesa dedica-se principalmente à transposição dos clássicos literários portugueses para a tela, entregando a direção dos projetos a realizadores estrangeiros.

Quando em 1926, o golpe do 28 de maio instala em Portugal a ditadura nacional que, durante quase meio século e com a mão férrea de Oliveira Salazar condiciona drasticamente a vida económica, social e cultural do país, o cinema não passa ao lado desta realidade. Assim, aparece um cinema que almeja mostrar a realidade ou fazer um retrato romântico do país, encontrando o seu público. Leitão de Barros, no primeiro ano da década de trinta, começa com humor numa obra de regime (*Lisboa, Crónica Anedótica* - 1930) e explora o drama: (*Maria do Mar* - 1930) e é ele ainda que, em Portugal, faz o primeiro filme sonoro: *A Severa* (1931). Os estúdios da Tobis (Companhia Portuguesa de Filmes Sonoros Tobis Klangfilm) são construídos em Lisboa no ano seguinte, no Lumiar, e Lisboa inicia um novo ciclo, sem retorno.

Nessa década, com a falência do cinema mudo, surge uma nova geração de cineastas, muitos deles jovens vindos do velho ofício. Em 1935, é criado o Secretariado Nacional de Informação que se dá conta do interesse que o cinema tem para o regime. Lopes Ribeiro torna-se a voz cinéfila da ditadura salazarista e a propaganda ideológica e política faz-se com fundos públicos.

Em 1948, é promulgada a Lei n.º 2027, que protege o cinema português e promove a produção artística, controlando-a. A década de cinquenta anuncia já certas ruturas, sendo, no entanto, um período de estagnação. O primeiro sinal de mudança é dado por Manuel Guimarães que, com veia neorrealista, opta por dar a ver às pessoas o lado mais cru das coisas: *Saltimbancos* (1951), *Nazaré* (1952) – um filme ferozmente censurado. Manuel Guimarães acentuará a nota 3

vanguardista no seu assumido neorrealismo, que nunca o chegará verdadeiramente a ser, pelo menos tanto quanto ele desejava que tivesse sido. Realismo sim, mas de boas maneiras. Marcas destas por certo teriam tido outro uso no cinema se o regime o tivesse permitido.

A Rádio Televisão Portuguesa (RTP) é criada em 1955 e teve um papel importante na divulgação dos clássicos, na mudança dos hábitos de consumo de conteúdos fílmicos e, em especial, quando abre as suas portas à produção externa depois de 1974. Entretanto, o Estado, em precoce Primavera Marcelista, consente em financiar o cinema português e cria legislação para o Fundo de cinema. Os fundos são destinados tanto à produção de filmes como à Cinemateca Portuguesa (1948), que só tardiamente abre portas, em 1958. A sua primeira iniciativa é uma retrospetiva do cinema americano, com os filmes d'*auteur* descobertos pela *Nouvelle Vague*, evento que Alberto Seixas Santos e António Pedro Vasconcelos orgulhosamente consideram, na revista *O Tempo e o Modo*, como «o maior acontecimento cultural desde o aparecimento de Orfeu».

Emerge, então, uma nova geração, inconformada com a situação social e política e admiradora das novas tendências de autores estrangeiros que os cineclubes iam revelando. Desta forma, realismo e vanguarda são dados lançados e, coabitando nalguns filmes, seriam em Portugal valores alternativos no futuro do cinema. Dessa geração, já nos anos setenta, seguem o movimento do Novo cinema de António Macedo (*Nojo aos Cães* - 1969, estreado em 1970 e proibido pela censura) e Fernando Lopes (*Uma Abelha na Chuva* - 1971), aliás, exemplos de filmes produzidos com fundos pessoais, materiais emprestados e ajuda de amigos.

O Estado marcelista, fragilizado e confrontado com sinais de rebeldia, excede-se nos receios e aperta com a repressão e a censura. A Revolução dos Cravos seria decisiva para o futuro do cinema português, quer pelas liberdades que introduziria nas práticas sociais e culturais quer pelo papel que a Rádio Televisão Portuguesa viria a desempenhar na produção e difusão de obras cinematográficas nacionais, em particular na área do documentário. Como consequência

direta da revolução, são criadas, no Instituto Português de Cinema (IPC), as Unidades de Produção, que, usando os meios técnicos de produção e pós-produção disponibilizados pelo IPC e funcionando com um espírito coletivista, têm como objetivo garantir a atividade dos profissionais de cinema, ilustrar as transformações radicais com que o país se confronta, fazê-las chegar a locais onde nunca chegaram, educar e agitar politicamente as consciências. Um dos exemplos representativos do movimento é o filme coletivo *As Armas e o Povo*, produção do Sindicato de Trabalhadores do Cinema e Televisão. O filme documentário e algumas ficções, tocados por esse espírito ou pelo simples desejo de renovação, marcam o início de uma nova época, apostada no cinema militante. O produtor e diretor de produção Henrique Espírito Santo terá tido um papel importante nesse momento da história.

Os anos oitenta são na história do cinema português uma década reveladora. Anos de ouro pelo volume de produções, pela novidade e diversidade nas formas e nos conteúdos, mas também por essas produções prefigurarem consequências das transformações ocorridas e do trabalho desenvolvido na década anterior, como resultado da Revolução de Abril.

Os anos seguintes da década de oitenta caracterizam-se pelo prosseguimento de tendências como estas, pela intervenção de cineastas mais jovens e pela aposta feita por Paulo Branco e pelos agentes culturais em Manoel de Oliveira, que se torna cineasta «oficial», filmando desde *Amor de Perdição* (1978) ao ritmo de cerca de um filme por ano.

O modo de fazer cinema (fazer filmes de autor ou filmes que se vergam aos imperativos comerciais), radicalizando-se em posições extremas, tornar-se-ia, em vários aspetos, objeto de polémica cerrada, por vezes surda e discriminatória, proveniente de antigas querelas e da cisão, mais recente, entre representantes do Novo cinema, dando origem a duas associações rivais de realizadores.

O problema que prevalece centra-se nos critérios de apoio financeiro à produção de filmes nacionais, particularmente

dependentes dos apoios do Estado. Um dos oriundos da escola oficial de cinema, Joaquim Leitão, não subestima o grande público e, com outros, terá êxito comercial. Entretanto, o produtor Paulo Branco, afirmando-se como defensor radical da opção artística, tem um papel determinante na divulgação em França de autores e filmes portugueses, ajudado pela circunstância de ser também produtor e distribuidor nesse país. De assinalar que, num enquadramento político, em particular no enquadramento das políticas audiovisuais, os meados da década revelam mudanças significativas.

No cinema, dois factos ressaltam: por exemplo, é o início do fim das cooperativas e de alguns produtores independentes por quebra de laços com a RTP e é, em contraponto, a comparticipação financeira das televisões em projetos de filmes portugueses. O documentário sai de cena e a ficção entra nas luzes da ribalta. Ambas as coisas sugerem que algo de importante mudou e que isso teria consequências.

Os fatores históricos dessa mudança, que se prolonga nos anos, são complexos e nem sempre se mostram compatíveis com a arte do cinema. A partir da década de noventa, com o aparecimento de uma nova geração de cineastas, em grande parte antigos alunos do Conservatório Nacional (Escola Superior de Teatro e Cinema) – que teve como professores António Reis (cineasta) ou Seixas Santos, um dos seus promotores –, geração favorecida pelos critérios de apoio oficiais a primeiras obras, o cinema português renova-se e sofre novo impulso: Pedro Costa, Teresa Villaverde, João Canijo, Manuel Mozos, Fernando Vendrell, Joaquim Sapinho, Margarida Cardoso, vindos da escola de cinema e outros, como Cláudia Tomaz, vindos de outros cursos. Alguns dos mais velhos, raros, como Manoel de Oliveira com *Vale Abraão* - 1993, ou João César Monteiro com A *Comédia de Deus* – 1995, filmam com regularidade.

No último ano do século, bem ciente do estado das coisas, agravado por problemas pessoais e quando tudo parece perdido, João César Monteiro volta a meter em cena o alter-ego. Nas tintas para o melodrama, a verdade não é verdadeira, não há nada como a festa. A pobre Joana está a afogar-se. O valente João atira-se à água, salva a

inocente e, levando-a nos seus braços, mete-a no convento, e são *As Bodas de Deus* (1999). Entretanto a *Zona J* (1998) de Leonel Vieira é sucesso de bilheteira ao abordar do lado de fora o mesmo tema que Pedro Costa aborda do lado de dentro: os bairros marginais de uma cidade como Lisboa.

Com frequentes toques de melodrama, como nos velhos tempos, na ficção domina a tendência realista, sempre tocada pelas influências da *Nouvelle Vague*. Além de certas incursões em meios rurais, sobretudo do norte de Portugal, abundam nela retratos de setores marginais da cidade de Lisboa.

O século tem entrada animada. O início é marcado por uma derradeira irreverência de João César Monteiro, que andava malparado nos seus devaneios autobiográficos, e pouco tempo depois pelo seu desaparecimento (fevereiro de 2003). *A Branca de Neve*, que ele deixou com cerca de quatro (4) minutos de imagem, ficaria a negro. João Pedro Rodrigues, cineasta radical e cruel no que exibe (*O Fantasma* - 2000), provoca, à sua maneira, ao abordar a obsessão e o fetiche na homossexualidade masculina, e o seu filme, em certos dos nossos meios e nalgumas salas lá de fora, torna-se objeto de culto.

Influenciada por Pedro Costa, a jovem Cláudia Tomaz, explorando também o tema da marginalidade e da toxicodependência, «um filme só pele e osso», obtém com a sua primeira longa-metragem *Noites* (2000) o Prémio Melhor Filme da Semana da Crítica no Festival. Na passagem de 2001 para 2002, a obra de Manoel de Oliveira é tema para uma retrospetiva no Centre Pompidou, em Paris, com a presença do realizador, de ilustres personalidades portuguesas e com particular pompa e circunstância.

O grande público é agora mais escasso para o cinema português, não é o mesmo de há vinte anos. Marco Martins, cineasta gráfico, que vê as coisas mais pelo olho que pelo coração, noutro caso ainda em que a infância é fantasma (*Alice* - 2005), faz-se representar com uma primeira obra no Festival de Cannes e terá o seu público. Em polo oposto, propenso ao folhetim e sempre teatral na paródia, ilustrando

bem a seu modo a força do destino, João Botelho volta a ser visto no Festival de Veneza com *O Fatalista* (2005).

O ano de 2006 caracteriza-se pela manifestação de duas divergências entre convergências de colegas de escola. Fernando Lopes (*98 Octanas*) e José Fonseca e Costa (*Viúva Rica Solteira não Fica*) continuam convergindo no desejo de melhores audiências com temas apelativos. No retrato de grupos marginais – imigrantes russas votadas ao submundo ou desenraizados de alma mestiça vindos de um bairro de lata – convergem Teresa Villaverde (*Transe* - 2006) e Pedro Costa (*Juventude em Marcha)* – 2006, ambos presentes no Festival de Cannes, o último dos quais terá forte apoio institucional (Instituto Camões, ICA, cinemateca Portuguesa, CP) visando a promoção do seu autor na América do Norte e Inglaterra. Agora, mais com apoios oficiais que televisivos, prossegue a tradição experimental no documentário outro grupo de jovens, alguns deles já com algum currículo: Pedro Sena Nunes, Catarina Alves Costa, Catarina Mourão, Sílvia Firmino, Miguel Gonçalves Mendes, Luísa Homem, Susana Sousa Dias, Cristina Ferreira Gomes e outros. A árvore deixaria os seus frutos.

Despercebidamente misturam-se géneros e linguagens, o vídeo e a televisão entram em força no reino do cinema. A meio de uma década em crise, vê-se o cinema português numa encruzilhada. Tem diante de si questões delicadas que ainda ninguém sabe lá muito bem como resolver. A questão complica-se com o maniqueísmo de alguns críticos de cinema, bem instalados na comunicação social, que preferem esse modo de ser e que, como historiadores, optam com frequência pela prática da omissão. O mesmo sucede com alguns comentadores que, do mesmo modo, elegem o princípio do «bom gosto» e do consenso tático em desfavor da análise informativa, de uma avaliação menos parcial e menos subjetiva, da crítica sem elogio ou desprezo, dos filmes que vão saindo.

O «público», que já se habituou a excomunhões e santificações no átrio da igreja, desconfia e não acredita em nada disso, preferindo, com o pouco que tem, deixar-se levar pelo alarde brejeiro que fazem

as televisões que lhes condicionam o gosto. Não negando a crise que o cinema português vai vivendo desde a passada década, também não podemos negar a sua influência e as suas potencialidades. Aliás, já nos primórdios do cinema esse valor foi «detetado», quando o final do filme *The Great Train Robbery, de* Edwin Porter, teve que ser mudado, por motivos morais e éticos, visto que originalmente os bandidos se saíam bem no final, o que passava uma ideia de impunidade ao povo. Podemos inferir que a partir daqui fica patente a ideia de um cinema «educador».

## 1.2. (RE)CONHECER DIFERENTES OLHARES NA ARTICULAÇÃO DE CINEMA E EDUCAÇÃO

O cinema parece-nos constituir-se como um referente básico para falar de uma época, na medida em que reflete os valores e as conceções políticas, sociais e económicas predominantes na sociedade, constituindo-se, segundo Zaragaza, como "*uno de los elementos más potentes para formar y modificar los valores y las formas de vida de las gentes. Como señala el texto de referencia, los niños y los adolescentes, pero también los adultos, utilizamos el cine como la puerta de entrada hacia el mundo de la fantasía*" (Domínguez, 2005, p. 6).

Neste registo, e apesar de socialmente (especialmente no sistema educativo) se considerar a importância da palavra em detrimento da imagem, o cinema tem uma inegável influência na vida das pessoas, já que dada a sua "*enorme capacidad comunicativa, influye, impresiona, conmueve a la mayoría de las personas que aceptan exponerse a su influencia*" (Domínguez, 2005, p. 10).

Aliás, cremos, tal como os autores mobilizados por Domínguez (2005), que o audiovisual é o meio no qual as crianças e jovens cresceram, logo o audiovisual, em geral, e o cinema em particular desempenha e "*ofrece una posibilidad de superar el aislamiento y las limitaciones en las que se desenvuelven la vida de muchos niños actuales, abriéndoles una ventana a otros mundos reales o*

*imaginados; y, (...) que el cine le da al educador la oportunidad de preparar a los niños y a los jóvenes para el mundo en el que han de vivir; de hacer presente en la educación casi todo lo que existe en ese mundo a través de su representación cinematográfica; de servirse del cine para abordar de una forma viva la educación en valores; y, sobre todo, de aprovechar el cine, por su conexión con la emoción, con el sentimiento, con la belleza, con el arte, para no olvidar que la educación ha de ser integral, que la meta de la educación es la persona total, como un todo en el que se integran todas sus facetas*" (p. 10).

Ou seja, há uma forte conexão entre emoção, sentimento, beleza e arte indo ao encontro da promoção de uma educação integral preconizada, pois entre outros princípios básicos, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) indica que, no decorrer do ensino, o discente deve incorporar e desenvolver a capacidade de contemplação estética do mundo, através do fomento do seu crescimento intelectual por meio da satisfação em saber mais, de forma a edificar uma consciência que valorize e proteja os patrimónios natural e cultural.

Consequentemente, parece-nos que, desde logo, no ensino básico (EB), o cinema enquanto «janela que reflete o mundo real» poderá ter um lugar de destaque, na medida em que o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) aponta ao aluno, após a conclusão do EB, a aquisição de dez «competências gerais» que o nortearão ao longo de toda a sua existência, das quais as três primeiras estão fortemente encadeadas com a cultura. As últimas determinam a indispensabilidade da capacidade do estudante relativamente aos conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos para percecionar a realidade e solucionar situações e problemas do dia-a-dia e, mutuamente, o uso apropriado das linguagens dos distintos ramos do conhecimento cultural, científico e tecnológico para se alcançar uma comunicação eficaz, por meio da estruturação autónoma do próprio pensamento. Como é óbvio, a operacionalização e o aperfeiçoamento destas proficiências é abrangida por todas as áreas curriculares, na medida em que elas atuam para o mesmo sentido: *ensinar, isto é, fazer*

*aprende*r, conduzindo os seres humanos à qualidade da vida pessoal e social (Roldão, 1999, p. 17) e ao desenvolvimento integral.

Além disto, o CNEB (Departamento da Educação Básica, s/d, p. 149) declara que as artes são imprescindíveis para a promoção das expressões pessoal, social e cultural, pelo facto de elas entrelaçarem a imaginação, a razão e a emoção, presenteando o indivíduo e a sociedade com novas óticas, formas e extensões, contribuindo para o seu desenvolvimento de várias competências.

Deste modo, as artes parecem coadjuvar para a construção da identidade pessoal e social e, concomitantemente, levar o ser humano à compreensão de diferentes culturas. Neste registo, parece evidente que o cinema poderá colaborar fortemente para o alcance dos princípios básicos da LBSE e das *competências gerais* do CNEB, dado que as mesmas compõem uma porção significativa do património cultural do mundo, incitando ao contacto entre diversas pessoas e povos.

Nestes pressupostos, no decorrer do processo educativo o estudante deve vivenciar inúmeras aprendizagens que o guiem num aperfeiçoamento da pluralidade da idoneidade artística, de modo a alcançar também a *Literacia em Artes*, ou seja, a competência de comunicar e analisar significados e aceções a partir das diferentes linguagens patentes nas diferentes disciplinas, essencialmente o entendimento da obra artística e das suas funções nos seus âmbitos social e cultural circundantes. Ou, por outro lado, através da arte, neste caso da 7.ª (o cinema), ler a realidade envolvente, aprendendo-a nas suas múltiplas problemáticas e contextos.

Cremos, portanto, que o cinema, enquanto recurso pedagógico, poderá ainda contribuir para compreender o conceito da *Literacia em Artes* e os seus quatro eixos inter-relacionados: "o *desenvolvimento da criatividade; o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação*; a *compreensão das artes no contexto* e a *apropriação das linguagens elementares das artes*" e que são essenciais para o desenvolvimento e enriquecimento de qualquer sujeito (Departamento da Educação Básica, s/d, p. 149).

Colateralmente, parece-nos que através da *fruição-contemplação, produção-criação e reflexão-interpretação* do cinema, enquanto recurso pedagógico de carácter interdisciplinar, se poderão potenciar competências específicas, assentes no sentir, agir e conhecer, e incrementar, em primeiro lugar, a sensibilidade do aluno perante tudo o que o rodeia, tornando-o autónomo e crítico e, em segundo lugar, abre variadas portas para a exploração da sua criatividade, promovendo aos alunos a oportunidade de vivenciar inúmeras aprendizagens que os possam conduzir ao refinamento das aptidões artísticas, com o intuito de atingir a *Literacia em Artes.*

Nesta linha de raciocínio, potencia-se a proficiência de comunicar e analisar significados e aceções, por meio das linguagens das disciplinas artísticas e, fundamentalmente, a compreensão da obra artística e das suas funções nos seus âmbitos social e cultural envolventes (Departamento da Educação Básica, s/d, pp. 155-156).

Apesar de atualmente reconhecido e valorizado por diferentes setores, o cinema surge como mera distração, custando-lhe associar-se às pessoas cultas, que mantinham as suas preferências pela literatura enquanto arte consagrada e que apenas consideravam o cinema como mero passatempo, sem valor formativo nem cultural. Todavia, apesar da desconfiança inicial, a mudança, segundo Arnold Hauser, mobilizado por Domínguez (2005), ocorre e o cinema começa a ser visto como arte que "*por primera vez llega a ser plenamente social*" (p. 11), na medida em que demonstrou a capacidade de, enquanto arte, chegar a toda a população independentemente da sua formação.

Nesta mudança, o cinema passa a ser encarado como um fenómeno de grande importância, revelador de "*una manifestación artística y una industria, un medio de comunicación y un negocio, un instrumento de divulgación de conocimientos y aprendizajes con funciones formadoras, educadoras y un entretenimiento que no renuncia a recurrir a lo más vulgar y hasta degradante*" (Jarne, 2002, p. 7), ou seja, o cinema, através dos olhares de grandes realizadores ajudam a compreender esta diversidade e complexidade, "*na brutal sinceridad de Francis Ford Coppola, el compromiso social de Ken*

*Loach, el sentido de la narración intensamente dramática de Alfred Hitchcock, la tranamisión de proximidade y calor humano de Jean Renoir, la búsqueda de um mundo diferente donde la comunicación y el entendimiento no sean utopías de Luis Buñuel, el deseo de educar de Eric Rohmer*" *(*para quem o cinema é a pedagogia a 24 imagens por segundo), "*o incluso el mundo de la imaginación y la fantasía de Walt Disney*" (Domínguez, 2005, pp. 12-13).

Face ao exposto, o cinema revela-se como um poderoso meio para transmitir projetos, ideias, tragédias, crises, vitórias, fracassos, alegrais, tristezas, etc. Isto é, os atores (re)vivem e (re)encarnam situações que, apesar de ficcionadas, podem sempre ser vividas e sentidas na vida real, contribuindo para a produção e evolução das formas cinematográficas (Nacache, 2012), demonstrando, desde sempre, um grande poder e, por isso, utilizado pelos diferentes grupos políticos e de domínio, seja para propaganda política seja para manipulação.

Aliás, como refere a mesma autora o "*período de 1910 a 1960, durante o qual nasceu e prosperou o cinema de Hollywood, foi constantemente abalado pelos acontecimentos tecnológicos e, sobretudo, históricos*" (p. 13), referindo a este propósito que a Primeira Guerra Mundial provocou no mundo cinematográfico uma «agitação patriótica». A este propósito, reforça ainda a autora que Chaplin, Griffith e Sennet ao rodarem os seus filmes de guerra evidenciam, nesta perspetiva, que a grande parte dos filmes de propaganda alemã "*se distinguem menos pela qualidade do que pela arte ingénua e grosseira com que criam, no Alemão, o arquétipo do vilão histórico*" (p. 14) fazendo, assim, jus ao poder de manipulação atribuído ao cinema.

Nesta perspetiva, Adorno (1996) conceptualiza que o cinema tem o poder não apenas de adaptar os seus produtos às massas como também de determinar o que deve ser consumido, na medida em que este tem a capacidade de privar o ser humano do desenvolvimento da imaginação, reforçando assim o caráter educador/manipulador do cinema. Uma forte evidência desta educação/manipulação das massas

foi o facto de nos anos 30, apesar da crise sentida na América, poucos filmes lhe fazerem uma referência direta, ainda que se faça "*sentir nos filmes sociais da Warner ou nas fábulas idealistas de Capra*", assim como os filmes serem muito "*brandos no questionamento do nazismo, pelo menos até 1942*" (Nacache, 2012, p. 14).

Durante a ascensão dos regimes totalitários na Europa, muitos procuram refúgio político nos Estados Unidos da América, assumindo esta imigração um caráter político. Também algumas personalidades locais, mais vigilantes e críticas, relativamente aos acontecimentos na Europa, reúnem em movimentos políticos sem, contudo, terem grande eco, uma vez que os responsáveis dos estúdios são, por tradição, conservadores que não querem perder os mercados dos países do Eixo.

Igualmente em Portugal, entre 1933 a 1974, o cinema acompanha a história do Estado Novo[1], das suas tensões e da oposição à ditadura (Torgal, 2001) podendo ser considerado como "*documento histórico e como agente da história*, em virtude de ter *sempre uma intenção*, sendo, nesta aceção, um manifesto *objectivo da propaganda directa* porque *pretende produzir a «sua história», uma história institucional*, como nos recordam *os casos limites e notáveis dos documentários de Leni Riefensthal, o mesmo, para falarmos de cinema português, alguns dos nossos documentários durante o Estado Novo"*, apontados por Torgal (2001, p. 16).

Apesar de tudo, Nacache (2012, p. 14) refere que em filmes históricos da Metro-Goldwyn-Mayer (MGM[2]) ou da Disney vê-se forjar

[1] Regime político instituído sob a direção de António de Oliveira Salazar, e que vigorou em Portugal desde 1933 até 1974, nalguns aspetos semelhante aos regimes instituídos por Benito Mussolini na Itália e por Adolf Hitler na Alemanha.

[2] Metro-Goldwyn-Mayer (MGM), empresa de comunicação de massas nos Estados Unidos da América que tem como principal função a produção de filmes e programas de televisão. Além da produção, a MGM é uma distribuidora de seus produtos, dependendo minimamente de terceiros. Foi fundada em 1924, e o seu símbolo, bem icônico, é um leão que aparece rugindo dentro de uma "moldura", no começo dos seus programas ou filmes. Este leão tornou-se o

"*uma moral baseada nos direitos do individuo à liberdade, ao respeito e ao desenvolvimento pessoal*", sendo que, a partir de 1947, a guerra fria e a investigação do comunismo levam ao declínio dos estúdios. Igualmente, com a alteração de vida dos Americanos, provocada pela atração crescente da televisão, o cinema perde uma acentuada frequência.

Não obstante, o cinema "*defende-se com as armas que melhor conhece*, *as do espetáculo*" (Nacache, 2012, p. 15) e com produções, a baixo custo, feitas em Itália. Consequentemente, esta defesa do cinema rapidamente dá lugar à pacífica coexistência entre cinema e televisão, uma vez que precisam um do outro. "*As companhias de cinema ganham novo alento no interior de poderosos consórcios que podem absorver os choques, (...) voltando a comprar salas partir os anos de 1980. O prestígio é recuperado: os velhos logótipos dos grandes estúdios, agora renovados, nunca tiveram tanto valor simbólico, e a nostalgia utiliza todos os recursos possíveis. No seu todo, o espetáculo filmado nunca esteve tão bem, e Hollywood, tal como uma fénix renasce incessantemente das cinzas*" (Ibidem, p. 16).

Ora, este renascimento acompanha os tempos, as mudanças e as modas sem nunca deixar de ser um meio para atingir vários fins, nem que, como sugere Adorno (1996), promova a alienação do ser humano, a perda da capacidade crítica diante do mundo em prol do estabelecimento dos princípios do sistema, recorrendo, não raras vezes, à literatura de género para fazer adaptações, na medida em que *o cinema pode tomar liberdades*" (Arnheim, 1989, p. 29), sobretudo porque o cinema não pode perder "*a vocação de apelar ao grande público*" (Nacache, 2012, p. 17).

Face ao que foi dito, parece que o maior denominador comum do cinema é o género, já que os filmes, consoante o género, se desenrolam num contexto histórico ou geográfico preciso, ou num

---

grande símbolo da MGM. Possui sede em Los Angeles, na Califórnia e já foi o maior estúdio de cinema em *Hollywoood*.

universo limitado e representando códigos muito específicos (filmes de gangsters, o filme negro, a comédia musical, o filme de terror, o melodrama, a adaptação literária, o filme biográfico, etc.), onde até os maiores inovadores do cinema americano, como Chaplin, Stroheim, Lubitsch, Welles, Hitchcock, devem ao trabalho de género (Nacache, 2012, p. 21). Em Portugal, filmes históricos, filmes cómicos, filmes regionais ou folclóricos, filmes extraídos de romances ou peças teatrais ou filmes de propaganda corporizam os géneros veiculados, traduzindo-se, como verbera Ferro (1950), em falta de ritmo, falta de rigor na construção das situações de vedetismo e na pobreza dos argumentos, pois, tal como os americanos o compreenderam, a literatura era o grande manancial do cinema. Consequentemente, a ligeireza das adaptações incorria numa natural perda de qualidade, pois segundo Pita (2012, p. 46) "*nas obras-primas de qualquer literatura nacional, os personagens não são fantoches, não são bonecos improvisados, sem alma nem perfil, mas verdadeiros seres vivos, com os seus caracteres definidos e estudados com profundidade*".

Não obstante, na senda de Nacache (2012, pp. 21-23), esta tipologia/geografia de géneros teve uma longa vida porque representava uma das aplicações mais eficazes da organização cinematográfica de Hollywood, sendo o filme de género um "*efeito direto da industrialização do modo de produção (...) na medida em que implica a reprodução mecânica dos mesmos modelos*, sendo simultaneamente um *poderoso instrumento de padronização e de diferenciação*", os dois imperativos que caracterizam a produção industrial dos filmes pelos grandes estúdios, que tal qual como automóveis ou sabonetes os produziam «em série» para responderem a um *tipo de consumo* , sendo a produção de filmes de género favorecida pela *hierarquia dos orçamentos*.

Se, por um lado, as estruturas de trabalho dos grandes estúdios favoreceram o desenvolvimento do filme de género, por outro, o desmoronamento dessas estruturas provocou, na senda de Nacache (2012, p. 24), "*senão a sua morte, pelo menos uma transformação radical*", ou seja, os géneros foram sofrendo mutações por razões

ligadas à história, à evolução tecnológica do cinema e à evolução do público. Todavia, a autora aponta como principais causas fatores psicossociológicos, nomeadamente:

- a influência da modernidade europeia sobre os realizadores americanos;

- a rejeição da convenção e o gosto crescente do público pela representação realista;

- o peso da paródia, que distancia o olhar do espetador a ponto de este já não poder encontrar a sua adesão ingénua aos códigos do género;

- o facto de os géneros Americanos terem perdido esse enraizamento popular que lhes conferia o encanto e a força.

Ora, nas palavras de Nacache (2012, pp. 31-34) com uma infância prodigiosa com o burlesco por quem os poetas e intelectuais pareciam nutrir simpatia, graças ao seu "*aspecto onírico e à sua poesia espontânea*" o gag não desaparece "*transforma-se; explode numa miríade de formas diferentes, que partilham, todavia, a perda de uma certa pureza*". Assim, intelectualiza-se o efeito cómico, sendo, na maioria dos casos, "*fruto de uma rede complexa de informações, que exige um espectador mais activo atento do que o gag físico*, ou seja, deixa de ser *tratado como um segmento narrativo e torna-se um motivo da narrativa e da imagem*" (Ibidem).

No contexto português, os filmes cómicos são, na aceção de Pita (2001), "*o cancro do cinema nacional, afora duas ou três exceções, reforçando que se tratavam de filmes com indiscutível e lamentável êxito, onde se procura fazer espirito com a matéria, com o que há de mais inferior na nossa mentalidade, com gestos, ditos e expressões grosseiros, reles e vulgares*" (citado por Ferro, 1993, pp. 51-52).

Independentemente da forma, diferentes ferramentas narrativas como a elipse ou a atração pelo vazio, a *découpage*, o suspense e a

narrativa em suspenso, o *deadline*, o tempo paradoxal, o *flash-back* e o poder da voz do passado, a adaptação e o *remake,* o *happyend* e felizes para sempre ajudam na leitura de diferentes projetos cinematográficos, realçando a subjetividade e traçando uma viagem cronológica ou onírica através de processos que permitem passar da realidade ao sonho, do presente ao passado, da ingenuidade ao suspense, do virtual ao real ou catástrofes.

Através destas ferramentas, os "fazedores" de cinema impõem as suas películas, as suas ideias ou ideologias ao espectador, permitindo-lhe, não raras vezes, num só filme encontrar exemplos de narrativas sérias, paródicas, reais ou fictícias.

Apesar da herança do preconceito relativamente à origem do cinema e de, consequentemente, a abordagem ser mais comercial e pouco preocupado com o futuro artístico da famosa invenção, desde sempre "*houve pessoas que lutaram contra esta corrente dominante, fazendo-se porta-vozes do espírito, da cultura, da ambição intelectual e artística*" (Torgal, 2001, pp. 85-86).

Todavia, esta natureza inimitável e esta dualidade da coexistência, ora pacífica ora violenta, entre homens da indústria e homens da cultura fez operar uma síntese perfeita entre as duas tendências e traduziu-se no maior mérito dos construtores de Hollywood, na medida em que, apesar de lentes e narrativas diferentes, ambos sabiam o poder do cinema na sociedade, abrindo-se caminho às grandes produções que controlam não só a produção mas também a distribuição e ainda a exploração.

Neste registo, na aceção de Nacache (2012, p. 109), o estilo dos maiores cineastas "*forjou-se numa dialéctica entre pequeno e grande orçamento, intimismo e espectáculo, planos aproximados do filme modesto e amplos movimentos da câmara do cinema-fresco*", inscrevendo-se esta dialética no próprio âmago da indústria, fazendo da superprodução um "*terreno ambíguo, lugar de escolha ou de obrigação, lugar onde o gigantesco pode amplificar a voz de um artista ou asfixiá-la por completo*".

Por seu lado, Adorno (1996) não põe em causa se existe ou não arte na produção cinematográfica; contudo, é categórico a afirmar que o filme é uma mercadoria, produto de uma indústria potenciadora de disseminar sentimentos e comportamentos, divertindo e/ou alienando.

Nestes pressupostos, e atendendo ao percurso do cinema, cremos que o seu aparecimento causou não apenas deslumbramento, mas também espanto e, paulatinamente, acabou por encontrar o seu espaço no imaginário social.

Na aceção deste autor, o conceito de «cultura de massa» foi substituído pelo de «indústria cultural» com o objetivo de deixar claro que a ideia do surgimento espontâneo de uma cultura proveniente das massas é um sofisma. Significa isto que a relação é diretamente inversa, na medida em que, através dos meios de comunicação, se criam valores que se enraízam tão profundamente nas massas que parece prevalecer a impressão da arte brotar delas, quando na verdade é incutida no conjunto populacional, considerando-se o cinema, neste ponto de vista, como o mais eficiente dos meios de comunicação massivos, logo intrinsecamente educador.

Ora, face ao que foi dito cremos que o cinema sempre demonstrou um grande poder e se tornou num meio propagador de cultura, educação, valores, ideologias, bem como um "fazedor" de opiniões que ora informa, motiva, ora tem o poder de alienar, ou de fazer pensar, chorar, rir, sentir, despertando nos seus públicos um «mar de sensações» e estimulando e ativando todos os nossos sentidos.

Desta feita, importa questionar, tal como o fez Domínguez (2005) "*ó qué tiene el cine para lograr lo que tan esquivo resulta a pensadores, artistas, educadores, moralistas o políticos?*". Na linha desta investigadora, o cinema é "*divertido, atractivo, fascinante (...) capaz de atraer a un mundo irreal, pero que estamos dispuestos a aceptar como verosímel donde conecta con la emoción y los sentimientos, los miedos y los sueños más universales de las personas*" (p. 13), ou seja, o seu êxito deve-se a uma panóplia de fatores como se plasma no quadro n.º 1.

**Quadro n.º 1 - Fatores de êxito no cinema**

| | |
|---|---|
| 1.º lugar | "su *contenido*. El cine non es banal, superficial o diletante (…) se adentra, inventa, reproduce o investiga la vida humana, sus conflitos, sus conflictos, sus sentimientos, sus pasiones" (p. 14). |
| 2.º lugar | "el cine sabe que nadie está obligado a prestarle atención y por ello se exige ser atractivo, divertido. Transmite muchísimos contenidos (…) pero lo hace *divirtiendo* imponiéndose siempre" (p.14.). |
| 3.º lugar | "a utilizar a imagem como elemento básico de su *linguaje comunicativo* (…) de forma que se puede aceder a la información de un modo imediato, únicamente a través de los estímulos más primários" (p. 14). A imagem surge como um completo sistema de comunicação já que se interliga a perceção a linguagem e o subconsciente. |
| 4.º lugar | "que toda a importancia de la técnica há de estar puesta en función del *espectador*" (p. 15). Fazendo-o sentir-se implicado. |
| 5.º lugar | "o processo de *identificación-transferencia* que tiene lugar en el cine" (p. 15) fazendo com que sejamos capazes de nos reconhecer nos actores. |
| 6.º lugar | "a *versosimilitud*" (p.15) que faz do cinema um manipulador profissional, pois como que por magia aceitamos sem questionar. |

Fonte: Domínguez (2005, pp. 14-15). Adaptado.

Face ao que foi dito, o cinema e a educação podem relacionar-se intrinsecamente havendo inclusive vários países a defenderem a sua utilização como meio de educação, sendo que países como "*Chile, o Uruguai e a Argentina têm desenvolvido a educação para as mídeas*" (Accioly, 2008, p. 7).

No caso de Portugal, por iniciativa conjunta da Presidência do Conselho de Ministros, através do Gabinete do Secretário de Estado da Cultura, e do Ministério da Educação e Ciência, pelo Gabinete do Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário, conforme Despacho n.º 15377/2013 publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 229, de 26 de novembro de 2013, existe nas escolas o Plano Nacional de Cinema (PNC). Este plano é operacionalizado pelo Instituto do Cinema e do Audiovisual (ICA), pela cinemateca Portuguesa-Museu do cinema e pela Direção-Geral da Educação (DGE). O PNC está previsto como um programa de literacia para o cinema e de divulgação de obras cinematográficas nacionais junto do

público escolar, garantindo instrumentos essenciais e leitura e interpretação de obras cinematográficas junto dos alunos das escolas abrangidas pelo programa.

O Plano Nacional de Cinema propõe para 2016-2017 uma lista de filmes que se pretende constituir como um documento de referência, de modo a viabilizar uma operacionalização de atividades autónoma por parte dos estabelecimentos de ensino. Propõe uma lista de Filmes para os diferentes níveis de ensino, a saber, 1.º Ciclo Ensino Básico: 10 filmes; 2.º Ciclo Ensino Básico: 21 filmes; 3.º Ciclo Ensino Básico: 21 filmes e para o Ensino Secundário: 47 filmes.

Nesta lista, os filmes são acompanhados de uma síntese informativa básica, nomeadamente: título (em português e no original), o nome do realizador, país de origem, ano de produção, duração do filme. Igualmente, consta na informação disponibilizada pela lista de filmes o formato da obra (curta ou longa-metragem), o género no âmbito do qual a mesma deve ser apresentada e uma breve sinopse. Os filmes surgem aqui indicados por ordem cronológica e sugeridos por ciclo de ensino (1.º CEB; 2.º CEB; 3.º CEB e ES), todavia é ressalvado que esta ordem não implica uma ordem preferencial de visionamento, bem como, tendo em conta a classificação etária, será possível aos docentes flexibilizar o visionamento de alguns dos filmes em vários ciclos de ensino, não havendo, portanto, vinculação por ciclo de ensino.

Não obstante a evidente maleabilidade, a DGE recomenda que a informação disponibilizada deve estar associada a cada um dos filmes propostos aquando da respetiva exibição em contexto educativo, recomendando ainda a todas as equipas de docentes o visionamento prévio das obras selecionadas para serem trabalhadas com os alunos.

Desta feita, sistematizamos as propostas fílmicas da DGE consoante os diferentes níveis de ensino e conforme se sistematiza nos quadros seguintes (n.$^{os}$ 2, 3, 4 e 5).

**Quadro n.º 2 - Proposta de Filmes do PNC para o 1.º CEB**

| Lista de filmes |
|---|
| *O Circo* \| *The Circus* (1928) – Estados Unidos América - Longa-metragem, Ficção, 71'<br>De: Charles Chaplin<br>Sinopse – Ao fugir da polícia por ser confundido com um ladrão de carteiras, o Vagabundo (Chaplin) invade acidentalmente um circo e acaba por se envolver numa série de peripécias. Acaba por ser contratado pelo dono do espetáculo, que se aproveita do talento do Vagabundo para salvar o circo da falência. Mas o destino faz com que o Vagabundo se cruze com a filha do proprietário… |
| *O Balão Vermelho* \| *Le Balon Rouge* (1956) - França - Curta-metragem, Ficção, 34'<br>De: Albert Lamorisse<br>Sinopse – Paris, anos 50. Pascal (Pascal Lamorisse), um menino, encontra um grande balão vermelho atado a um poste de luz, decide desamarrá-lo e levá-lo consigo. Então, num longo passeio pelas ruas da cidade, o garoto desenvolve uma forte ligação com o balão. |
| *Kiriku e a Feiticeira* \| *Kirikou et La Sorcière* (1998) – França - Longa-metragem, Animação, 74'<br>De: Michel Ocelot<br>Sinopse – Kiriku nasceu prematuramente, mas, mesmo sendo um recém-nascido, consegue falar, andar, tomar banho sozinho e fazer tudo o que uma pessoa crescida faz. A mãe conta-lhe que a aldeia onde vivem é amaldiçoada por uma feiticeira – Karabá – que aterroriza todos os habitantes. Revoltado com a história, Kiriku decide combater a situação de chegar perto da feiticeira. |
| *A Maior Flor do Mundo* \| *La Flor más grande del mundo* (2007) Espanha - Curta-metragem, Animação, 10'<br>De: Juan Pablo Etcheverry<br>Sinopse – Baseado no conto infantil escrito por José Saramago em 2001, o filme conta a história de um menino que vivia numa aldeia e que um dia decidiu dar um grande passeio… |
| *O Menino e o Mundo* (2013) - Brasil - Longa-metragem, Animação, 85'<br>De: Alê Abreu<br>Sinopse - Cuca é um menino que um dia deixa a aldeia onde vive, em busca de seu pai. Na sua jornada encontra seres estranhos e descobre o problema da desigualdade social. |
| *Cordas* \| *Cuerdas* (2014) – Espanha - Curta-metragem, Animação, 10'<br>De: Pedro Solís Garcia<br>Sinopse - A história de uma menina que vive num orfanato e criou uma ligação muito especial com um novo colega de classe que sofre de paralisia cerebral. |

Fonte: http://www.gge.mec.pt. Adaptado.

**Quadro n.º 3 - Proposta de Filmes para o 2.º CEB**

| Lista de filmes |
|---|
| *O Garoto de Charlot* \| *The Kid* (1921) – EUA - Longa-metragem, Ficção, 68'<br>De: Charles Chaplin<br>Sinopse - Charlot toma conta de uma criança abandonada e desenvolve um grande afeto por ela, mas a sua relação fica em risco quando a mãe tenta recuperar a criança. |
| *Aniki-Bobó* (1942) – Portugal – Longa-metragem, Ficção, 71'<br>De: Manoel de Oliveira<br>Sinopse - O filme ilustra as aventuras e os amores de rapazes da cidade do Porto na década de 40. Numa evocação da infância realizada pelo olho da câmara, o filme realça a paixão de um rapaz por uma menina da sua escola, o que o fará ultrapassar os limites ensinados pelo mundo adulto. |
| *O Tesouro do Barba Ruiva* \| Moonfleet (1955) EUA - Longa-metragem, Ficção, 84'<br>De: Fritz Lang<br>Sinopse – O jovem John Mohune vai visitar Fox, um afamado patife. A amizade cimenta-se entre os dois até ao dia em que Fox é denunciado por uma namorada e obrigado a fugir. John segue -o e, juntos, descobrem no fundo de um poço o famoso diamante dos Mohune. |
| *O Meu Tio* \| Mon Oncle (1958) – França - Longa-metragem, Ficção, 117'<br>De: Jacques Tati<br>Sinopse - Charles Arpel, rico industrial e orgulhoso da sua casa futurista decorada com gadgets tecnológicos, quer evitar que o seu filho seja influenciado pelo cunhado Hulot, uma personagem com caráter sonhador e livre… |
| *Diz-me onde fica a casa do meu amigo* \| *Khane-ye doust kodjast?* (1987) – Irão - Longa-metragem, Ficção, 83'<br>De: Abbas Kiarostami<br>Sinopse - Ahmad, ao fazer os trabalhos de casa, percebe que tem o caderno de um colega seu. Sabendo que o professor exige que as tarefas sejam feitas no caderno, parte em busca do colega e vai até a uma vila nos arredores procurá-lo. |

Fonte: http://www.dge.mec.pt . Adaptado.

**Quadro n.º 4 - Proposta de Filmes do PNC para o 3.º CEB**

| Lista de filmes |
|---|
| *Tempos Modernos* \| *Modern Times* (1936) - EUA - Longa-metragem, Ficção, 87'<br>De: Charles Chaplin<br>Sinopse - Um operário entra em colapso por causa da monotonia frenética do seu trabalho. Após um período de descanso, fica curado da crise nervosa, mas desempregado, e, quando deixa o hospital para começar uma nova vida, vai encontrar muitas dificuldades… |
| *Serenata à Chuva* \| *Singin' in the Rain* (1952) – EUA - Longa-metragem, Ficção, 103'<br>De: Stanley Donen e Gene Kelly<br>Sinopse - Don Lockwood e Lina Lamont são a dupla mais famosa do cinema mudo, os seus filmes são um sucesso, e as revistas apostam numa relação íntima entre os dois que não corresponde à realidade. Com a chegada do sonoro, o par é confrontado com a realização de um musical em que é a protagonista tem de ter uma boa voz, mas como Lina tem um problema grave com o seu timbre vocálico, Kathy Selden, uma corista, é contratada para fazer a dobragem… |
| *O Espírito da Colmeia* \| *El Espíritu de la Colmena* (1973) - Espanha – Longa-metragem, Ficção, 97'<br>De: Victor Erice<br>Sinopse - Duas pequenas irmãs, Ana e Isabel vivem em terras rurais da Espanha, durante a década de 40. Após assistirem ao filme Frankenstein (1931) ficam obcecadas pela estranha personagem e tentam encontrá-la. |
| *Adeus, Pai* (1996) - Portugal - Longa-metragem, Ficção, 85'<br>De: Luís Filipe Rocha<br>Sinopse - Filipe tem treze anos e é um garoto solitário e introvertido, a quem o pai raramente dedica tempo e atenção. Uma noite, inesperadamente, o pai anuncia-lhe que vão partir os dois de férias para os Açores. Ao longo de vários dias e no meio da mágica atmosfera das ilhas, os dois vão ter tempo para se conhecerem e relacionarem como pai e filho pela primeira vez… |
| *Gambozinos* (2013) – Portugal - Curta-metragem, Ficção, 20'<br>De: João Nicolau Portugal<br>Sinopse - Um rapaz de dez anos debate -se com as agruras da vida numa colónia de férias. Não é fácil ser ignorado pela menina dos seus olhos e ver a camarata vandalizada por rufias quase adolescentes. |

Fonte: http://www.dge.mec.pt. Adaptado.

**Quadro n.º 5 - Proposta de Filmes do PNC para o Ensino Secundário**

| Lista de filmes |
|---|
| *Douro, Faina Fluvial* (1931) – Portugal - Curta-metragem, Documentário, 18'<br>De: Manoel de Oliveira<br>Sinopse - Tendo o rio Douro como eixo, a azáfama da zona ribeirinha da cidade do Porto é amplamente ilustrada. |
| *Luzes da Cidade* \| *City Lights* (1931) - EUA - Longa-metragem, Ficção, 87'<br>De: Charles Chaplin<br>Sinopse - O enredo gira em torno da personagem do vagabundo, que está sem dinheiro e sem lugar onde morar, e de uma jovem e pobre florista cega, pela qual o vagabundo se apaixona. A jovem confunde -o com um milionário e, para não a desapontar, o vagabundo finge ser rico. |
| *Ladrões de Bicicletas* \| *Ladri di Biciclette* (1948) – Itália - Longa-metragem, Ficção, 93'<br>De: Vittorio de Sica<br>Sinopse - A história de um desempregado a quem roubam a bicicleta, que era absolutamente necessária para encontrar trabalho. A desesperada busca que faz com o seu filho através da cidade de Roma é pretexto para uma crónica da Itália em crise nos pós-guerra e, principalmente, para o retrato de uma relação entre pai e filho. |
| *Os Quatrocentos Golpes* \| *Les Quatre Cents Coups* (1959) - França - Longa-metragem, Ficção, 99'<br>De: François Truffaut<br>Sinopse - O filme narra a história do jovem parisiense Antoine Doinel, um garoto de 14 anos, que se insurge contra o autoritarismo na escola e o afastamento da sua mãe e do padrasto. Rejeitado, Antoine falta às aulas para frequentar cinemas ou brincar com os amigos. Com o passar do tempo, vai vivenciar todo um mundo de descobertas e de pequenos delitos. |
| *Os Verdes Anos* (1963) - Portugal - Longa-metragem, Ficção, 91'<br>De: Paulo Rocha<br>Sinopse - Júlio, de dezanove anos, desloca -se da província para Lisboa, tentando a sorte e procurando ganhar a vida como sapateiro. Mal chega, um acaso leva -o a conhecer Ilda, uma jovem da sua idade, empregada doméstica numa casa perto da oficina. O jovem provinciano sente -se num ambiente estranho e hostil, e a cidade inquieta -o. Sucedem - se várias<br>coisas que o perturbam e começa a desconfiar de Ilda, que acaba com o namoro. Impulsivo, Júlio provoca a tragédia. |

Fonte: http://www.dge.mec.pt. Adaptado.

Segundo a DGE (http://www.dge.mec.pt), a lista de filmes do PNC integra-se numa estratégia cultural que visa:

- garantir o visionamento de um conjunto diversificado de filmes considerados significativos para serem estudados a nível nacional, razão pela qual a lista é idêntica para todas as escolas, sem prejuízo do visionamento de outros filmes além dos que constam dela, no caso de escolas que, apesar de integrarem o PNC, já tenham programas anteriores de educação para o cinema e/ou planos de atividades aprovados e/ou parcerias com associações e/ou organismos nacionais e/ou internacionais que incluam o visionamento de outras obras cinematográficas de interesse pedagógico relevante;

- respeitar critérios de abrangência, garantindo opções possíveis num quadro do estudo de produções cinematográficas diversificadas, contemplando diferentes categorias, géneros e cinematografias, de modo a desenvolver de forma sustentada o nível de literacia cultural por parte dos alunos;

- acautelar que os alunos, em cada ano de escolaridade, possam progressivamente visionar e analisar produções consideradas pertinentes, ao nível de curtas-metragens de animação e/ou documentário e ficção;

- divulgar junto das escolas obras marcantes e representativas de diversas fases da história do cinema;

- possibilitar, a partir de um conjunto de obras representativas em função dos critérios anteriormente definidos, o desenvolvimento da análise fílmica a partir das potencialidades intrínsecas da linguagem cinematográfica (planos, ângulos, movimentos de câmara, tratamento da cor, luz, som, recursos de montagem, entre outros);

- constituir-se como ponto de partida de um plano mais vasto de literacia fílmica; nesse sentido, a lista de filmes do PNC é anual e, no final do ano letivo, é atualizada, admitindo novas propostas de inserção de obras cinematográficas e integrando

as sugestões provenientes de entidades diversas ligadas ao cinema;

- ampliar, sempre que possível, o leque de possibilidades de cruzamento e integração de conteúdos entre disciplinas das diversas áreas científicas do currículo, no sentido de proporcionar experiências culturais enriquecedoras aos alunos e às comunidades educativas;

- garantir a divulgação de obras de produção nacional.

Na sua fundamentação para a mobilização do PNC, a DGE (MEC) refere que as escolas deverão, sempre que possível, privilegiar a exibição de obras cinematográficas em sala de cinema, preferencialmente no formato original.

Recomenda que se concebam planos de atividades que contemplem a análise e visionamento de algumas das obras/excertos de obras que constam da lista de filmes, ficando ao critério da equipa do PNC, a nível de Escola, quer a seleção quer o número de obras que os alunos devem visionar e analisar em contexto educativo. Sugere, ainda, o visionamento de uma obra/obras em aula, integrando as turmas envolvidas e respeitar a faixa etária a que se destina o visionamento da(s) obra(s).

Estas recomendações enquadram-se no ponto sexto do art.º 6 da Lei n.º 55/2012 que estabelece os princípios de ação do Estado no quadro do fomento, desenvolvimento e proteção da arte do cinema e das atividades cinematográficas e audiovisuais, ao referir que "*com o objetivo de promover a literacia do público escolar para o cinema, o Estado desenvolve um programa de formação de públicos nas escolas*".

Desta feita, o Estado promoveu o PNC, através do qual visou divulgar um conjunto de obras cinematográficas de importância histórica e, em particular, das longas-metragens, curtas-metragens, documentários e filmes de animação de produção nacional.

Numa primeira fase, no ano letivo 2012-2013, o plano foi implementado em vinte e três escolas-piloto do país, por forma a permitir testar e avaliar a sua aplicabilidade a contextos diversos, contando cada projeto com a coordenação de um professor, sob responsabilidade do diretor da escola ou agrupamento. Depois, alargou-se a todas as escolas, sendo propósito da Secretaria de Estado da Cultura e do Ministério da Educação e Ciência (MEC) conseguir com a medida "*a criação de novos públicos, a divulgação de obras cinematográficas de importância histórica, a sensibilização do público para as práticas cinematográficas e, em particular, para o cinema português*" (Lei n.º 55/2012).

Neste registo, parece impor-se um currículo "*cada vez menos prescritivo e crescentemente reconstrutivo*" (Roldão, 1999, p. 43), aquele capaz de criar uma cultura interdisciplinar na escola, bem como adotar diferentes recursos pedagógicos que permitam "*romper com uma lógica fragmentária instituída incapaz de formar cidadãos para a sociedade do conhecimento*" (Roldão, 1999, p. 47), por exemplo, o cinema.

Conforme constatámos, em Portugal foi-se, paulatinamente, tentando levar o cinema aos currículos escolares, corroborando a Lei n.º 6/2001 que prevê "*uma maior implicação da comunidade educativa no desenvolvimento conjunto de projetos educativos e culturais que visem uma maior qualidade e pertinência das aprendizagens*". Neste sentido e considerando-se a variedade de saberes apresentados nos filmes, possibilitar-se-á transcender a simples utilização do cinema como estímulo audiovisual ou como uma ilustração da realidade.

Sobretudo porque o cinema parece ter-se tornado um dos principais vetores de memórias, "*numa necessidade urgente para a educação, porque com todas as suas possibilidades documentais, é depositário do conhecimento*" (Burker, 2000, p. 43), potenciando a "*construção de uma escola mais humana, criativa e inteligente com vista ao desenvolvimento integral dos seus alunos*" (Lei n.º 6/2001), pois considera o cinema um espaço de intervenção e de formação.

Ou seja, emerge, então, como um espaço educador de experiência, saberes e fazeres, permitindo aumentar significados e contribuindo, através de mediações simbólicas, para a ampliação do gosto por novos saberes e possibilitando a compreensão de que as tramas e os universos fictícios projetados na tela representam contextos e cenários que podem representar valores individuais e coletivos.

Nestes pressupostos, ganha relevo a urgência de se potenciar a discussão no ambiente escolar que, no que concerne o ensino obrigatório, materializam-se os princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que preconiza a regulamentação do sistema educativo português e expressa no seu Art.º 2.º "*o direito da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso a uma educação democrática que todos os cidadãos têm direito e que deve ser proporcionado pelo Estado Democrático*" (Lei n.º 46/86).

E desta feita, a escola poder-se-á assumir como um lugar privilegiado de educação para "*a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo*" (Decreto-Lei n.º 6/2001). Verifica-se, deste modo, a *institucionalização de uma Reforma Educativa* (Leite, 2002, p. 183) que, na ótica de Popkewitz, Tabachnick e Wehale (1982, p. 8), constitui "*um marco crucial para a superação dos problemas emergentes em qualquer nação*".

Ora, se o currículo nacional corporiza um projeto curricular de uma sociedade nas suas grandes linhas e, por sua vez, o projeto curricular que uma escola constrói é sempre um currículo contextualizado e admite ainda a construção de projetos curriculares mais específicos, que nele se integrem adequadamente (Roldão, 1999). Importa, assim criar uma cultura interdisciplinar na escola, bem como adotar diferentes recursos pedagógicos que permitam "*romper com uma lógica fragmentária instituída que não facilita a formação dos cidadãos para a sociedade do conhecimento, onde a alfabetização científica é uma necessidade crescente para a compreensão da complexidade do real*" (Roldão, 1999, p. 47).

Hoje parece haver a vontade política de fazer entrar a arte e a história do cinema nos currículos escolares.

Em concreto, para Burke (2000), o cinema tornou-se um dos principais promotores de memórias do século XX, período marcado por grandes catástrofes, guerras, genocídios e por uma organização social do esquecer. Desta forma, "*o cinema tornou-se uma necessidade urgente para a educação, porque com todas as suas possibilidades documentais, é depositário do conhecimento*" (Felipe, 2006, p. 193). Aliás, há quem tome o cinema como lugar de revelação, de acesso a uma verdade por outros meios inatingíveis (Xavier, 2003).

Ora, o cinema é uma técnica de observação do mundo quotidiano atual, que pode fornecer às pessoas uma compreensão rápida do conjunto complexo de forças que movimenta a sociedade moderna. É um método de comunicação que transmite um sentido de corporação, podendo constituir uma mobilização nacional em torno dos ideais de cidadania. Assim sendo, o cinema adquire uma missão social e uma responsabilidade cívica e é neste sentido, que tal como Grierson (1997), aliamos o cinema à educação. A ligação entre cinema e educação permite a construção da criatividade acerca da tecnologia cinematográfica como objeto educacional (Felipe, 2006). Esse fator é disposto como uma necessidade, segundo Freire (1999, pp. 157-158), para desocultar verdades escondidas, pois "*toda comunicação é comunicação de algo, feita de certa maneira em favor ou na defesa, subtil ou explicita de algum ideal contra algo e contra alguém nem sempre claramente referido*".

A natureza compósita do cinema implica perceber a sua relação com a educação. Ora, levando-se a 7.ª arte para a escola permitir-se-á a alunos e professores analisar vários filmes abrindo-se múltiplas «janelas de reflexão», pois o cinema, ao retratar realidades passadas e presentes, cria uma memória de um povo. A sua utilização como recurso pedagógico poderá contribuir para o impacto na consecução das aprendizagens das crianças e dos jovens e consequentemente da sociedade, evidenciando-se uma inegável e desejável articulação entre cinema e educação.

## 1.3. A PEDAGOGIA SOCIAL: CONTEXTUALIZAÇÃO E FUNDAMENTAÇAO TEÓRICO-HISTÓRICA

A Pedagogia Social encontra o seu lugar de fundamentação e contextualização na fusão de diversas correntes de inspiração histórica, as quais possibilitam a definição da sua estruturação conceptual entre conceitos basilares como a educação e a solidariedade social.

Ainda que desde a Idade Média existisse uma tendência ao caráter extracurricular da pedagogia e que teóricos como Froebel e Pestalozzi reconhecessem a necessidade de contemplar as questões humanitária, filosófica e política, foi apenas após a segunda revolução industrial, no séc. XIX, que a grande exclusão social e crise económica potenciaram, na Inglaterra e noutras nações europeias, uma necessidade de inclusão social mais intensa.

Importa referir que neste século, a Alemanha e a Espanha apareceram como pioneiras nos programas sociais de caráter educativo. Aliás, a Alemanha, segundo Pérez Serrano (2003), pode ser considerada a precursora da Pedagogia Social como a conhecemos atualmente, graças aos trabalhos de Adolph Diesterweg que empregou o termo Pedagogia Social pela primeira vez em 1850, embora esta expressão já tivesse aparecido nos trabalhos de Magwyer, em 1844. O termo, de origem alemã, foi, então, utilizado por Magwyer, na "Padagogische Revue", e posteriormente por Diesterweg (1850).

Mais tarde, em 1898, a Pedagogia Social destaca-se, conforme já referimos, nos trabalhos de Paul Natorp que a começa a analisar como disciplina pedagógica, aproximando-a da forma como hoje é concebida. De certa forma, foram as problemáticas sociais que emergiram da industrialização a partir da metade do século XIX, especialmente na Alemanha, que motivaram tal sistematização da Pedagogia Social como ciência e como disciplina.

Todavia, podemos dizer que os precursores da Pedagogia Social tiveram as suas origens na ação caritativa do cristianismo e em

pedagogistas como Froebel, antes ainda que esta tivesse sido sistematizada como disciplina.

Importa, igualmente, destacar o trabalho pedagógico realizado pela Igreja Cristã, através do qual se fomentava uma educação espiritual integral (Caride, 2005, p. 148), bem como o surgimento durante a Idade Média de novas necessidades educativas e formativas (Pérez Serrano, 2002a) que potenciaram a emergência de movimentos de pensamento humanista que progressivamente se distanciam do núcleo religioso e eclesiástico, procurando dar novas respostas à transformação social que se acercava.

Ora, no século XV e até finais do século XVII, diferentes fenómenos e contextos influenciaram de forma importante sobre as noções de *homem*, de s*ociedade*, de *educação* ou de *ciência*, possibilitando, desta forma, a formulação de novas formas de se compreender a vida e o mundo. No século XVI e início do século XVII, a Europa vê-se mergulhada num movimento espiritual caracterizado por uma revalorização da antiguidade greco-latina e um questionamento da civilização cristã, correspondente ao Renascimento que viria a ser um movimento capaz de promover alterações políticas, sociais e económicas que influiriam nos núcleos artísticos e filosóficos da época e das restantes épocas subsequentes.

Passado um século, no XVIII, surge um novo movimento cultural, social, político e espiritual, o Iluminismo. A sua eclosão no território europeu vem romper com as raízes do pensamento metafísico e com as bases de reflexão cristãs. Desta feita, podemos dizer que estes dois movimentos - Renascimento e Iluminismo - de ordem intelectual e filosófica, se revestiram de crucial relevo, pois não só alteraram o rumo do desenvolvimento conjuntural europeu como também desbravaram caminho, encetando os primeiros passos dados em direção ao conceito de Pedagogia Social.

Nestes pressupostos, tal como para autores como Pérez Serrano (2002a), López-Blasco (1988) e Fermoso (2003), poder-se-á pensar a Pedagogia Social como o dealbar duma reflexão sobre o bem-estar pessoal e social como sendo a base do desenvolvimento humano;

como a abertura do pensamento intelectual permitindo um entendimento do mundo das artes e da pedagogia com outras variáveis de liberdade e de realização humana e como o surgimento de redes civis de luta pela melhoria das condições de vida das pessoas.

Dado que o(s) objeto(s) da Pedagogia Social decorrem de necessidades sociais, por consequência essas áreas de intervenção vão-se reajustando em conformidade com as alterações, motivadas pelas pressões sócio-históricas e pelas realidades vividas. Nestes pressupostos, a ação socioeducativa superou o âmbito das instituições caritativas, passando a desenvolver-se dentro das políticas assistenciais e sociais.

Nos últimos tempos, a Pedagogia Social tem vindo a ganhar relevo nas mais diversas áreas e contextos, influenciando nas ações de transformação e melhoria, abrangendo imensos domínios da sociedade, nos quais a Pedagogia Social faz parte do processo educativo, transpondo os muros escolares.

Hoje a influência e estudo da Pedagogia Social extravasou as fronteiras europeias, e ainda que persista nalguns países carência nesta área, podemos constatar que vários projetos socias e humanitários se desenvolvem pelo mundo, suprindo, não raras vezes, as falhas e/ou inércias governamentais.

Além da complexidade da história da Pedagogia Social, importa, como nos sugere Caride (2005), percebê-la como uma história viva, que será o mesmo que dizer, como uma história inacabada, em aberto, desejável e preferencialmente protagonizada por diversos atores académicos e profissionais (Baptista, 2008c). Assim, e face ao que foi dito, na revisão da literatura pudemos aferir que a Pedagogia Social se apresenta, para os diferentes autores, como uma ciência que permite a criação de conhecimentos, como uma disciplina que possibilita sistematização, reorganização e transmissão de conhecimentos e como uma profissão com dimensão prática, com ações orientadas e intencionais.

Com efeito, reconhecemo-la como uma realidade conceptual antropológica complexa, revestida de uma certa opacidade fruto da sua herança histórica que remonta à antiguidade clássica, culminando, no contexto da sociedade educativa contemporânea, com a sua afirmação enquanto ciência da educação específica.

Como sabiamente nos disse Baptista (2007, p. 136), os novos e luminosos cenários que o mundo contemporâneo nos coloca estão também planados de alguma obscuridade, consequentemente, e deveras trespassada pelas mutações sentidas e vividas, a sociedade apresenta-se-nos como "*um tecido humano especialmente complexo onde não é possível identificar com rigor as linhas de rompimento*", emergindo numa "*teia muito emaranhada, labiríntica, confusa e problemática*".

Na aceção de Pérez Serrano (2003), trata-se de uma ciência da Educação Social, dirigida a indivíduos e grupos, que se centraliza nos problemas humanos e sociais, na qual se tenta a resolução a partir de empenho educativo, i.e., assumindo-se como uma ciência do trabalho social que parte de uma perspetiva educativa.

Como comummente sabemos, a seguir ao caos vem a ordem, logo a sua emergência impõe-se naturalmente após as guerras, dada a necessidade de se intervir junto de uma população mais jovem e com problemas sociais, dealbando, assim, a Pedagogia Social.

Da literatura revisitada, pareceu-nos consensual ver a Pedagogia Social como uma das áreas no campo do Trabalho Social, que se envolve, para uma enorme plêiade de autores, num vasto leque de especialidades e domínios, designadamente atenção à infância com problemas (abandono, ambiente familiar desestruturado...); prevenção e tratamento das toxicodependências e do alcoolismo; prevenção da delinquência juvenil (educação e reeducação); educação de adultos, entre outras formas de exclusão social, ou seja, com um amplo campo de intervenção e atendimento a públicos heterogéneos e igualmente bastante diferenciados.

A Pedagogia Social afirma-se, então, como "*el valor de la educación social en la formación de los ciudadanos, con las múltiples variantes a las que se remiten los modos de educar y educarse en nuestra sociedad, en los que convergen prácticas sociales, culturales, pedagógicas, asistenciales, etcétera, que extienden la educación a lo largo de la vida mediante procesos cuyas señas de identidad toman como referencia la animación sociocultural, el desarrollo comunitario, el ocio y el tiempo libre, los problemas de inadaptación y marginación social, los valores cívicos, la inserción laboral, etc.*" (Caride, 2005, p. 17). Ou, como menciona Baptista (2011a, p. 134), enquanto saber que se constitui na interligação entre a educação e a solidariedade, capaz de desempenhar "*um papel decisivo na configuração de modelos de inteligibilidade e de ação consentâneos com o ideal de humanidade preconizado pelas sociedades democráticas do século XXI*".

Assim, como sugere García Molina, caberá à Pedagogia Social pensar em diferentes formas de promover uma educação na e para a vida pública, uma educação capaz de facilitar a convivência de um espaço relacional comum. Para este autor, o social não se pode circunscrever a um adjetivo, pois o social e o educativo são inseparáveis, dada ia sua capacidade para:

- "s*uperar los discursos meramente analíticos y especulativos sostenidos en ciertas racionalidades abstractas, que nos han acompañado al intentar explicar lo que la Educación Social es o debe ser;*

- "p*oner a funcionar dichos discursos*, *articulándolos a las nuevas propuestas de pensar la educación social como profesión que busca profesionalizarse*" (García Molina, 2003, p. 27).

Esta linha de pensamento converge com a de Xavier Úcar (2006) de que a pedagogia é a Educação Social, na medida em que tudo é social e tudo o que se relaciona com a educação e a formação para a sociabilidade e para os processos de socialização constituem o seu

objeto de estudo e de intervenção. Na senda deste autor, o que singulariza a Pedagogia Social é o seu caráter normativo que se materializa na sua pretensão de guiar e orientar as práticas de Educação Social.

Ora, nesta perspetiva, as intervenções educativas têm a tónica no desenvolvimento integral e global dos processos de socialização das pessoas e ou dos grupos, não se circunscrevendo apenas a situações consideradas de risco e ou défice, como a marginalização, a exclusão, a inadaptação, etc., na medida em que visam a melhoria das relações de todos os indivíduos e, consequentemente, uma sociedade mais justa, coesa e equilibrada.

Nestes pressupostos, corroboramos a aceção de Carvalho e Baptista (2004) que preconizam a Pedagogia Social como uma ciência que propicia a criação de conhecimentos, como uma disciplina que possibilita sistematização, reorganização e transmissão de conhecimentos e como uma profissão com dimensão prática, com ações orientadas e intencionais, ou seja, aquela que tem como objetivo formal a intervenção na realidade, como ciência normativa, comprometida com o fazer e que se apropria da análise de indivíduos e da sociedade, assumindo a educação "*como um processo dinâmico e intencional*" (Caride, 2005, p. 149).

## 1.4. PEDAGOGIA(S) DA EDUCAÇÃO SOCIAL

No século IV a.C., no decorrer da Grécia Antiga, começa a pensar-se na separação entre dois tempos da vida quotidiana, ou seja, a separação entre o tempo da educação e o tempo da vida (Caride, 2005), tornando-se, desta feita, possível pensar aquele que se edificaria como um ideal educativo da Grécia clássica conhecido por *paideia*.

Desde então, ganha relevo a preparação do homem ateniense para a experiência na participação na vida democrática, tida como necessária por parte dos sofistas.

Começa a afirmar-se o ideário de *paideia* que representa uma nova conceção do sentido educativo dos cidadãos e, igualmente, do sentido educador que seria atribuído à sociedade e à cidade em si mesma.

Consequentemente, estes conceitos vêm influenciar a definição das agendas políticas mundiais e marcar um novo ângulo de entendimento civilizacional, na medida em que, no decorrer do século V a.C., os sofistas afirmam a educação como a ferramenta necessária ao processo formativo de cidadãos conscientes e participativos.

Com efeito, diferentes contributos de origens diversas se cruzam, se sobrepõem ou se contradizem, como o marxismo, o existencialismo, o personalismo do estruturalismo, o desenvolvimento da biologia e da medicina, das ciências do homem e da sociedade, a evolução social, política e económica, a guerra fria, o fim dos 30 gloriosos, os acontecimentos de Maio de 68 e a crise dos 80, são as grandes correntes contemporâneas que impulsionaram a emergência da Educação Social (Capul & Lemay, 2003), que tem como saber matriarcal a Pedagogia Social.

Assim, atendendo aos diversos autores consultados, será consensual localizar o advento da Pedagogia Social, como área disciplinar autónoma, na Alemanha do século XIX, país recentemente industrializado, cujas circunstâncias se assinalavam e revestiam de múltiplas contingências, o que consequentemente direcionava a nação para uma visão mais social e relacional da educação para com as suas gentes (López-Blásco, 1998).

Naturalmente, falamos das particulares condições históricas e sociais cunhadas pelo carecimento social e económico que, à época, urgia dar um novo tipo de resposta educativa e social (Fermoso, 2003). Aludimos, de igual modo, à influência de correntes e tradições de pensamento como o kantianismo, o entendimento da Educação Social prática de Pestalozzi e ainda o dealbar da tradição hermenêutica e historicista (López-Blasco, 1998).

Nesta linha de pensamento, aferimos que os autores (re)conhecidos como pioneiros da Pedagogia Social como área disciplinar autónoma são Karl Mager, Adolph Diesterweg, Paul Natorp e Herman Nohl, ainda que, de forma diferente, tenham contribuído no percurso de desenvolvimento desta área.

Nesta conjuntura, importa destacar, como influentes históricos no que concerne a vida social, política e educativa germânica, a revolução industrial e as consequentes alterações de organização social e política (século XIX), bem como as duas Grandes Guerras Mundiais (século XX), a 1.ª Grande Guerra (1914-1918) pelo estado de miséria e míngua em que deixou os alemães, a 2.ª Grande Guerra (1939-1945) pelo rasto de devastação e assolamento social, humano, político e económico provocados não só na Alemanha como também noutros países europeus.

Face ao que foi dito, e atendendo às profundas mudanças sociais e históricas, impõe-se então, quase naturalmente, à Alemanha a indispensabilidade de considerar uma educação de cariz social e comunitário, encetando-se, assim, a edificação do caminho da Pedagogia Social, ancorados nas repercussões que os estudos de Kant fizeram no trabalho, tendo como precursor Paul Natorp (1854-1924) e prorrogando-se até ao dealbar do findo século XX e que sobejamente influenciaram o entendimento e sentido que, na atualidade, a Pedagogia Social tem.

Ora, ao entender-se a Pedagogia Social como um fator de renovação e de esperança, potenciadora de desenvolvimento, alia-se a um paradigma de melhoria das condições de vida dos marginalizados e excluídos, à época, impondo-se pensar a educação num âmbito mais social e num cariz de maior cuidado e proteção dessas franjas da população.

Desta feita, a Pedagogia Social ganha cada vez mais relevância, sobretudo porque ao associar-se às práticas da educação encontra como campo de intervenção os lares, os orfanatos, as instituições de solidariedade social e as instituições de orientação cristã ou humanista que assentavam em objetivos de índole social e educativa. Ou seja,

ganhava forma uma definição de Pedagogia Social centrada na melhoria das condições de vida das crianças e dos jovens, em conformidade ao propagado almejado por um Estado de Bem-Estar.

Nestes pressupostos, a Pedagogia Social vai ao encontro das recomendações da UNESCO que enfatiza que cabe à educação promover a capacidade de apropriação crítica do presente por forma a tomarem-se decisões sobre o futuro.

Na obra "*Educação, um tesouro a descobrir*", Jacques Delors (1998) destacou a importância dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Isto é o mesmo que dizer que a educação se deve basear nestes quatro pilares:

- o primeiro, *aprender a conhecer*, refere-se ao domínio dos instrumentos do conhecimento, proporcionando a compreensão do mundo e o prazer de conhecer, compreender e descobrir, supõe que *aprender a aprender* desde tenra idade promove o exercício da atenção, da memória e do pensamento. Esta dimensão da aprendizagem salienta o facto de este processo estar sempre inacabado, podendo ser enriquecido com as várias experiências, no contexto de trabalho e fora dele;

- o segundo pilar, *aprender a fazer*, tem, de uma forma geral, uma estreita ligação com o pilar precedente, remetendo para as competências capazes de tornar o indivíduo apto para a realização de diversas atividades, bem como trabalho de equipa. Especificamente, visa objetivos de qualificação profissional. Saber desempenhar tarefas não pode ser visto como uma simples transmissão de práticas rotineiras, devendo ir além da preparação para a realização de determinadas funções;

- o terceiro pilar, *aprender a viver juntos*, compreende o desenvolvimento de competências como a compreensão do

ponto de vista do outro, a descentração de si próprio, a gestão de conflitos, a valorização da pluralidade de saberes, sendo um dos maiores desafios da educação de hoje em dia;

– o quarto e último pilar, *aprender a ser*, pressupõe o desenvolvimento pessoal de cada um, no sentido de agir com autonomia, distinção e responsabilidade, tendo em conta todas as potencialidades do indivíduo, promovendo a sua valorização como um todo.

De acordo com Delors (1998), estas quatro dimensões e/ou pilares não se referem a uma fase ou lugares, mas ao sujeito como um todo e aos diversos contextos da vida. Pretende-se que o indivíduo tire o melhor proveito de um ambiente educativo em permanente alargamento, indo ao encontro da Pedagogia Social que parece impor-se como um saber de essência prática e de caráter comunitário que possibilitou a Natorp desenvolver aquela que é considerada a primeira teoria sobre a Educação Social, ressalvando a sua dimensão social e consequente ligação com a comunidade face a um sentido educativo (Caride, 2005). Neste registo, Delors (1998) deixou bem patente que a educação tem importância vital a nível global.

Importa acrescentar que uma educação autêntica não se pode afastar de um desejo de emancipação e da incorporação de um currículo em que todo o formando deverá ser essencialmente produtor, capaz de se tornar militante das causas, finalidades e estratégias do seu grupo para a construção e formação de um indivíduo crítico e aberto à participação no bem coletivo. Só assim a formação faz sentido, porque a história, a cultura e a psicologia são dimensões que estão presentes em toda a ação humana e que a investigação social e do conhecimento não podem ignorar. Mais ainda, reconhecemos, tal como Sousa Santos (1993, p. 36), que "*a leveza da zona fronteiriça torna-a muito sensível aos ventos. É uma porta de vai-vem e, como tal, nem nunca está escancarada, nem nunca está fechada*".

Neste sentido, o enclausuramento numa determinada forma de saber, seja educação ou formação, numa qualquer metodologia, ou ainda num só discurso disciplinar, não permite a evolução, uma vez

que é nesta zona fronteiriça que se situam as tramas entre a teoria\prática e científico/não-científico.

À medida que o tempo passa e as experiências e as aprendizagens acontecem e se sedimentam, a formação ganha sentido como "*um processo, como um percurso estruturado de transformação dos formandos relativamente aos conhecimentos (saber), às capacidades (saber-fazer) e às atitudes (saber-ser)*" (Nóvoa, 1992, p. 33). É preciso repensar a distinção entre educação inicial e educação permanente.

Na senda de Carvalho e Baptista (2004), a educação deixa de se destinar apenas a um determinado período da vida, passando a ser encarada como dimensão fundamental da existência humana, assumindo uma pluralidade de formas, correspondendo ao *tesouro a descobrir*, visto que as suas metas não são redutíveis a uma pedagogia de urgência, já que se prendem com a atenção às pessoas em situação de vulnerabilidade pessoal e social, ou seja, a meta da educação para todos deverá inscrever-se no ideal de uma sociedade para todos.

Ora, nestes pressupostos urge a necessidade de reforçar laços e importa desafiar e implicar as organizações, havendo a necessidade de profissionais capacitados para uma intervenção socioeducativa, onde a corresponsabilização dos autores seja evidente e se imponha a descentralização/territorialização das políticas educativas e sociais (Carvalho & Baptista 2004).

Tratando-se, como alude Caride (2004, p. 56), de uma educação que deve ser vista como vetor fundamental na construção e melhoria de qualquer sociedade, ou seja, uma educação da qual "*se esperan iniciativas y proyectos que agranden los horizontes culturales y morales de la sociedad; a la que se piden mejoras que redunden en la felicidad de los individuos; y con la que se pretenden ampliar las vivencias de cada persona, dando continuidad a la historia de los pueblos y a sus oportunidades de progresso*", justifica-se, desta forma, a natureza social da educação como uma prática sistemática e quotidiana que poderá potenciar o bem comum.

Neste registo, a educação desempenha um papel preponderante na vida das pessoas, pois quanto mais informadas, maior a sua capacidade de intervenção. E assim sendo, a Educação Social, realizada e pensada numa perspetiva transformadora, apresenta uma função de ajuda educativa a pessoas ou grupos que configuram a realidade social menos favorecida, função validada constitucionalmente (Capul & Lemay, 2003).

Assim, impõe-se a necessidade de profissionais aptos para participarem na definição de estratégias de desenvolvimento e aplicação de medidas de apoio social e acompanhamento direto às pessoas, habitação e gestão de rendimentos. Ou seja, ressalva-se que o educador social, tal como outros técnicos de intervenção socioeducativa, tem a Pedagogia Social como referência, distinguindo-se de outros trabalhadores sociais pelo carácter da sua intervenção.

Neste registo, torna-se evidente a necessária integração em equipa, incluindo profissionais de diferentes áreas, por forma à viabilização de planos, programas, projetos de implementação, acompanhamento e avaliação nessa área. Deste modo, o educador social é um interventor social, um agente de mudança que, na diferença de cada um, trabalha com e para a melhoria global das pessoas, pois a Educação Social assenta na tríade «Pedagogia Social, comunidade e escola».

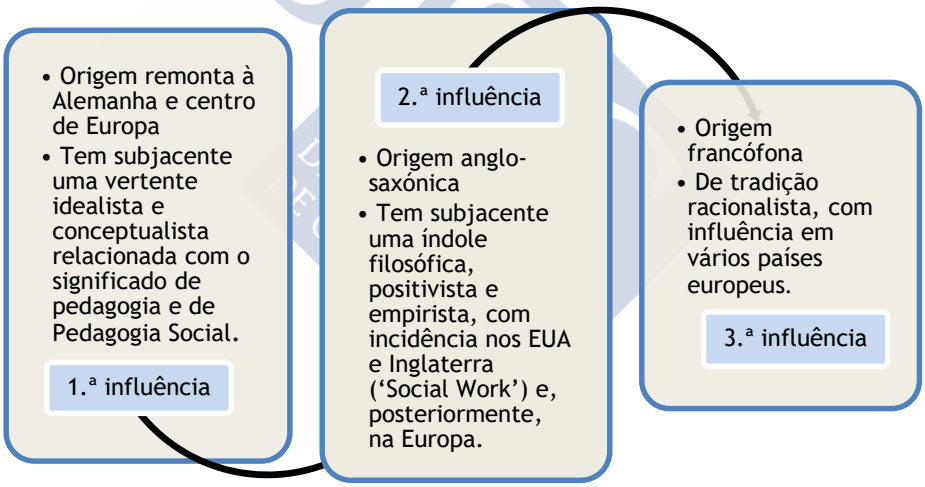
Reconhecendo a oposição como fonte de riqueza, corroboramos a tese de Popper (1995) de que todas as aprendizagens são ativas, na medida em que correspondem a situações de processamento de informação, a que a experiência anterior dá sentido e que permite continuar a elaboração de teorias, ou seja, de visões do mundo. Tal verifica-se em todas as fases da vida e mesmo nas oposições experienciadas opera-se o processamento de informação, logo a Educação Social poderá contribuir para a educação ao longo da vida, uma vez que permite ao indivíduo participar ativamente no seu processo de socialização (Fonseca, 2001).

### 1.4.1. Especificidades epistemológicas

Korczak, cujo nome de batismo era Henryk Goldszmit (1878-1942), sendo pediatra e pedagogo, atuou durante a II Guerra Mundial em orfanatos e abrigos com o objetivo de acolher órfãos de guerra, morreu juntamente com duzentas crianças atendidas, num campo de concentração, deixando textos de significativa importância para a Educação Social.

Na análise do referencial teórico consultado, no que à origem, desenvolvimento e dimensões da Educação Social diz respeito, ficaram latentes três fases/influências no processo evolutivo da Educação Social, conforme sistematizado na figura seguinte:

**Figura n.º 1 - Três fases/influências da evolução da Educação Social**




Fonte: Elaboração própria.

No primeiro momento, evidencia-se uma vinculação da Pedagogia Social com a Educação Social, o seu campo e objeto de estudo. Aqui as finalidades são de caráter social, político e filosófico, com ascendência no sociologismo e culturalismo de Natorp e Nohl, recaindo a ênfase na Educação Social da juventude, no seu bem-estar e proteção e que, segundo Petrus (1997), no pós II Guerra Mundial, se

viria a designar de pedagogia da urgência. Superadas as influências empírico-positivistas, relacionadas com a psicologia e a sociologia, separou-se o «Trabalho Social e a Pedagogia Social».

A Pedagogia Social impôs uma integração dialética da sua teoria e prática no âmbito do trabalho social, diversificando-se em funções e instituições. Depois, derivou-se do racionalismo crítico (Popper, Topitsch) para outras orientações, tal como a tecnológica ou sistémico-empirista (Brezinca, Rössner) que convergem trabalho social com Pedagogia Social (Petrus, 1997). Além da Alemanha, também a Suíça, a Áustria, a Holanda e a Dinamarca, com as suas peculiaridades, seguiram esta tendência alemã.

Particularmente na Alemanha, um país devastado pela II Grande Guerra, urgia, então, responder a uma panóplia de necessidades económicas e sociais, sobretudo porque neste período (1939-1945) se haviam suspendido todos os movimentos que pudessem facultar a liberdade de ação e de reflexão democrática. Foi neste contexto histórico que a Pedagogia Social, sobejamente associada ao trabalho social, ficou relacionada com uma pedagogia da urgência (Baptista, 2011a), impondo, assim, a necessidade de se pensar no trabalho social enquanto uma ação integrada em todo o processo de bem-estar dos sujeitos (Caride, 2005).

No segundo momento, as carências e dificuldades são aferidas com base na sociologia da educação. No que concerne às pessoas, e numa tónica assistencialista que contempla a ajuda, a planificação e a gestão, recorre-se à psicologia social, à medicina e/ou psiquiatria. Não havendo grande lugar para o conceito de pedagogia e menos ainda para Pedagogia Social, apesar do educativo/pedagógico estar ligado ao trabalho social, como refere Caride (2005). Aqui os campos de intervenção são os sujeitos excluídos e antissociais, os menores em conflito ligados à delinquência, à marginalização e à exclusão, a infância e os sujeitos carenciados (biopsicológicos).

As propostas são, como nos diz Fermoso (1994), essencialmente modelos de tratamento clínico, psico-psiquiátrico, reeducativo e/ou

médico-pedagógico ao nível institucional (cárceres, reformatórios, colónias correcionais, asilos, instituições específicas). Neste sentido, os serviços sociais aparecem como contributos/aliados do sistema social e assistencial para colmatar essas situações de risco e de exclusão (Carrásco *et al.*, 2000).

No terceiro momento, o destaque recai na análise política e sociológica do sistema escolar e da educação institucionalizada, sendo manifesta a necessidade de um ativismo pedagógico, da democratização do ensino, da educação cívica e para a cidadania, etc., possível a partir da educação popular, da educação de adultos e, depois, da animação sociocomunitária ou sociocultural. Esta vertente de Educação Social evoluiu ao longo do séc. XX, na vertente benéfico/assistencialista, de orientação benemérita, filantrópica e pestalozziana (séc. XIX) para os enfoques protecionista e psicopedagógica, originando várias iniciativas formativas, profissionais e associações (Capul & Lemay, 2003).

A animação (socioeducativa, sociocomunitária, sociocultural) foi-se paulatinamente difundindo, estando inclusive presente ao nível formativo de técnicos ou licenciados em Educação Social.

Esta origem francófona, junto com algumas ideias anglo-saxónicas, teve alguma repercussão e influência em Portugal, nomeadamente a criação nas décadas de 80 e 90 de formação superior neste domínio.

### 1.4.2. A Educação Social como opção formativa em Portugal

A área científica da Educação Social advém do ramo das Ciências da Educação, onde a Pedagogia Social se assume como a ciência da Educação Social (Pérez Serrano, 2004). É importante esta contextualização à priori, uma vez que a organização curricular dos cursos de Licenciatura e de Mestrado em Educação Social, apesar de multidisciplinares, deverem referir-se às Ciências da Educação como área científica. Contrariamente, o que acontece é que frequentemente

se alude às ciências sociais, criando equívocos que permanecem e se enraízam desnecessariamente.

Em Portugal, a Educação Social, enquanto profissão, é relativamente recente. A sua origem encontra-se associada aos problemas decorrentes da industrialização, nomeadamente aos problemas de desigualdade social que a nova divisão do trabalho veio despoletar, dada a cada vez maior complexidade social que exigia respostas inovadoras aos também novos problemas sociais que iam emergindo por força da industrialização. Esta nova organização da sociedade trouxe muitas mudanças sociais, sobretudo no que concerne a dimensão do trabalho, fator de inclusão quando estável e de exclusão quando precário (Azevedo & Correia, 2013).

Ainda que estas mudanças tenham influenciado a eclosão da Educação Social, outros fatores impulsionaram a sua expansão, designadamente o surgimento de novos movimentos sociais, a reconfiguração do Estado que adota um papel mais ciente das suas responsabilidades face aos problemas sociais e novas políticas sociais que se afastam de intervenções mais tradicionais e assistencialistas.

Assim, a emergência da Educação Social em Portugal deve-se, fundamentalmente, à exigência dos sistemas de proteção social, sendo que, enquanto profissão, se situa, como já referido, no domínio das Ciências da Educação e é enquadrada pela Pedagogia Social que se assume como um saber de referência para os educadores e educadoras sociais, constituindo-se, assim, como a ciência da Educação Social dotada pela especificidade própria da profissão.

Os cursos de Educação Social parecem ter evoluído em conformidade com a massificação do ensino superior em Portugal, gerando o aumento da sua oferta. Todos os anos são licenciados vários educadores e educadoras sociais, de várias instituições de ensino superior. Todavia, a introdução do curso de Educação Social no ensino em Portugal surge, inicialmente, como técnico-profissional, posteriormente designado Bacharelato e, por fim, Licenciatura.

Ao nível do ensino superior, a primeira referência é ao Bacharelato, entre as décadas de 80 e 90, iniciado na Escola Superior de Educação do Porto. A primeira Licenciatura surge na Universidade Portucalense Infante D. Henrique, no Porto, no ano de 1996 (Azevedo, 2011). Desta feita, conclui-se que o curso de Licenciatura em Educação Social, em Portugal, é relativamente recente, contando com pouco mais de vinte anos. Atualmente existem sete (7) instituições de ensino superior públicas que lecionam, em Portugal, o curso de Licenciatura em Educação Social, 6 das quais pertencentes ao ensino politécnico, conforme apresentado no quadro número 6.

**Quadro n.º 6 - Retrato da Licenciatura em Educação Social em Portugal**

| Licenciatura em Educação Social, em Portugal | | | |
|---|---|---|---|
| Públicas (7) | | Privadas (6) | |
| Politécnico (6) | Universidade (1) | Politécnico (5) | Universidade (1) |
| • Escola Superior Educação, Bragança;<br>• Escola Superior Educação Ciências Sociais, Leiria;<br>• Escola Superior Educação, Porto;<br>• Escola Superior Educação, Santarém;<br>• Escola Superior Educação, Viseu;<br>• Escola Superior Educação, Viana do Castelo. | • Universidade do Algarve, Faro. | • Escola Superior Educação Almeida *Garrett*;<br>• Escola Superior Educação Paula *Frassinet*ti, Porto;<br>• Instituto Superior de Ciências Educativas, Odivelas;<br>• Escola Superior Educação, Torres Novas;<br>• Escola Superior Educação, Fafe. | • Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto. |

Fonte: Elaboração própria.

Pelo quadro apresentado, constamos que a distribuição desta oferta formativa é muito semelhante no público e no privado com sete (7) e (6) instituições, respetivamente. Assim sendo, no total, entre

ensino público e privado existem 13 instituições de ensino superior que disponibilizam o curso de Educação Social em Portugal. Concomitantemente, existem algumas delas que oferecem, além dos cursos diurnos, a opção de se frequentar o curso em regime pós-laboral, como acontece nas Escolas Superiores de Educação de Bragança, Leiria, Porto e Santarém. De referir, ainda, que a designação dos cursos pode ser diferente de umas instituições para outras, como é o exemplo na Escola Superior de Educação de Torres Novas, cuja Licenciatura tem a designação de Educação Social e Desenvolvimento Comunitário, bem como das Escolas Superiores de Educação de Viana do Castelo e de Fafe onde se designa de Educação Social Gerontológica.

Geograficamente, o curso de Educação Social encontra-se de norte a sul do país, à exceção das ilhas. A título de curiosidade, a cidade invicta é aquela onde se verifica maior oferta neste âmbito (3) comparativamente com qualquer outra, seguindo-se de imediato Lisboa (2).

No que concerne os Mestrados em Educação Social, pudemos aferir que no 2.º ciclo de estudos a Educação Social contínua a marcar presença nas ofertas formativas das instituições de ensino superior, estando presente em cinco (5) das instituições de ensino superior que lecionam a Licenciatura e em três (3) instituições de ensino superior que, apesar de não lecionarem a Licenciatura em Educação Social, investem na oferta de um 2.º ciclo de estudos na área, conforme se pode ver no quadro 7.

**Quadro n.º 7 - Retrato da disposição do Mestrado em Educação Social em Portugal**

| Mestrado em Educação Social, em Portugal | |
|---|---|
| Licenciatura + Mestrado – Total (5) | Mestrado (6) |
| • Escola Superior de Educação de Bragança: Educação Social;<br>• Escola Superior do Porto: Educação e Intervenção Social;<br>• Escola Superior de Santarém: Educação Social e Intervenção Comunitária;<br>• Universidade do Algarve: Educação Social;<br>• Instituto Superior de Ciências Educativas: Educação Social. | • Universidade da Beira Interior: Educação Social e Comunitária;<br>• Escola Superior de Educação de Lisboa: Educação Social e Intervenção Comunitária;<br>• Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais. |

Fonte: Elaboração própria.

No total, existem em Portugal oito (8) instituições de Ensino Superior que lecionam cursos de Mestrado na área da Educação Social, sendo que sete (7) são públicas e apenas uma (1) privada, destacada a azul no quadro 7. Ressalvamos, todavia, que existem ofertas de Mestrados em áreas muito próximas da Educação Social, não obstante neste registo apenas consideramos aquelas que têm na sua designação o conceito de Educação Social.

Conforme já referido, a Educação Social começa por surgir nas escolas profissionais enquanto formação técnico-profissional, com equivalência ao 12.º ano de escolaridade. Por consequência, os educadores sociais eram vistos como monitores/acompanhantes de crianças e jovens, sobretudo com incapacidades físicas, psíquicas e problemas de comportamento, com os quais apenas dinamizavam atividades lúdicas (Azevedo, 2011).

No final da década de 80, dealbar da década de 90, proliferam os primeiros cursos de nível superior em Educação Social, atribuindo-se o título de bacharel por terem a duração de três anos. Estes

profissionais (bacharéis) e os já existentes técnico-profissionais desenvolviam atividades recreativas para diferentes tipos de populações, recorrendo essencialmente a metodologias centradas na animação social e cultural (Azevedo, 2011).

Não obstante, dado o caráter de pertinência que a Educação Social foi demonstrando, a homologação, em 1996, da primeira Licenciatura em Educação Social surge como natural e com o propósito de atuar perante indivíduos, grupos e/ou comunidades, crianças, jovens, adultos e idosos numa perspetiva de prevenção e reabilitação dos problemas sociais.

Nestes pressupostos, o educador social ganha, assim, uma dimensão educativa social, pois passa a realizar apoio educativo, pedagógico, social e formativo aos referidos públicos com vista a desenvolver-lhes as competências sociais (Azevedo, 2011). Ou seja, com a Licenciatura, estes "novos" profissionais têm uma preparação mais aprofundada e integrada, assim como a possibilidade de realizar estágios curriculares que possibilitaram a abertura de novos campos de atuação, a articulação entre teoria e prática e o desenvolvimento de projetos concebidos localmente (Timóteo, 2013), não existindo, contudo, segundo Canastra (2011, p. 21), um referente mínimo comum às distintas formações, existindo divergências "*quer em termos de matriz disciplinar específica, quer no que toca ao perfil de saída*".

O educador social, entre outros desafios, deve ser capaz de acompanhar as políticas sociais, participando permanentemente na negociação do contrato social, impondo-se-lhe uma formação inicial rigorosa e contínua, de forma a incorporar novos saberes e posturas para se adaptar a novos desafios e realidades. Face ao exposto, e atendendo à juventude da profissão, foi crucial clarificar os principais deveres e direitos do educador social. Assim, o código deontológico do educador social refere que, de uma maneira geral, o educador social deve: reger o seu trabalho pelo critério da eficiência e competência profissional, tomando como referência as técnicas e metodologias reconhecidas pela prática social e interventiva e pela

ética profissional; tem o direito e o dever ao seu desenvolvimento profissional, através de atividades de formação permanente, sendo também promotor da sua autoformação e atualização científica e metodológica tal como agente ativo na inovação e investigação socioeducativa.

Deve assumir responsabilidade profissional nas matérias para as quais esteja capacitado pessoal e tecnicamente e com as quais se compromete; deve desenvolver uma atitude de análise crítica e reflexiva permanente em relação a si próprio e ao seu desempenho profissional; não deve praticar e tem o dever de denunciar às entidades competentes qualquer exercício socioeducativo antiético, prejudicial ou com efeitos nocivos quer para o utente, para as instituições ou para a sociedade, praticados por educadores sociais ou por outros profissionais.

Igualmente tem o dever de contribuir, através da sua ação profissional, para a dignificação social da sua profissão; defender e fazer respeitar os direitos e deveres inerentes à sua profissão, tal como os constantes no código; deve ter para com os seus colegas respeito, consideração e solidariedade que fortaleçam o bom conceito da categoria; deve esforçar-se para desenvolver em si qualidades pessoais que otimizem o seu desempenho profissional, tais como a paciência, a tolerância, o auto-controlo, a empatia, o altruísmo, o equilíbrio.

Também deve associar-se e prestigiar as associações e órgãos representativos da profissão, contribuindo para a harmonia e coesão profissional e para o desenvolvimento da profissão, enriquecendo-a através da investigação e da partilha de resultados; deve programar e planificar as suas intervenções socioeducativas, não as deixando ao acaso e à aleatoriedade, recolhendo o maior número possível de informação que fundamente a sua intervenção; deve-se considerar Educação Social o profissional que detém uma formação adequada, de acordo com os diversos graus formativos previstos e ministrados e a devida comprovação pelas entidades competentes.

Por fim, tem o dever de gozar de privacidade na sua vida particular, devendo, no entanto, ser coerente com a sua postura

profissional durante o seu relacionamento informal, considerando a pedagogia do exemplo; tem direito ao exercício autónomo e reconhecido da sua profissão nas instituições públicas e privadas.

No que concerne aos utentes, o código deontológico do educador social prevê que é dever do educador social: informar, esclarecer e promover a participação dos utentes nos diversos momentos do processo pedagógico; procurar desenvolver nos utentes competências que lhes permitam uma positiva integração social no contexto em que vivem deve:

- procurar o desenvolvimento integral do pessoal sustentado em atitudes de respeito, criatividade, iniciativa, reflexão, coerência, sensibilidade, autonomia, fomentando a confiança e autoestima;

- tentar manter um relacionamento com o utente que não condicione nocivamente a boa prestação do seu desempenho profissional; consciencializar o utente do problema que ele atravessa e esclarecer os objetivos e a amplitude da sua atuação profissional;

- desenvolver com os utentes uma relação educativa ideologicamente desinteressada que promova o autoconhecimento cultural e o reconhecimento da multiculturalidade;

- guardar o sigilo profissional, não utilizando indevidamente as informações de que dispõe sobre os utentes e as famílias, só podendo ser transmitidas em situação de trabalho multidisciplinar quando daí advenha benefício para a ação socioeducativa;

- usar metodologias que afetem a dignidade dos utentes, respeitando a sua integridade;

- ser cauteloso, mas objetivamente crítico nas afirmações que profere e nos juízos que efetua sobre questões que possam dar azo a generalizações e a estigmatizações;

- não criar expectativas no utente que não sejam possíveis de concretizar; respeitar os direitos educativos das famílias com relação aos utentes numa postura de cooperação entre a família e a equipa socioeducativa, entendendo a família como agente de socialização essencial ao utente; ser conhecedor do contexto familiar da sua intervenção, desenvolvendo o contacto direto e contínuo de forma coordenada com a família;

- ter o direito ao respeito por parte dos utentes e das famílias.

Relativamente às instituições, o educador social deve:

- respeitar de forma plena os compromissos assumidos com os contratadores, assim como cumprir as normas institucionais vigentes; salvaguardar a autonomia de critérios e procedimentos essenciais ao desempenho da sua função profissional, podendo recusar tarefas que comprometam a sua integridade profissional;

- aceitar substituir profissionalmente um colega que tenha sido exonerado por defender os princípios e normas do código no exercício da profissão; deverá ver garantida a confidencialidade dos documentos e arquivos de seu uso profissional, assim como a inviolabilidade do local de trabalho;

- ter direito a um contrato de trabalho e remuneração adequados às funções que desempenha, assim como de usufruir de condições e recursos adequados à sua prática profissional e de ser corretamente informado das tarefas que deverá desempenhar;

- assumir a identificação com os objetivos e com o projeto institucional, desde que não contrariem os seus princípios deontológicos; ser promotor de princípios de parceria e intersetorialidade entre instituições, quando essa estratégia for ao encontro dos objetivos da prestação profissional;

- ter direito a despender de algumas horas do seu horário de trabalho para atualização das suas competências profissionais através de experiências formativas.

Por referência aos outros profissionais, o educador social:

- deve manter, em relação aos outros profissionais, princípios de cooperação interdisciplinar, sem desrespeito pela autonomia e pelas competências específicas de cada profissional;

- não deve tecer comentários pejorativos e desvalorizadores em relação ao trabalho desenvolvido por outros profissionais;

- deve tecer críticas de forma construtiva e dirigidas ao profissional, assumindo o educador plena responsabilidade por elas;

- não deverá compactuar com o exercício ilegal da profissão, correspondendo-lhe o direito de denunciar casos ilícitos, usurpadores ou faltas éticas dos outros profissionais;

- deve fornecer à equipa ou seu substituto toda a informação necessária à prossecução e continuidade positiva do trabalho socioeducativo;

- não deve prejudicar deliberadamente o trabalho e a reputação de outro profissional, nem se imiscuir na prestação e no relacionamento profissional dos outros profissionais.

No seu desempenho profissional, a Educação Social deve atribuir prioridade ao profissionalismo em detrimento da afetividade no relacionamento com os elementos da equipa de trabalho; assumir como suas, aquando da implementação, as decisões apuradas em equipa de trabalho, mesmo quando haja manifestado a sua discordância no momento da decisão; elaborar e planificar em parceria com os outros profissionais da equipa socioeducativa um projeto educativo que oriente a sua intervenção; tem direito ao apoio, à informação sobre o trabalho, à participação como elemento de voz ativa e a ser consultado e informado das decisões, em contexto de trabalho de equipa.

Quanto à sociedade em geral, o educador social deve:

- caracterizar a sua relação pelo critério da igualdade, sem aceitar ou permitir discriminações em função do sexo, idade, raça, ideologia, credo, origem social e cultural, condições socioeconómicas, nível intelectual, promovendo o respeito pela multiculturalidade e pela diferença;

- manter uma postura isenta, valorizando equitativamente e procurando um relacionamento equilibrado com os diversos atores sociais, individuais ou coletivos, com os quais se cruza na sua prestação profissional;

- ser sensível à sua participação ativa nos programas de socorro à população vitimada sem requerer remuneração ou outra compensação, nas situações de calamidade pública;

- participar e contribuir ativamente para a dinamização do movimento sociocultural no contexto social envolvente à sua intervenção, numa perspetiva de valorização e promoção dos aspetos socioculturais locais;

- subordinar a sua atuação profissional a princípios como a igualdade de direitos, o exercício da liberdade, a promoção da paz, a prática da justiça, o exercício da tolerância e o respeito para com a Natureza.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

# 2 – DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SOCIAL NUM MUNDO GLOBALIZADO

## 2.1. VIRTUALIDADES DA EDUCAÇÃO SOCIAL

A emergência da Educação Social teve influências várias. Em termos jurídicos, teve como catalisadores três grandes marcos: a Declaração Universal dos Direitos do Homem, que propaga a igualdade para todos; a Declaração dos Direitos da Criança, que responsabiliza os Estados e as sociedades na salvaguarda do futuro das crianças e jovens, assegurando-lhes particularmente o direito da igualdade à educação e a crescer num ambiente de afeto e segurança; e a Convenção dos Direitos da Criança, que complementa a Declaração dos Direitos da Criança, reforçando a imputabilidade do Estado na proteção de crianças privadas de um adequado ambiente familiar (Díaz, 2006).

Ainda a propósito da emergência da Educação Social, importa referir que no final da II Guerra Mundial surgiu o ideal de vida em sociedade, definindo-se regras de coexistência social reguladas por um Estado protetor. Este tinha como missão assegurar a ordem pública e servir e atender a todos, assegurando-lhes um mínimo de serviços.

Na aceção de Diaz (2006), surge, então, o Estado-Providência, associado à democracia e a uma maior consciencialização e comprometimento face aos problemas e direitos sociais das pessoas. E por sua vez, esta ampliação do Estado-Providência acontece pela força a que se assiste da progressiva valorização dos Direitos Humanos, da fixação de medidas de política social que acompanham os ideais humanitários de igualdade de oportunidades e justiça social (Timóteo, 2013).

A Pedagogia Social insere-se no debate como a ciência que referenda políticas de formação do educador social para atuar na área

social e como prática intervencionista, justificando-se, assim, a dimensão teórico-prática nesta discussão. Apresenta-se, nos diferentes autores, como uma ciência que propicia a criação de conhecimentos, como uma disciplina que possibilita sistematização, reorganização e transmissão de conhecimentos e como uma profissão com dimensão prática, com ações orientadas e intencionais.

Como ciência, traz implícitos critérios e paradigmas próprios das teorias e da metodologia das ciências. É a Ciência da Educação que se identifica com o saber que se constrói na Pedagogia, dividindo espaço e diferenciando-se da Sociologia da Educação, da Antropologia e da História da Educação. Associada à Sociologia da Educação na metade do século XX, atualmente especifica-se com clareza e distinção face a outras áreas. O propósito formal da Pedagogia Social é a intervenção na realidade, como ciência normativa, comprometida com o fazer educativo e com as mudanças sociais.

Enquanto teoria e/ou prática, a Pedagogia Social, fundamentada e presente em diversos países, atende a critérios que a caracterizam por possuir condições de desenvolvimento intelectual da área, estrutura académica, estrutura social com associações, publicações especializadas, além de ter um título profissional, código próprio e marco deontológico.

Nos países da América Latina, a Pedagogia Social, apesar de praticamente desconhecida com esta expressão, enquanto abordagem teórica e qualificação profissional regular, está presente em intervenções de diferente natureza, sendo que estas intervenções sócioeducacionais estão presentes em diferentes espaços formais e não formais da educação.

Essa educação amplia-se em diferentes contextos, tal como salienta Trilla, citado por Capul e Lemay (2003, p. 47), como "*o conjunto de processos, meios e instituições específicas organizadas em função de objectivos explícitos de formação ou instrução que não estão directamente vinculados à obtenção de graus próprios do sistema educativo formal*". É distinta da escola, mas é ato planeado, intencional e apresenta organização específica, encontrando assim

espaço na Lei de Bases do Sistema Educativo Português, que amplia a conceção de educação incluindo novos agentes e novos espaços educativos.

Como vem ocorrendo noutros países, a prática tem pressionado para que se amplie o debate teórico. Assim, apesar de incipientes as discussões a respeito da área sócioeducacional como um todo, alguns aspetos específicos apresentam avanços. Desta forma, as intervenções educativas, que no início estiveram relacionadas com projetos de educação popular desarticulados ou com projetos exclusivamente assistencialistas, têm-se transformado e passam a incluir discussões sobre políticas sociais públicas para os setores específicos. A própria sociedade civil passa a participar desse debate, ainda que de maneira restrita, e a assumir responsabilidades práticas.

Na literatura espanhola, percebe-se que, para explicar as tendências atuais da Pedagogia Social, muitos autores retomam dados da evolução histórica do tema. Tal facto justifica-se pela amplitude, variedade de enfoques, de orientações e perspetivas teóricas presentes nas referências à Pedagogia Social. Não obstante, uma das indicações mais constantes nos textos teóricos e conceções mais presentes nos diversos autores podem organizar-se em cinco grupos, conforme sugere Quintana (2002), considerando a Pedagogia Social como:

- doutrina da formação social do indivíduo;
- doutrina da educação política e nacionalista do indivíduo;
- teoria da ação educadora da sociedade;
- doutrina de beneficência pró-infância e adolescência;
- doutrina do sociologismo pedagógico.

As classificações têm auxiliado na busca do objeto da Pedagogia Social por conter indicações sociais próprias da atualidade, as quais consolidam a necessidade de uma educação permanente, discutindo as

relações entre educação formal, não formal e informal, propondo que a escola possa ser entendida como educação comunitária. Fazendo surgir novas formas de instituições educativas, nas quais os meios de comunicação de massa, já ao alcance de quase todos os segmentos da população, passam a estar presentes também na educação, e porque hoje a cidade é vista como meio de educação, também se encetam estudos sobre cidades educadoras.

Assim, têm sido considerados como objetos da Pedagogia Social, dois campos distintos: o primeiro referente à socialização do indivíduo, socialização compreendida como ciência pedagógica da Educação Social do indivíduo, que pode ser desenvolvida por pais, professores e família; o segundo relacionado com o trabalho social, com enfoque pedagógico, direcionado ao atendimento das necessidades humano- sociais, desenvolvido por equipa multidisciplinar da qual participa o Educador Social, como profissional da Pedagogia Social.

Este profissional é definido, segundo Petrus (1997), por dois âmbitos: pelo social, em função do seu trabalho, e pelo carácter interventivo da sua ação, cuja demarcação teórica persiste discutida devido a ideologias, filosofia e visão antropológica. Petrus, referenciado por (Capul & Lemay, 2003), aponta que a Educação Social, realizada e pensada, apresenta uma função de ajuda educativa a pessoas ou grupos que configuram a realidade social menos favorecida, função validada constitucionalmente. Além da intervenção sobre a inadaptação social, o autor destaca outros enfoques da Educação Social, enfatizando que é:

- compreendida como sinónimo de correta socialização;

- uma intervenção qualificada de profissionais, com a ajuda de recursos e de forma contextualizada das circunstâncias de um determinado sistema social;

- referente à aquisição de competências sociais;

- representativa de um conjunto de estratégias e intervenções sociocomunitárias no meio social;

- concebida como formação social e política do indivíduo, como educação política do cidadão;

- agente na prevenção de desvios sociais;

- um trabalho social, entendido, programado e realizado desde a perspetiva educativa e não meramente assistencialista;

- uma ação educadora da sociedade.

Outros autores destacam nos educadores sociais a função sociopedagógica, porque a ação destes profissionais é discorrida e objetivada numa conceção teórica, ampla e heterogénea, logo centrada numa "*reflexividade, polivalência técnica, criatividade, adaptabilidade e dinamismo*" (Dias de Carvalho & Baptista, 2004, p. 53). Neste sentido, tratam-se de técnicos de intervenção capazes de cruzar saberes de múltiplas disciplinas, imbuídos e/ou arraigados pela intenção de trabalhar com e para as pessoas em prol de uma mudança ou transformação contínua, pessoal ou coletiva.

É, fundamentalmente, um agente que visa a mudança por intermédio da educação em qualquer contexto socioeducativo de existência, experiência e vivência (Vaz, 2010). Ou seja, estes técnicos concebem e sustentam "*a necessidade de promoção da qualidade relacional e cultural das comunidades, através da dinamização de processos de formação conducentes à criação de laços novos, plurais e diversos, entre as pessoas, entre as instituições, entre as pessoas e as instituições e, de um modo geral, entre pessoas e as suas oportunidades de vida*" (Baptista, 2006a, p. 243).

Ressalva-se que o educador social tem a Pedagogia Social como referência científica e académica, distinguindo-se de outros trabalhadores sociais de cariz mais assistencialista, pelo caráter da sua intervenção como retratamos na imagem, de construção própria.

**Figura n.º 2 - Balança: Outros Trabalhadores Sociais/Educador Social**

Fonte: Elaboração própria.

Da revisão de uma plêiade de autores, no âmbito da Educação Social, aferimos que o educador social atua no campo de intervenção socioeducativa, enquanto ao trabalhador social compete a assistência social, a análise sistemática da realidade, a recolha de dados e de informações que subsidiam a própria intervenção do educador social. Consequentemente, e como conceptualiza Caride (1999, p. 38), "*no es imaginable una tarea preventiva que no sea pensada en términos pedagógico sociales, sobre todo a nivel primario y comunitario*". Neste sentido, importa diferenciar a prevenção (associada ao educador social) da assistência (associada ao trabalhador social). Ora, este último ao não intervir na génese dos problemas apenas ampara, socorre, encobre e camufla os problemas, situando as pessoas em situação de dependência do seu trabalho social.

Contudo, dada a pluralidade de funções e diversidade de públicos a atender, torna-se evidente o caráter interdisciplinar do trabalho do educador social, pois é a partir da integração em equipa, incluindo profissionais de diferentes áreas, que se viabilizam planos, programas, projetos de implementação, acompanhamento e avaliação neste domínio.

Neste enquadramento, o desenvolvimento profissional dos educadores sociais não se pode confinar ao mero apoio dos mais desfavorecidos; pelo contrário, rompe com o assistencialismo e a caridade e assume um compromisso em promover a autonomia, o *empowerment* e a emancipação do sujeito (Azevedo & Correia, 2013). E, assim sendo, a exigência dos sistemas de proteção social foi, de facto, o grande impulsionador da Educação Social enquanto ação psicossocial e educativa.

Ora, nestes pressupostos, os educadores e as educadoras sociais terão um papel preponderante nos modelos preventivos, já que as suas práticas se podem direcionar no diagnóstico, na prospeção e no colmatar das diferentes necessidades de cidadania, convergindo "*con la formación de personas conscientes, responsables, críticas, con la sociedad en la que viven y en base a la cual imaginan un futuro mejor. Porque la prevención es un quehacer ligado a la construcción de la ciudadanía y a la reivindicación del derecho a una vida digna*" (Caride, 1999, p. 41). Assim, a Pedagogia Social, como uma das áreas no campo de trabalho social, envolve uma multiplicidade de especialidades que, na classificação de Quintana, são as seguintes:

- atenção à infância com problemas nomeadamente no abandono e ambiente familiar desestruturado;

- atenção à adolescência, no que concerne a orientação pessoal e profissional, o tempo livre e/ou férias;

- atenção à juventude, designadamente no que respeita às políticas de juventude, ao associativismo, ao voluntariado, ao emprego;

- atenção à família nas suas necessidades existenciais, relativamente às famílias desestruturadas, à adoção, às separações;

- atenção à terceira idade;

- atenção aos deficientes físicos, sensoriais e psíquicos;

- pedagogia hospitalar;

- prevenção e tratamento das toxicomanias e do alcoolismo;

- prevenção da delinquência juvenil, através da reeducação dos excluídos;

- atenção aos grupos marginalizados assinaladamente imigrantes, minorias étnicas, presos e ex-presidiários;

- promoção da condição social da mulher;

- educação de adultos e a animação sociocultural.

Por serem decorrentes de necessidades sociais, essas áreas vão sofrendo as consequentes alterações. A este propósito, Quintana (2002) apresenta a questão dos meios de comunicação de massa e a polémica em torno da existência ou inexistência de uma Pedagogia Social dos meios de comunicação social. Desta feita, tal como o autor, posicionamo-nos na defesa do duplo objetivo da Pedagogia Social, ou seja, da socialização do indivíduo e do trabalho social, remetendo à Pedagogia as questões dos meios de comunicação, bem como da pedagogia do tempo livre e pedagogia empresarial.

Nesta linha, vários autores sugerem que a educação para o trabalho se distingue de educação de adultos, pela natureza das propostas, uma vez que inclui novas áreas como educação cívica e

educação para a paz. Entretanto, para fins de estruturação e estudo, pelas características próprias, as áreas de intervenção sócio educacional podem ser organizadas em três grandes grupos que, separados ou integrados, respondem à diversidade de contextos e de intervenções, a saber: a animação sociocultural; a educação de adultos e a educação especializada (Ventosa, 1997).

Salientamos, em jeito de conclusão, a necessidade de ampliar o domínio de conhecimentos teóricos e investir em pesquisas na área de Pedagogia Social, como um dos desafios na formação do pedagogo e como alternativa à superação de práticas e intervenções socioeducativas.

Nesta contextualização, urge ampliar as competências e atitudes adequadas a uma educação libertadora, direcionando a prática sustentada num conjunto de ações potenciadoras de questionamento e tomada de consciência e uma pedagogia crítica, ou como na senda de Paulo Freire (1999), um desocultamento da(s) verdade(s) fundamentais para a educação *problematizadora* e não *bancária* que este autor brasileiro, na sua obra *Pedagogia do Oprimido* discorre, explicitando os pressupostos e características de cada uma destas práticas educativas, já que, numa conceção e noutra, os papéis do educador e do educando são consubstancialmente diferentes, diríamos mesmo antagónicos, como sistematizamos no quadro n.º 8.

**Quadro n.º 8 – Caracterização de educação bancária e educação problematizadora**

| Educação bancária | Educação problematizadora |
|---|---|
| • Transferência de conhecimento.<br>• Quem ensina é único detentor do saber.<br>• Valorização da memorização.<br>• Enfase na disciplina.<br>• Valorização da narração dos conteúdos.<br>• Metodologias expositivas.<br>• Não existe participação dos educandos.<br>• Relação vertical. | • A relação menos rígida.<br>• A relação horizontal.<br>• Valorização da participação e do questionamento.<br>• Privilegia a reflexão e a opinião pessoal.<br>• Não faz/emite juízos de valor.<br>• Valorização de todos os conhecimentos.<br>• Enfase na problematização.<br>• Privilegia o diálogo e a partilha *"Educamo-nos em comunhão uns com os outros".* |

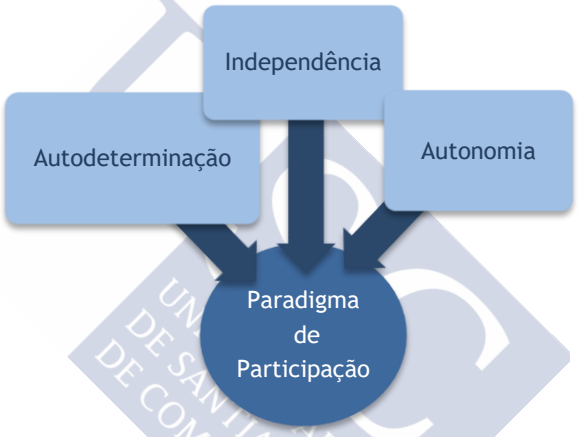
Fonte: Freire (2007). Adaptado.

Nesta linha de pensamento, cremos que uma educação bancária não se ajustará às práticas da Educação Social, uma vez que controla o pensamento e a ação embargando o pensamento crítico, pedra toque da educação libertadora mais ajustada à Educação Social e que se traduz num ato cognoscente, no qual se afirma o caráter dialético e horizontal da educação, ou seja, onde não há lugar a relações de dependência nem superioridade, ou como diria Baptista (1998, p. 51), onde "*os eixos prioritários da educação estão relacionados com a promoção da humanidade do homem*" .

Em nosso entendimento, traduz-se num processo educativo que não serve apenas para reunir ou formar pessoas, mas, pelo contrário, ambiciona promover o bem comum, divide, planeia e distribui tarefas, outorga responsabilidades, fomenta a defesa dos próprios argumentos, dá espaço aos outros para apresentar a sua opinião, estimula a tolerância, potencia a reflexão, incentiva a resolução de problemas e promove a autocrítica. Esta aceção remete-nos para conceitos de poesia *versus praxis* ou produção *versus* ação, sendo que desta diferenciação emergem fortes contributos para a Educação Social e,

consequentemente, para as suas práticas educativas. Assim, num paradigma educativo desta natureza, isto é, de participação, impõem-se considerar valores como a democracia, a igualdade e a liberdade, destacando ainda, e tal como Pastor (2009), três valores preponderantes no âmbito da Educação Social que de seguida mostramos na figura n. º 3.

**Figura n.º 3 - Valores fundamentais de um paradigma educativo de participação**




Fonte: Pastor (2009). Adaptado.

Ora, estes valores basilares da prática educativa participativa só serão exequíveis em contextos facilitadores do desenvolvimento humano e capazes de implicar ativamente os sujeitos, autodeterminando-os a trabalhar no sentido de alcançarem a desejável independência e autonomia. Consequentemente, torna-se imperioso "*implementar e innovar en políticas de participación dada su cercanía y accesibilidad ciudadana, la vinculación entre gobierno y actores civiles y la posibilidad de inclusión de individuos y colectivos en procesos participativos*" (Pastor, 2009, p. 50).

Face ao que foi dito, antes de se educar e ser educado para a autonomia, será condição indispensável que as pessoas vejam

satisfeitas e respeitadas as suas necessidades básicas e os seus desejos sejam considerados legítimos. Desta feita, a melhoria da qualidade de vida das pessoas, nas suas diferentes vertentes (sociais, económicas, psicológicas) é a magna tarefa da Educação Social e potenciar uma cidadania corresponsável é concomitantemente o seu maior desafio, assumindo-se, efetivamente, como um dos grandes reptos da educação dos tempos de hoje, como nos sugerem Escámez e Gil (2001).

A este propósito, tal como os autores, ressalvamos a necessidade de se assumir, de igual forma, os direitos e os deveres, pois a educação para uma cidadania responsável consiste em trabalhar a cultura da responsabilidade acreditando que enquanto cidadãos somos também agentes da democracia e de mudança que contribuímos para a garantia de uma convivência social harmoniosa. E nesta lógia importa conduzir as ações individuais numa lógica comunitária. Ou seja, com alteridade, pois ser responsável connosco e com o outro é a pedra basilar das práticas educativas da Educação Social e faz das pessoas sujeitos da própria formação, ao mesmo tempo que estão comprometidos com a formação dos outros. Nesta aceção, a estruturação do sujeito ganha amplitude, indo ao encontro da conceptualização de Xavier Úcar (2009) que sugere que esta construção do sujeito é feita em três fases: a tomada de *consciência de ser*; a tomada de *consciência de estar* e a tomada de *consciência de atuar*.

A *consciência de ser* supõe não só o reconhecimento dos limites e necessidades, como também das capacidades, competências ou potencialidades das pessoas. Ou seja, significa expressar, claramente, uma consciência de si mesmo, de maneira a que cada indivíduo se converta no protagonista das suas ações e, consequentemente, responsável das suas consequências. Nesta lógica, a intervenção socioeducativa parece centrar-se em ajudar as pessoas a melhorar e ampliar o seu capital humano.

A *consciência de estar* significa compreender, conhecer, analisar e valorizar o contexto onde se insere o sujeito, tomando consciência dos condicionamentos e possibilidades, assim como das relações aí

existentes, sendo que, atualmente, as pessoas ao participarem numa enorme diversidade de sistemas físicos e virtuais, necessitam de uma permanente aprendizagem para poderem desenvolver o seu papel em cada um deles. Assim, a consciência de estar relaciona-se com o capital social dos sujeitos, centrando-se no estabelecimento de vínculos entre os indivíduos, redes sociais e normas de reciprocidade que incidem favoravelmente no bem-estar.

A *consciência de atuar* designa a conscientização que permite ser e estar continuamente, sendo que as três tomadas de consciência são um processo dinâmico e em permanente mudança. Supõe sempre um novo posicionamento do sujeito, na medida em que face às diferentes influências, diálogos e pressões do meio se lhe impõe um reposicionamento contínuo no mundo físico e virtual onde habita. Para Úcar (2009), situa-se em dois extremos opostos: a resistência (ações produzidas como uma reação individual ou coletiva face a uma situação externa a si próprio) e o projeto (respeitante a ações que fazem com que as pessoas se transformem em sujeitos. Trata-se, neste registo, de "*un proceso integrado que genera un bucle por el que las simultáneas o sucesivas tomas de conciencia del sujeto lo van dotando de recursos actualizados -empoderamiento- para ajustarse/adaptarse/integrarse en el entorno físico, virtual y sociocultural en el que se desenvuelve su vida*" (Úcar, 2009, p. 17). Muito na aceção de Freire e Delors que valorizam a atividade, ao invés da passividade, dos sujeitos nos seus projetos formativos, enfatizando a conscientização que, por sua vez, transforma todos os intervenientes em sujeitos.

Assim, uma das virtualidades da Educação Social é evidenciar o compromisso educativo do seu trabalho social, que supera lógicas de ação assistencialistas e se centra em lógicas que perspetivam a capacitação dos sujeitos e o seu desenvolvimento. Ora, nestes pressupostos, para facilitar o reconhecimento do estatuto profissional do educador social, importa definir claramente as funções que desempenha (ou pode desempenhar) reconhecendo-se como uma identidade profissional precisa e objetiva, ao invés da imprecisão e ambiguidade que ainda a caracteriza, tornando-se imperativo, tal como

sugere Baptista (2001), clarificar o conhecimento epistemológico da Pedagogia Social. Na senda de Caride (2005), estamos face a uma ciência em (re)construção, atendendo às realidades socioculturais e económicas em que inscreve as suas atuações, com um objeto, um método e fontes próprias, que intervém para transformar a realidade, promovendo políticas socioeducativas que têm nos direitos humanos um pilar orientador.

## 2.2. CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA

Numa sociedade global onde os laços socias estão fragmentados, as profissões sociais ganham destaque, pois os profissionais da Educação Social trabalham a partir de realidades concretas, exercendo trabalhos em determinados contextos, nomeadamente serviços em instituições públicas e/ou privadas, designadamente escolas, centros cívicos, centros sociais, centros culturais, centros infantis, empresas, hospitais, estabelecimentos prisionais, entre outros.

As intervenções levadas a cabo por estes profissionais podem ocorrer em instituições ou organizações, a nível individual e/ou grupal, ou ainda em comunidades. Para o efeito, o educador utiliza alguns métodos, visando uma intervenção ativa e eficaz, alicerçados no conhecimento, na deteção e análise de necessidades e problemas sociais, na identificação das necessidades que carecem de uma intervenção educativa; a avaliação diagnóstica da situação a ser trabalhada; a escolha da metodologia de intervenção educativa e os níveis de intervenção e estratégias; a utilização de recursos; a avaliação contínua, a fim de se adaptar a novas situações.

Atendendo ao que foi dito, "*o educador social é o profissional da Educação Social que deve traduzir em objectivos educativos a incumbência que a organização lhes confere, que os seus usuários podem ser pessoas, grupos e instituições, que tem definido um marco de actuação, que pode estar integrado em equipas, que dispões de recursos institucionais públicos/privados e requer uma formação*

*contínua para optimizar o seu desenvolvimento pessoal e melhorar no seu exercício da profissão*" (Románs *et al.,* 2003, p. 21).

Ora, face a estes desafios, e para tornar exequível estes pressupostos, impõe-se um trabalho colaborativo, no qual o educador social pode ganhar destaque, pois ao ser um agente de mudança social que utiliza estratégias de intervenção educativa age na inclusão social e nas inadaptações sociais e no favorecimento de autonomias e do bem-estar social, contribui para o desenvolvimento comunitário, para a construção de projetos de vida, envolvendo-se nas necessidades formativas da população em diversos contextos sociais.

Desta forma, para além das competências: saber, saber fazer, saber estar e saber ser, Carvalho e Baptista (2004) salientam que o educador social deve adquirir capacidades como:

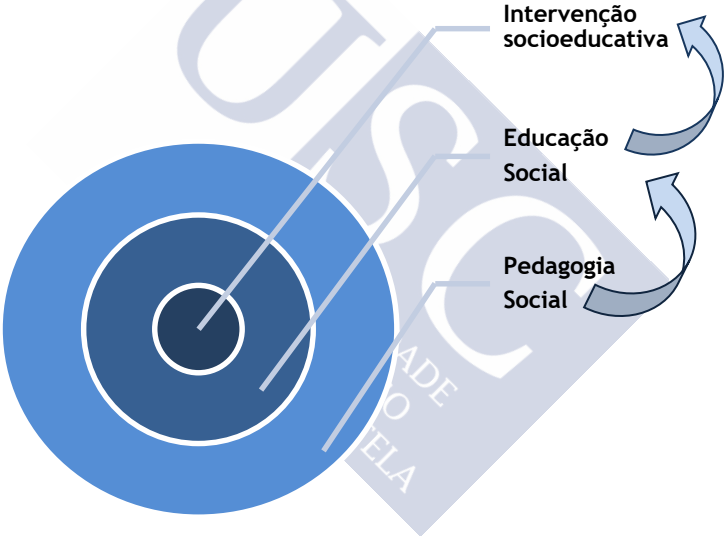
- ajudar a construir projetos educativos individuais e coletivos;
- ajudar a desenvolver autonomia e participação;
- facilitar a integração para o bem-estar de cada um;
- promover, apoiar e orientar atividades de caráter cultural, recreativo e de tempos livres;
- prestar apoio de natureza tecno-individualizada ou coletivo: relativamente aos problemas específicos que se verifiquem nos grupos e ainda trabalhar em equipas pluridisciplinares como: psicólogos, médicos, assistentes sociais, tribunais, professores, entre outros.

Assim, munido das capacidades supra referenciadas e nos mais diversificados contextos, o educador social leva a cabo uma intervenção socioeducativa com base nos princípios orientadores da Pedagogia Social e em parceria com os sujeitos.

Nesta tipologia de intervenção, estabelecem-se objetivos, ainda que possam ser reformulados e ajustados às necessidades/vontades dos

intervenientes, planificam-se as ações, ocorrendo em diferentes momentos nos espaços e nos tempos negociados para o efeito com os distintos participantes. Esta intervenção socioeducativa é influenciada pela Educação Social que tem como saber matriarcal a Pedagogia Social interligando e alimentando-se ente si como tentamos recriar no esquema morfológico apresentado na figura n.º 4.

**Figura n.º 4 - Morfologia da intervenção socioeducativa**



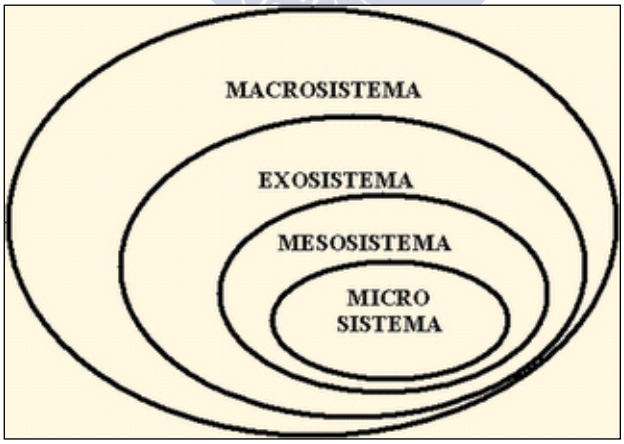

Fonte: Elaboração própria.

O conceito de ação socioeducativa estabelece-se como marco de referência da Educação Social sendo neste sentido que Giné e Parcerisa (2003) a interpretam, isto é, de forma sequencial e planificada, na qual o desenho formativo das ações dá especial atenção aos elementos potenciadores do(s) processos (s) de aprendizagem, considerando, ainda, que estas sequências não podem ser

integralmente reguladas pelo educador. Ainda a este propósito, Ceballos *et al.* (2001) definem o processo socioeducativo como aquele capaz de promover (inter)câmbios na situação vital da pessoa, visando facilitar-lhes ou melhorar-lhes a sua inserção social ao muni-las de ferramentas e habilidades para gerirem e conduzirem autonomamente as suas próprias vidas.

Admitindo que a intervenção socioeducativa pode ocorrer nos mais distintos e variados contextos, também se tem presente que a conceção acerca do ser humano enquanto sujeito pluridimensional da educação supõe ao educador ou educadora "*no dejar sin explorar ninguno de los talentos que, como tesoros, están enterrados en el fondo de cada persona*" (Delors, 1996, p. 23). Trata-se então de reconhecer o protagonismo de todos e que cada um tem a capacidade e as qualidades para a mudança sem que esta mudança seja imposta por profissionais numa perspetiva ecológica já que, "*fora do contexto*", a educação apenas se focaliza na pessoa em desenvolvimento num ambiente restrito e estático, sem a devida consideração das múltiplas influências dos contextos em que os sujeitos vivem (Bronfenbrenner, 1977) e que graficamente se representa na figura n.º 5.

**Figura n.º 5 - Diagrama das influências dos contextos**




Fonte: Bronfenbrenner (1977).

Cremos, nestes pressupostos, que a intervenção socioeducativa visa ajudar o educando a aprender a compreender e a comunicar essa compreensão com os outros, ou seja, é tarefa essencial do educador contribuir para que as pessoas construam a inteligibilidade das coisas (Freire, 2006). Esta ideia de reciprocidade relacional reflete-se no binómio eu-tu que Martin Buber (1993) define como uma relação recíproca, na qual cada pessoa valoriza a outra por si mesma, estabelecendo-se uma afeição mútua, pois o diálogo através do qual se constrói a relação exige respeito pelo outro e pela sua palavra, pois só se o outro se sentir respeitado como *outro eu* adquire a consciência de si mesmo.

A comunicação entre as pessoas é mais do que dialética e intercâmbio de ideias. É o enriquecimento e criação do próprio ser, por isso é que se impõe ao educador uma relação de compromisso e respeito pelo ser do educando e que assente a sua prática no diálogo, entendido aqui como encontro pedagógico, capaz de coadjuvar na capacitação subjetiva e civicamente de todas as pessoas, em contextos sociocomunitários balizados por valores de bem-estar e inclusão social (Baptista, 2012).

Relativamente ao domínio das práticas, o educador social desenvolve a sua atividade profissional em diferentes contextos profissionais, assumindo igualmente diferentes perfis, sobretudo porque pode atender a públicos diferenciados e de diferentes contextos assumindo um caráter polivalente consoante os públicos e as problemáticas. Ou seja, num curto espaço de tempo, a Educação Social não está associada a uma perspetiva técnica e recreativa, mas a uma perspetiva de intervenção social e pedagógica (Timóteo, 2013).

Neste sentido, um dos grandes desafios da Pedagogia Social é o reconhecimento da identidade profissional do educador e da educadora social, assumindo, contudo, que independentemente da versatilidade de que se revestem estes profissionais o compromisso educativo do seu trabalho social supera a lógica assistencialista, situando-se num paradigma de mudança e desenvolvimento dos sujeitos, no qual todos têm parte ativa no processo.

Se aquando da emergência da Educação Social a intervenção destes profissionais se confinava a um público muito restrito, hoje o seu campo de intervenção é muito mais abrangente (Capul & Lemay, 2003), alargando a sua intervenção a populações de todas as faixas etárias (infância, juventude; adultez e velhice), seja com pessoas e/ou grupos com problemas específicos, nomeadamente associados à toxicodependência, à prostituição, ao *bulliyng*, etc., podendo atuar em meio aberto (intervenção comunitária, sem abrigo), em meio semiaberto (centros de dia) e em meio fechado (prisões), intervindo, assim, ao nível da prevenção primária, secundária e terciária e da inserção social, profissional, escolar, ao nível da saúde, da cultura, da educação e formação de adultos, da ocupação de tempos livres; seja em contextos como a rua, a escola, a comunidade, a família e as instituições.

Consequentemente, esta versatilidade faz com que o seu domínio de intervenção "*não apresente limites bem definidos*" (Capul & Lemay, 2003, p. 7), sendo não raras vezes um obstáculo à empregabilidade, uma vez que a enorme polivalência dos contextos de trabalho do educador social, a multiplicidade de papéis e pluralidade de competências que este pode assumir dificultam e obstaculizam a construção e afirmação pública da identidade profissional enquanto técnico especializado, quando poderá ser confundindo com outros técnicos, não pela falta de territórios de intervenção, mas pela confusão com outros profissionais, cuja profissão está mais consolidada e reconhecida no domínio, como é o caso dos assistentes sociais ou dos animadores socioculturais; ou "desconfiando" das suas múltiplas competências.

Igualmente o reconhecimento da identidade profissional destes profissionais não depende apenas das dificuldades subjacentes à ampla diversidade de contextos e populações com os quais interage, pois dificulta a delimitação do seu campo de intervenção, mas também à forma como a profissão evoluiu academicamente, havendo no terreno educadores sociais com formação técnica, bacharelato ou licenciatura. Consequentemente, assiste-se ainda a um movimento de aproximação e demarcação com outros profissionais (Baptista, 2001), já que os

educadores sociais encontram grandes dificuldades de inserção laboral.

Embora os educadores sociais sejam trabalhadores sociais, por partilharem o mesmo território de intervenção e os mesmos públicos de outros profissionais, o trabalho social desenvolvido pelos educadores sociais tem subjacente uma perspetiva educativa e pedagógica, logo parecem aproximar-se mais dos professores/educadores. Desta forma, a eficiência das intervenções dos educadores sociais ampliar-se-á, sobretudo criando-se teorias e modelos que sustentem a ação e neste campo a Pedagogia Social parece cumprir todos estes requisitos.

Ora, se à universalidade dos Direitos Humanos subjaz a liberdade e a dignidade da pessoa humana, corroboramos Pérez Serrano (2005) quando enfatiza que toda a pessoa é sujeito de direitos, assim como dos deveres que aqueles comportam; daí que a intervenção do educador social não pode deixar de ter responsabilidades sociais, nomeadamente responsabilidades ambientais e um crescente compromisso de hospitalidade, considerando a mudança do conceito de educação, que deixa de se assumir como propriedade exclusiva da escola e passa a ser vista como um processo permanente com maior pendor na dimensão social, assumindo assim novas funções ao deslocar responsabilidades, outrora da escola, para outros domínios, nomeadamente, para a Educação Social. Paulatinamente, aos sistemas formais de ensino-aprendizagem, reconhecem-se e definem-se, como essenciais ao desenvolvimento integral dos indivíduos, outros contextos de educação: não-formal e informal.

Face ao que foi dito, contribuir para autonomia e construção da cidadania impõe que a educação e o desenvolvimento não se esgotem em formalidades educativas, abrindo-se assim caminhos a novas e/ou complementares formas e recursos de aprendizagem, como por exemplo o cinema que tem a capacidade de equacionar a diversidade dos contextos sociais e a forma como o indivíduo se relaciona com o meio que o rodeia (Serapicos, 2006), facilitando e/ou coadjuvando as aprendizagens.

Assumindo a educação e o desenvolvimento como processos que acontecem do nascimento à morte e atendendo a que as dificuldades acrescem, hoje, nestes processos pelos mais diversificados fatores, importa trabalhar no sentido de minimizar estes problemas, contribuindo para o desenvolvimento, para a autonomia e para a integração. Tal como sublinha Caride (2005), a Educação Social tem raízes na antiguidade remota, coincidente com as primeiras preocupações dos seres humanos na tentativa de se formarem enquanto indivíduos que vivem num grupo e numa comunidade, para se desenvolverem como pessoas, capazes de participarem na vida comunitária da qual fazem parte, sem que se estabelecesse – de modo explícito – um tempo para a educação e outro tempo para a vida.

Nestes pressupostos, na aceção de Petrus (1998), a Educação Social apresenta-se como um processo de transmissão de valores educativos, de normas e valores fundamentais para a ordem social, aproximando-se de uma didática do social, como uma ação profissional qualificada, próxima da inadaptação social. Reforçando a ideia de Caride e Trillo (2010), a Pedagogia Social permitirá aos educadores sociais respostas educativas face aos desafios emergentes, na medida em que tem por objeto de estudo formal e abstrato a Educação Social dos indivíduos, que visa apoiar, formar e a integrar socialmente. Será esta a matriz de referência que dá especificidade à Educação Social, conferindo-lhe uma relação contígua com os indivíduos, sendo muito mais do que um recurso técnico, pois será a própria especificidade da profissão.

Face ao explicitado, a Educação Social contribui para que a participação aconteça e se traduza nas mais diversas formas, por exemplo na participação e defesa dos direitos humanos, dos direitos dos animais, da preservação do ambiente, na participação (a favor ou contra) das decisões políticas, na participação dos diferentes processos da comunidade da qual se faz parte, da participação nas diferentes decisões, em suma, contribuir para uma cidadania ativa e informada.

## 2.3. INTERVENÇÕES SOCIOEDUCATIVAS: CONTRIBUTOS PARA O BEM COMUM

Quando se trabalha com e para as pessoas, não se pode ter uma ação mecanizada nem estandardizada, pelo contrário, importa apelar a abordagens polissémicas e intersubjetivas. Impõe-se atuar em realidades concretas, utilizando métodos para uma intervenção ativa e o mais eficaz possível e que se sustente na Pedagogia Social, uma vez que esta "*optou pela construção teórico-prática de uma educação e de uma pedagogia que coloque a ênfase em contextos, problemas, valores, metodologias, processos, iniciativas, âmbitos etc., que incidam na natureza e no alcance da educação como uma prática social normativamente orientada para a melhoria da sociedade*" (Caride, 2011, p. 118).

Ou seja, que se consubstancie num profissional que perante preocupações de cariz social e educativo constitua a sua prática educativa na compreensão de uma Pedagogia Social como teoria da Educação Social, ou seja, como disciplina da Educação Social da qual *"resultam teorias e práticas potentes que podem intervir como alavancas para melhorar certamente os processos formativos dentro e fora da escola*" (Krichesly, 2011, p. 29).

Este profissional define-se por dois âmbitos: o educativo em virtude da intencionalidade pedagógica latente e/ou subjacente e pelo social, em função do seu trabalho, e pelo caráter interventivo da sua ação, cuja demarcação teórica persiste discutida devido a ideologias, filosofia e visão antropológica (Capul & Lemay 2003). Assim, a busca pelo equilíbrio entre autonomia do sujeito e intencionalidade educativa é, hoje em dia, um dos principais desafios da Educação Social, dado que, produzindo-se um desajuste na relação, geralmente é o sujeito que está em segundo plano que sofre com a consecução das metas previstas na ação educativa. Balizados nestes pressupostos, cremos poder diferenciar relações educativas baseadas em dois tipos de intervenção: *sobre* e *com*, apresentando diferentes características, diferentes objetivos e diferentes consequências.

Como afirma Úcar (2008), não será o mesmo impulsionar o outro à mudança sem lhe facilitar os recursos que o ajudem a mudar-se a si mesmo, na medida em que as finalidades podem variar substancialmente. Ora, a primeira abordagem (*sobre*) não tem em conta as opiniões do outro, a motivação não emerge do sujeito que se educa, mas do especialista detentor do saber. A segunda abordagem de intervenção (*com*), pelo contrário, respeita e aprova os contributos e recursos de todos e cada um dos participantes, responsabilizando mutuamente quer pelas ações formativas encetadas quer pelos efeitos que estas possam vir a surtir pessoal e socialmente.

### 2.3.1. Responsabilidades sócio-ambientais: cuidar do que é nosso para os nossos o encontrarem bem

A globalização, apesar de ser política, tecnológica, cultural e económica é, acima de tudo, para Giddens (2000, p. 22), influenciada pelo progresso nos sistemas de comunicação que se registou a partir do fim da década de 60. Hoje podemos, instantaneamente, comunicar com alguém em qualquer parte do mundo e não podemos negar que a sua banalização interfere positiva e/ou negativamente nas nossas vidas. Em consequência, estas transformações não são exteriores aos indivíduos e às sociedades. Assim, a globalização é, como refere Giddens (2000, p. 23), um fenómeno *interior* que influencia aspetos íntimos e pessoais de cada um de nós.

As formas hegemónicas de globalização incluem mesmo aquilo que aparentemente excluem. Ora, a educação e os sistemas educativos não fogem às tramas da globalização, quer ao nível do estabelecimento da agenda política para a educação quer da conceptualização das políticas e, quer ainda, ao nível da implementação (Stoer, Cortesão & Correia, 1999).

Ora, a Europa parece estar a mover-se no mesmo sentido, quando se discute educação. Os processos de educação são, hoje, considerados de tal forma importantes que se tornam, cada vez mais um eixo

estratégico de intervenção quando falamos no desenvolvimento das sociedades e na luta contra a exclusão social. Aliás, ganhou no final dos anos 90, em Portugal, uma projeção tal, que todos os meios de comunicação (jornais, televisões, rádios) lhe atribuíram uma centralidade sem precedentes e sem paralelo na sua história da educação (Carvalho, 1986). Segundo Wolf (s/d), em virtude da crise na fragmentação da relação entre homem com o meio ambiente, vivemos tempos de mutações constantes, agravando-se com o avanço da tecnologia e com a globalização que se, por um lado, criaram certas facilidades na vida do homem, por outro, também o transformaram numa espécie de máquina que vive numa ilha isolada e com uma visão muito limitada de tudo o que está à sua volta.

Nesta lógica, parece que o homem, na sua relação com o meio ambiente, passou a pensar de forma cada vez mais mecanicista e imediatista, sem preocupação com as possíveis consequências das suas ações impondo-se, desta forma, uma consciencialização de que os recursos não são inesgotáveis e que todos temos responsabilidades na preservação da nossa sociedade e por consequência do ambiente, para que as gerações vindouras possam deles desfrutar com qualidade. Consequentemente, as responsabilidades sociais não se confinam ao indivíduo alargando-se, pelo contrário, ao(s) diferente(s) ambiente(s) no qual(is) se está inserido. E nestes pressupostos é da responsabilidade de todos cuidarmos do que é nosso para quem vier o encontrar bem.

Face ao que foi dito, impõe-se trazer à colação a necessidade de uma educação ambiental apelando-se aos contributos da Educação Social, na medida em que esta vem auxiliando para "*a formação integral dos indivíduos e para formas participadas de cidadania (...), contribuindo para a formação de indivíduos com competências ajustáveis às necessidades da nova economia e sociedade do conhecimento e da informação*" (Magalhães & Stoer, 2006, p. 11).

Nesta árdua tarefa, o educador social poderá desempenhar um papel central ao intervir e agir na mudança de paradigma de pensamento, sobretudo ao considerarmos, tal como Dashefsky (1997),

que tudo o que existe é meio ambiente. Tudo o que nos envolve, e inclusive nós próprios, somos meio ambiente, pois ele interage permanentemente connosco e nós com ele. Na realidade, todos os seres vivos, de uma forma ou de outra, interferem no ambiente, porém, com exceção do ser humano, nenhum ser vivo o faz com a intenção consciente da sua ação e com tanta intensidade e habilidade.

Assim, a ação socioeducativa poderá ajudar na (re)educação e na forma como encaramos o mundo que nos rodeia, contribuindo para a sua preservação e sustentabilidade, uma vez que não nos podemos alhear nem deixar de exercer uma cidadania ativa e consciente. Ser indiferente ao ambiente seria, nas palavras de Wolf (s/d, p. 16), ser desprovido de "ética ambiental" que faz com que hoje nos encontremos face a uma crise ambiental mundial, situação inédita na qual o ser humano deverá escolher se continuará vivendo ou se espera pela própria autodestruição. A este propósito e conforme ressalta Leff (2001, p. 191), "*a crise ambiental é a crise de nosso tempo. O risco ecológico questiona o conhecimento do mundo. Esta crise apresenta-se a nós como um limite no real, que ressignifica e reorienta o curso da história: limite dos desequilíbrios ecológicos e das capacidades de sustentação da vida; limite da pobreza e da desigualdade social. Mas também crise do pensamento ocidental*".

Por outro lado, Boff (1998) salienta que os indicadores da situação mundial são alarmantes, deixando transparecer pouco tempo para as mudanças necessárias e acrescentando que as estimativas mais otimistas estabelecem como data-limite o ano 2030. Sugere o mesmo autor que depois desta data a sustentabilidade do sistema-Terra poderá deixar de estar garantida, destacando que são três os problemas a serem enfrentados para que possamos tentar amenizar a atual crise:

- o primeiro problema é o da exaustão dos recursos naturais não renováveis;

- o segundo da suportabilidade da Terra quanto à agressão que sofre e;

– o terceiro, a injustiça social mundial.

Nesta aceção concebemos que não bastará ao ser humano tomar conhecimento de tais problemas e continuar inerte. Com isto estamos a querer dizer que, para continuar a viver, o ser humano deverá querer viver e, para tal, deverá assumir e enfrentar os problemas para que possa garantir a sua resolução. Esse confronto e compromisso requer, todavia, bom senso para captar as transformações necessárias, para um novo projeto de vida, em que as prioridades precisam de ser tratadas com pedagogia. Segundo Júnior (2001, p. 108), impõe-se que "*as coisas sejam orientadas por novos paradigmas de existência, algo que dê sentido humano ao fazer trabalho, fazer ensino, fazer amigos, fazer amor. Enfim, o mundo continuará precisando de tudo que sempre precisou, mas muito mais, e mais profundamente entrelaçado com o concreto, comprometido com a humanidade das coisas. O mundo continuará sempre à procura daqueles capazes de redescreverem o próprio mundo, emprestando cores e sabores novos ao presente, passado e futuro*".

Não obstante, para a construção de um novo projeto de vida, urge uma mudança concertada na forma de pensar, de sentir e de avaliar. Tais mudanças requerem uma revolução civilizacional que possibilite novos princípios de relação do ser humano com a terra, pois somente com uma relação saudável é que os seres humanos poderão salvar-se e salvar também o planeta. Para o efeito, a demanda recai na necessidade de se repensar o mundo, entendê-lo, senti-lo, estabelecendo uma relação de respeito, de admiração por este planeta que é a nossa morada e pelo qual temos responsabilidades morais, sociais e éticas. Pois, segundo Leff (2001),

> "*A crise ambiental, entendida como crise de civilização, não poderia encontrar uma solução por meio da racionalidade teórica e instrumental que constrói e destrói o mundo. Aprender a complexidade ambiental implica um processo de desconstrução e reconstrução do pensamento; remete-nos às suas origens, à compreensão de suas causas; implica considerar os 'erros' da história que se enraizaram em*

> *certezas sobre o mundo com falsos fundamentos; descobrir e reavivar o ser da complexidade que foi 'esquecido' com o surgimento da cisão entre o ser e o ente (Platão), do sujeito e do objeto (Descartes), para apreender o mundo coisificando-o, objetivando-o, homogeneizando-o. Esta racionalidade dominante descobre a complexidade a partir de seus limites, a partir de sua negatividade, a partir da alienação e da incerteza do mundo economizado, arrastado por um processo incontrolável e insustentável de produção*" (p. 191).

Nas palavras de Meira e Caride (2006, p. 104), que corroboramos, todos nós, em maior ou menor medida, somos

> "*exponentes de las preocupaciones que abruman a la comunidad internacional en las últimas décadas, con cifras que cuestionan los compromisos adquiridos por los líderes mundiales o por el propio sistema de las Naciones Unidas en diferentes programas y declaraciones: más de 1.200 millones de personas viven en la pobreza extrema; once millones de niños mueren cada año por enfermedades que se pueden prevenir; las especies vegetales y animales siguen desapareciendo a un ritmo sin precedentes por la acción del hombre, a lo que se suman los efectos del cambio climático; persisten las desigualdades de género, limitando la plena participación de las mujeres en la sociedad y en la economía; más de cien millones de niños siguen sin ser escolarizados; la ayuda internacional a los países pobres apenas representa un 0,25% del PIB de los países donantes, lo que está muy lejos del objetivo del 0,7% fijado por las Naciones Unidas (...)*".

Neste registo, consideramos que as soluções virão a partir do momento em que o homem decidir lançar um novo olhar para as questões ambientais, assumindo a perspetiva da complexidade ambiental que é resultado da crise civilizacional, assumindo que "e*n su conjunto, de un modo o de otro, problemas a los que la educación siempre ha tratado de aportar algún tipo de respuesta, apelando a la*

*toma de conciencia, al fomento de los valores cívicos, a la formación en distintas competencias, al cambio de actitudes, etc., con denominaciones dispares dentro y fuera de las instituciones escolares*" (Meira & Caride, 2006, pp. 104-105).

Desta feita, outorga-se à educação, em geral, e à Educação Social, em particular, um papel ativo na (re)construção e mudança de paradigmas de pensamento, apelando a exercícios reflexivos de autonomia e de cidadania ativa. Sobretudo porque, na senda de Leff (2001, p. 194), a solução da crise ambiental global e planetária

> "*não poderá surgir apenas por uma gestão racional da natureza e dos riscos da mudança global. A crise ambiental leva-nos a interrogar o conhecimento do mundo, a questionar este projeto epistemológico que tem buscado a unidade, a uniformidade e a homogeneidade; este projeto que anuncia um futuro comum, negando o limite, o tempo, a história; a indiferença, a diversidade, a outridade. A crise ambiental corporifica um questionamento da natureza e do ser no mundo, com base na flecha do tempo e na entropia vistas como leis da matéria e da vida com base na morte vista como lei limite na cultura que constitui a ordem simbólica do poder e do saber*".

Consideramos que os questionamentos destacados por Leff (2001) como necessários, serão passíveis de encontrar nos conhecimentos/saberes interdisciplinares e transdisciplinares mediados por práticas educativas capazes de construir um novo saber, uma nova racionalidade, pois a atual crise ambiental não é apenas uma crise ecológica, é uma crise da razão. Consideramos tal-qualmente, que a racionalidade necessária no ser humano sobre o planeta só será possível e/ou potenciada por meio de todas as formas de educação, em particular como o caso da Educação Social.

Neste sentido, impõem-se formas de trabalhar colaborativas e alicerçadas numa epistemologia de escuta ativa e sensível, ao invés de paradigmas estruturantes e estruturados nos quais a intervenção do indivíduo é nula e/ou quase inexistente, optando por uma *uma*

*pedagogia que coloque a ênfase em contextos, problemas, valores, metodologias, processos, iniciativas, âmbitos etc., que incidam na natureza e no alcance da educação como uma prática social normativamente orientada para a melhoria da sociedade* (Caride, 2011c, p. 118), levando-nos a parafrasear Guimarães (1995, p. 30) quando refere que "*é preciso que o educador trabalhe intensamente a integração entre ser humano e ambiente e se conscientize de que o ser humano é natureza e não apenas parte dela. Ao assimilar esta visão (holística), a noção de dominação do ser humano sobre o meio ambiente perde o seu valor, já que estando integrado em uma unidade (ser humano/natureza) inexiste a dominação de alguma coisa sobre a outra, pois já não há mais separação*".

Acreditamos que será particularmente através da Educação Social que se poderão criar e/ou potenciar condições sustentáveis, na medida em que aspiramos que a Educação Social seja capaz de envolver e unir "*personas y sociedades en torno a iniciativas y valores que promovem una mejora significativa del bienestar colectivo, y por extensión, de todas aquellas circunstancias que posibiliten su participación en la construcción de una cidadania más inclusiva, plural y crítica*" (Caride, 2005b, p. 48). Isto é, que seja catalisadora para ajudar a reverter e reduzir o excesso de consumismo, bem como estabelecer uma nova ética que leve não só a pensar no que vai ocorrer no futuro, ou qual será a herança que deixaremos para o futuro, mas também que nos leve a começar a agir, já.

### 2.3.2. O compromisso da hospitalidade: bem receber para ser bem-recebido

O reconhecido autor José M.ª Quinana Cabanas (1988, p. 19) conceptualizava a Pedagogia Social como "*a ciência da Educação Social, tendo por objeto conseguir a «maturidade» social do indivíduo, o mesmo que dizer, a sua capacidade de contribuir para o bem-comum*". Uma definição que será desenvolvida, segundo Caride (2011c), até ao presente no domínio da Pedagogia Social e

intrinsecamente ligada ao âmbito do trabalho social, manifestando as influências desempenhadas pela instituição do Estado de Providência ou Estado de Bem-Estar.

Na senda de Baptista, durante séculos, o incentivo foi na linha de nos vermos, a nós mesmos, como entes intelectualmente independentes, providos de uma consciência moral auto legisladora, a partir da qual nos dirigimos ao outro para conhecer e levar ajuda. De igual forma, sugere-nos que o fazemos munidos das mesmas ferramentas que nos secundam na tarefa de dominar e transformar o mundo, conceber obras, conquistar espaços e até colher alimentos, sugerindo que esta predisposição pretende cegar-nos, ensurdecer-nos e a tornar-nos indiferentes, relativamente ao movimento que, apesar de ser do outro, se nos dirige. Porém, mais do que um "*estreitamento do horizonte de aprendizagem possível, o que realmente fica em causa nesta atitude é a possibilidade de encontro intersubjectivo enquanto experiência de hospitalidade relacional mas também, e necessariamente, de solidariedade*" (Baptista, 2007, p. 139).

Neste registo, pretende-se, sobretudo, ser capaz de responder às necessidades de uma sociedade democrática e justa, isto é, contribuir para a edificação de *"um projeto de sociedade em que todos os espaços e todas as relações sejam essencialmente pedagógicas*" (Ribeiro da Silva, Silva & Lopes, 2012, p. 6), pois não podemos circunscrever o reconhecimento do outro apenas como fonte de riqueza e novidade, sob pena de o olharmos como um mero "*fornecedor de diferença*". Pelo contrário, é imperiosa uma "*ruptura subjectiva provocada pela experiência de acolhimento da alteridade humana*", na medida em que esta "*é vital no processo de construção de identidade*" (Baptista, 2007, p. 139).

Ora, a compassividade não será sinónimo de alteridade e solidariedade sem uma viagem do eu ao seu interior num exercício crítico, de rutura e reflexividade que, apesar de ser um exercício solitário e incómodo, levará à intersubjetividade indissociável da novidade e riqueza. Não bastará, portanto, a benevolência e a compaixão, para se poder falar de solidariedade. A entrega e a

cedência (do que seja) são vitais para a construção de um mundo com um lugar à mesa para todos, como refere Marques (2005). Tal facto traduz-se num dos maiores desafios da educação, percecionando-se a importância de viver e aprender em comunidade, o que de algum modo poderia ser entendido como um salto qualitativo relativamente às oportunidades de possíveis transformações societais.

Nesta aceção, importa que os sujeitos tenham a capacidade de reconhecer que o ato isolado da sua existência poderá reduzir as oportunidades do seu desenvolvimento pleno e integrado (Freire, 1997). Ou como nos mostram as palavras de Morin (2000, p. 55), "*todo o desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana*".

Neste sentido, impõem-se-nos a necessidade de sabermos partilhar e consequentemente de sabermos pôr a mesa, o que nas palavras de Baptista (2007) "*requer hospitalidade da razão, capacidade para gerar história conjunta podendo, então, desse modo, fazer uma grande mesa que é o mundo um lugar comum*" (p. 140).

Face ao que foi dito, cremos que o exercício de interpretação e vigilância perante aqueles e aquilo que nos rodeiam nos permitirá ter um papel de alteridade perante aqueles e aquilo que nós rodeamos, pois se o outro pode ser o eu e se o eu pode ser o outro o exercício de compreensão tornar-se-á mais despretensioso, logo mais natural, inteligível e concretizável. Como diria o povo e com razão, *faz ao outro o que gostarias que te fizessem a ti* ou como nós ousamos propor, para uma sociedade mais justa, mais solidária tem que se *receber bem para ser bem-recebido* e nestes pressupostos importa apelar a uma cidadania ativa à qual a hospitalidade subjaz.

Referimo-nos a uma cidadania que estimule a ampliação daquilo que entendemos por educação e o modo como esta pode influenciar determinados domínios na experiência pessoal e coletiva da pessoa. Falamos de uma cidadania que abarque uma nova visão de relação e

de comunicação entre os sujeitos e as diferentes infraestruturas sociais e culturais (Trindade, 2012).

Importa acrescentar que o paradigma pelo qual a educação deveria ser entendida se prende com a aprendizagem ao longo da vida e numa permanente estruturação da pessoa humana, num sentido integral e pleno de todas as suas capacidades intelectuais, sociais ou emocionais, apelando a novas lógicas de enquadramento subordinadas ao ideal de uma educação e formação como direito de todos e durante toda a vida (Nóvoa, 2014). Reconhece-se a educação como um dos maiores ideais democráticos, o maior direito humano fundamental que por consequência tenha o imperativo de se cruzar com a solidariedade.

## 2.4. EDUCAÇÃO SOCIAL: ASSISTIR OU TRANSFORMAR?

Como nos sugere Nóvoa (1991, p. 28), "*a educação não é apenas um projeto científico ou racional, pois a acção pedagógica realiza-se a partir de uma pluralidade de valores e de crenças, de ideias e de situações, que é ilusório tentar controlar apriori"*, implicando, o desenvolvimento de um trabalho interventivo, investigativo e assertiva amplitude reflexiva. Nesta linha de pensamento, o educador, neste caso o educador social, é muito mais do que "um técnico de proximidade", logo alguém capaz de favorecer as relações pessoais e interpessoais que se estabelecem entre as pessoas, influenciando, desta forma, a motivação nos processos de mudança. Sobretudo, porque elegem relações baseadas na bondade e na partilha, fortalecendo relações entre as pessoas num esforço audaz para promover, reintegrar, garantir e desenvolver a qualidade de vida dos seus educandos, família, grupos sociais, culturais, organizações e até mesmo comunidades.

O respeito pela dignidade honra a pessoa que trabalha, conduz o educador social ao dever de cuidar de cada pessoa de modo respeitável, subtil e atencioso, negligenciando diferenças e ou conflitos pessoais, diversidades sociais, educativas, culturais e até mesmo étnicas, ou seja *promovem a audácia e a autonomia do seu*

*educando nas suas decisões de vida, consciencializando-os, contudo, sempre para as suas próprias necessidades e oportunidades de mudança* (Azevedo, 2011, p. 49). Face ao que foi dito, a figura deste profissional vai muito além do assistencialismo já que este profissional tem na base a Pedagogia Social, a qual se insere no debate como a ciência que referenda políticas de formação do educador para atuar na área social e como prática intervencionista, justificando-se, assim, a dimensão teórico-prática nesta discussão (Carvalho & Baptista, 2004).

Considerando que vivemos num tempo de crise globalizada, onde se assiste ao agravamento de fenómenos como a pobreza, assumimos igualmente que nos compete viver num tempo luminoso, fecundo e promissor, favorecido por poderes tecnológicos sem precedentes.

A existência de mecanismos de proteção e assistência deixou de ser resposta suficiente para problemas de autonomia e bem-estar, apelando-se a intervenções mais integradas e menos focadas nas zonas de exclusão e/ou fratura. Consequentemente, a intervenção do educador social terá de apelar aos ideais de solidariedade e justiça social que caracterizam as sociedades democráticas contemporâneas juntando-lhes, assim, valores de alteridade, proximidade e hospitalidade, indo ao encontro dos princípios enunciados na Declaração Universal dos Direitos Humanos que propaga que a: "*instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz*" (UNESCO, 1948, p. 5).

Nesta linha de pensamento, cabe ao educador social um papel que extravase as lógicas do assistencialismo e potencie a mudança e/ou transformação individual ou coletiva. Ou como diria Baptista (2012), que recorra a processos formativos, numa lógica de aprendizagem na e com a vida e que mobilize dinâmicas de mediação socioeducativa que

ajudem a fazer sociedade, fundamentando condições de «laço social» num mundo desenlaçado.

Neste processo de «enlaçamento social», a ética é consubstancial ao processo de afirmação identitária dos educadores sociais na sua tripla dimensão: deontológica, teológica e prudencial, distinguida pelo caráter da profissão interpretado à luz de uma ética de hospitalidade assente no tríptico: acolhimento, responsabilidade e bondade (Carvalho & Baptista, 2012, p. 39), desafiando, desta forma, o educador social a orientar o saber ser e o saber fazer e tendo como principal missão capacitar subjetiva e civicamente todas as pessoas, em contextos sociocomunitários balizados por valores de bem-estar e inclusão social, tentando sempre fazer bem e da melhor maneira possível.

Face ao que foi dito, na qualidade de profissional da relação humana, o educador social funciona como agente de hospitalidade ao serviço de uma sociedade que seja, ela mesma, hospitaleira. Ou seja, uma sociedade vocacionada para o acolhimento universal, capaz de transformar a pluralidade do humano em valor de pluralismo, garantindo condições de vida plenamente fruída, examinada e socializada a todas as pessoas, sem exceção, destacando-se-lhe, assim, o caráter humanizante da sua intervenção socioeducativa.

Ou dito de outra forma, trata-se de um profissional que considera a educação como um direito humano, logo, e consequentemente, deverá potenciar a sua acessibilidade a todas as pessoas e ao longo de toda a sua vida. Aquele que considera de igual forma a educação como um privilegiado campo para promover os direitos humanos, ou seja, um campo de promoção do ideal humanista e emancipador, recomendado para as sociedades democráticas do século XXI que vislumbra a educação como elemento chave para o bem-estar de todos os cidadãos, no decorrer de todas as etapas da sua existência (Azevedo, 2011).

Balizados nestes pressupostos, e em harmonia com os valores humanistas orientadores dos processos de desenvolvimento humano no século XXI, não chega sustentar a ideia de uma educação para

todos, é imperativo que essa educação favoreça e auxilie a humanidade, logo o educador social não se pode confinar a assistir, mas pelo contrário a transforma.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

# SEGUNDA PARTE – REFERENCIAL CONTEXTUAL METODOLÓGICO

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

# 3 – PESQUISAR EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: DIFICULDADES PARA A POSSÍVEL E DESEJÁVEL CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Quando se fala em ciências da educação designa-se um campo epistemológico plural e multifacetado. A propósito da epistemologia das ciências da educação, Dias de Carvalho (1988) salienta que estas vivem, no contexto da sociedade educativa do século XXI, um processo expansivo e prolífero. Consequentemente, atendendo à complexidade deste processo, acarretam-se desafios identitários, ou seja, desafios de identidade científica e desafios de rigor na definição dos respetivos campos disciplinares.

Partilhando esta preocupação, Nóvoa (1991, p. 29) defendeu que o caminho "*está finalmente trilhado para que os esforços identitários das ciências da educação se desenvolvam no sentido da pluralidade, abarcando a diversidade das abordagens metodológicas e integrando toda a complexidade do pensamento científico*", patenteando aquilo que Dias de Carvalho (1988) diz representar um novo rumo para o campo da investigação em educação, uma vez que amplia a rede de ação das próprias ciências sociais e humanas, que passam, assim, a ver na realidade educativa novas formas de compreender os sujeitos, as suas capacidades, as suas necessidades e as suas potencialidades.

Face ao exposto, as ciências da educação são representantes da *projeção intradisciplinar de cada uma das ciências humanas já existentes, decorrendo a sua pluridisciplinaridade de uma pluridisciplinaridade anterior* (Dias de Carvalho, 1988, p. 78), ou, parafraseando Baptista (2008c), trata-se de um universo que se alarga consideravelmente, tornando-se mais amplo, complexo, incerto e, em muitos aspetos, indefinido e ambíguo. Desta forma, parece defender-se uma *perspectiva abrangente das ciências da educação, em que esta não se limita à educação escolar, mas se estende a outras*

*modalidades, tais como a formação profissional, a formação contínua de adultos e a educação comunitária*" (Campos, 1991, p. 13).

As Ciências da Educação refletem um âmbito pluridisciplinar composto por todas as disciplinas que "*procuram estabelecer o fenómeno educativo servindo-se de conhecimentos postos à disposição por outras disciplinas* (Boavida & Amado, 2006, p. 247) e dealbam a trabalhar áreas e temas como: administração escolar, desenvolvimento local, formação de adultos, formação de professores, avaliação em educação, mediação escolar, mediação social, teoria e desenvolvimento do currículo, entre outras.

Como temos expressado, as Ciências da Educação acompanham, de certa forma, a dualidade do tempo histórico que vivemos que, por um lado, está recheado de contradições e, por outro, é igualmente rico em incitações e desafios teóricos e fecundo numa diversidade de contributos. Assim, a configuração dos saberes insinua uma situação reticular *que não postula uma génese comum nem aceita qualquer hierarquia, natural ou funcional dos saberes* (Caraça, 2003, p. 175). Nesta lógica, "*a perda de importância, senão mesmo do objecto, das concepções centralizadas, arborescentes ou pirâmides do conhecimento*" (Ibid, p. 176), parece ser um dos efeitos mais decisivos e marcantes na condição pós-moderna, sobretudo porque o paradigma emergente, cuja transição vem atingindo as várias ciências sociais, anuncia há algumas décadas a reconciliação das ciências históricas com outros campos dos saberes (Nóvoa, 1995). Consequentemente, a explicação histórica abandona as pretensões totalitárias e totalizantes, abrindo-se à perceção de um mundo de descontinuidades e ruturas (Foucault, 1998). Apesar de parecer um obstáculo, a dinâmica desta descontinuidade induz ao conhecimento, na medida em que permite atender à constituição dos espaços de dispersão e de quadros de positividade.

O desafio de investigar em ciências da educação é fazer dos obstáculos encontrados ao longo da investigação indutores na construção do conhecimento, sobretudo ao aceitá-lo, como um quadro em que "*o sujeito que conhece, os objectos a conhecer e as*

*modalidades de conhecimento são efeito das implicações fundamentais do poder-saber*" (Popper, 1996, pp. 30-31) e que vem revolucionar a abordagem das questões sobre o poder e das suas transformações históricas, bem como entender as oposições como meios de processamento de informação, ou seja, consequentemente aprendizagens. Assim, materializar um trabalho desta natureza impõe que se recorra a contributos teóricos distintos. De certa forma, inscreve-se naquilo a que Santos (2010, p. 47) pensa ser a nova divisão científica da ciência, na medida em que "*a fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros*".

A duplicidade de entendimentos entre a intervenção no domínio educativo e a produção de conhecimentos sobre os factos da educação correspondia, no campo da epistemologia, ao processo de afirmação do cânone científico moderno que acentuava a divisão entre ciências *puras* e ciências *aplicadas*. Não obstante, as Ciências da Educação pautam-se "*por critérios de coerência e de pertinência em relação ao objecto em estudo, e não por uma qualquer decisão apriorística sobre a validade das teorias ou das práticas de investigação*" (Nóvoa, 1991, p. 30), reforçando os seus vetores, também axiológicos, de labor teórico-prático, como sendo plurais e detentores de diferentes racionalidades. Assim, as Ciências Sociais e as Ciências da Educação parecem "*proporcionar a compreensão que dá sentido e justificação à explicação das ciências naturais. Sem tal compreensão não há verdadeira explicação e, por isso, as ciências sociais são epistemologicamente prioritárias em relação às ciências naturais*" (Santos, 1993, p. 75). Ora, no quadro de revolução de paradigma e de desenvolvimento das Ciências da Educação importa ter por referência que "*uma investigação social não é, pois, uma sucessão de métodos e técnicas estereotipadas que bastaria aplicar tal e qual se apresentam, numa ordem imutável*" (Quivy & Campenhoudt, 2013, p. 18), quando se partiu para a investigação era, de todo, impossível estabelecer com precisão uma calendarização das diferentes ações metodológicas a concretizar.

Nestes pressupostos, as metodologias de investigação foram sendo mobilizadas consoante o rumo que a investigação foi tomando, nunca descartando à partida as possibilidades de escolha, conscientes de que o cerne da riqueza do trabalho se evidencia nesta diversidade, pois "*como em tantas outras práticas vinculadas à experiência humana, a questão reside em determinar a identidade daquilo que falamos e o grau de coerência que se alcança entre aquilo que se diz e aquilo que se faz. E, consequentemente, nas oportunidades que os critérios de cientificidade e os que a ação-intervenção social oferece para aproveitar a riqueza epistémica que possuem para indagar, explicar e modificar as suas realidades quotidianas*" (Caride, 2011a, p. 117).

Desta feita, ao alicerçarmos o propósito da investigação na construção de um processo em que, tal como nos sugere Carvalho (1996), o investigador centra e reconstrói o objeto e nele se encontra implicado, houve/há a necessidade de (re)ver alguma produção literária, relativamente ao cinema e à Educação Social, pois não nos pudemos alhear dos substratos literários no que concerne esta matéria.

## 3.1. ARQUITETAR UMA PROBLEMÁTICA: O PAPEL DO CINEMA NA EDUCAÇÃO SOCIAL

Fernando Pessoa[3] é a metáfora da pluralidade social, onde a complexidade abunda e nem sempre permite às pessoas acederem ao conhecimento em igualdade de circunstâncias. É responsabilidade das Ciências da Educação contribuir na desconstrução de conceitos,

[3] Fernando Pessoa é o mais universal poeta português, Lisboa 13/06/1888 /Lisboa, 30/11/1935). Foi poeta, filósofo, dramaturgo, ensaísta, tradutor, publicitário, astrólogo, inventor, empresário, correspondente comercial, crítico literário e comentarista político português. Enquanto poeta, escreveu sobre diversas personalidades e/ou heterónimos, nomeadamente como Ricardo Reis, Álvaro de Campos e Alberto Caeiro.

explicando e interpretando os aconteceres das realidades educativas, dar conta daquilo que se faz, disponibilizando esse conhecimento a diferentes domínios se lhes reconhecerem utilidade (ato social). Aliás, se vivemos num tempo em que há cada vez mais influência e ênfase no indivíduo, mas ao mesmo tempo o conhecimento está a tornar-se tão complicado que ninguém consegue agir sozinho, importa encontrar mecanismos facilitadores para minimizar os processos de exclusão.

Se já reconhecemos a importância do cinema para a formação, mais utilidade lhe reconhecemos "*cuando se trata de educación en valores sociales*" (Domínguez, 2005, p. 224), pois, tal como a autora, estamos convencidos de que se trata de um dos meios capazes de chegar à pessoa no seu todo atendendo, porém, à sua individualidade. Neste registo, impõem-se a renovação do processo educacional que, segundo Grierson (1997), não se pode reduzir aos conteúdos programáticos e curriculares. Pelo contrário, sugere que este processo educacional deveria ser mais abrangente e desenvolvido em diferentes contextos e diversos setores, bem como valorizada a utilização de novos métodos educacionais.

Cremos, desta forma, realçar a relevância do cinema, sobretudo porque sabemos que o processo tradicional de ensino sozinho já não é capaz de realizar esta tarefa. A educação precisa de extrapolar a sala de aula e de atender mais do que às necessidades imediatas da sociedade e dos serviços públicos; consequentemente, a nova chave para a educação no mundo moderno seria, na aceção de Grierson (1997), o cinema de propaganda, que poderia contribuir para estabelecer a cooperação e uma cidadania ativa, ou dito de outra forma, contribuir para o processo educacional.

Face ao que foi dito, o cinema terá aqui um papel preponderante, designadamente na construção das perceções e representações sociais dos sujeitos. Reconhece-se que este, apesar de não ensinar o novo mundo pela análise do mesmo, comunica o novo mundo, mostrando-o na sua natureza viva. Assim, o filme poderá ser uma proposta educacional para trazer ao cidadão o mundo, para acabar com a

separação entre o cidadão e a comunidade à qual pertence, indo ao encontro dos pressupostos da Pedagogia Social. Neste sentido, importa envolver os cidadãos, implicando-os nas questões relativas à administração quotidiana da comunidade, pois a «identidade antropológica» da educação, particularmente da Educação Social, é pautada como catalisadora de reflexividade que incentiva à mudança e transformação promovida pela educação em si, enquanto oportunidade de crescimento e desafio de responsabilidade (Dias de Carvalho & Baptista 2003).

A Pedagogia Social, enquanto área disciplinar com identidade própria, emerge no seguimento do ideal humanista, onde a preocupação de realização plena e solidária de todas as pessoas, sem exceção, se torna primacial à sua identidade, assumindo contornos epistemológicos indissociáveis de uma fundamentação antropológica (Baptista, 2007).

Tanto no que se refere aos autores de referência como aos atores profissionais, em termos metodológicos, procurámos seguir uma linha de procedimento ético de respeito pessoal, tal como se encontra consagrado na *carta ética* da sociedade portuguesa de Ciências da Educação.

Sublinha-se que "*a relação com os participantes da investigação, todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, estão envolvidas no processo de investigação, deverá ser pautada pelo princípio fundamental de respeito por cada Pessoa, enquanto ser humano único, inserido em comunidades e em grupos sociais com os quais estabelece relações de interdependência*" (SPCE, 2014, p. 7).

Ora, o cinema é uma arte na qual se refletem olhares indagadores, observantes, críticos e projetivos do mundo quotidiano atual, que pode fornecer às pessoas uma compreensão rápida do conjunto complexo de forças que movimenta a sociedade moderna. É um sistema, acaso também um método e uma técnica de comunicação, que transmite um sentido de coletividade e/ou associação, podendo constituir uma mobilização nacional em torno dos ideais de cidadania, justificando, por si só, o seu papel na educação.

Para Burke (2000), o cinema tornou-se um dos principais vetores de memórias do século XX, período marcado por grandes catástrofes, guerras, genocídios e por uma organização social e política pouco assertiva relativamente ao perpetuar de memórias. Desta forma, entendemos que "*o cinema tornou-se uma necessidade urgente para a educação, porque com todas as suas possibilidades documentais, é depositário do conhecimento*" (Felipe, 2006, p. 193). Aliás, "*há quem tome o cinema como lugar de revelação, de acesso a uma verdade por outros meios inatingíveis*" (Xavier, 2003, p. 31); ou seja, que se podem adquirir conhecimentos que por outra via não seria possível. Assim, face ao que foi dito, o cinema parece adquirir uma missão social e uma responsabilidade cívica e é neste sentido que, tal como Grierson (1997), aliamos o cinema à educação, na medida em que permite a construção da criatividade acerca da tecnologia cinematográfica como objeto educacional e/ou (re)construtor de conhecimentos e memórias (Felipe, 2006). Esse fator é situado como uma necessidade, segundo Freire (1999, p. 156) para "*desocultar verdades escondidas*", podendo ser, também por isso, considerado como um enorme veículo transmissor de conceitos, valores e pautas de conduta (Arial, 2011a).

Por seu lado, Domínguez (2005, p. 10) alega que o cinema tem, igualmente, um papel preponderante, na medida em que "*el cine ofrece una posibilidad de superar el aislamiento y las limitiaciones en las que se desenvuelvem la vida de muchos niños actuales, abriéndoles una ventana a outros mundos reales o imagiarios*" a que de outra forma poderiam não ter acesso. E a fruição do cinema, quanto mais democratizada, mais facilidade terá de chegar a um maior número de alunos e, talvez a educação, em processos formais ou não formais, possa colaborar nesta democratização de usufruir do cinema.

Quando se valoriza cabalmente a imagem, mestiçagem cinema/educação sugerem potencialidades, por si só, passíveis de estudar, todavia estudos neste domínio parecem inexistentes em Portugal. A inovação desta investigação é de grandiosa importância para questionar a missão cinematográfica enquanto agente de transformação educativa e social, bem de que forma se relaciona esta

com a educação, sobretudo porque a natureza compósita do cinema implica perceber que a sua linguagem é não só "*um instrumento de poder* mas também *uma tecnologia que medeia a distribuição do poder*" (Popkewitz, 1990, p. 295).

Através da análise de vários filmes, poder-se-ão abrir múltiplas «janelas de reflexão», principalmente o seu papel educativo numa sociedade que viveu uma ditadura, o flagelo da guerra colonial, o modelo de exploração experimentado nas ex-colónias, a luta contra o trabalho infantil, a ruralidade e o êxodo rural, os bairros das cidades e as diferentes etnias urbanas ou, ainda, as diferentes preferências sexuais. Em nosso entender, o cinema, retratando estas realidades, passadas/presentes, esforçando-se «para dar a ver e a conhecer», bem como na fusão de géneros, entre real e ficcional, cria uma memória que não se deveria perder.

Ora, face ao que foi dito, parece-nos amplamente relevante proceder à desocultação das mensagens educativas implícitas e explícitas no cinema e o seu eventual impacto na formação e transformação pessoal e social dos educadores e educadoras sociais, seja na sua formação, seja nas suas práticas socioeducativas. Assim, analisar o(s) discurso(s), enquanto espaço de discussão e compreensão, poderá revelar-se num adequado instrumento não só para a tomada de consciências, mas também para o exercício de *bricolage reflexiva* sugerido por Correia (1988, p. 10) e que nos parece enquadrar-se na multirreferencialidade constitutiva da identidade das Ciências da Educação (Canário, 1996). Isto é, permite que a ciência se constitua como "*tradutora, ou seja, incentive os conceitos e as teorias desenvolvidos localmente (...) de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem*" (Santos, 2010, p. 48), que será o mesmo que dizer de que forma os discursos patentes no cinema influenciam a vida dos sujeitos.

A linguagem cinematográfica está impregnada de *interdiscursividade e intertextualidade* e, como Fairclough (2001, p. 114), reconhecemos-lhe grande utilidade para a "*exploração de redes relativamente estáveis em que os textos se movimentam, sofrendo*

*transformações predizíveis ao mudarem de um tipo de texto a outro*". Desta feita, cremos que ao intentarmos estudar a eventual conexão entre cinema e educação social abrir-se-á o espaço indispensável para a discussão e reflexão sobre a educação formal, educação não formal e a Educação Social, em particular sobre o reforço do papel desta última no desenvolvimento integral dos indivíduos, possibilitando trazer à colação o debate sobre o papel educativo do cinema e das potencialidades deste recurso para a desconstrução da pluralidade de linguagens aí veiculadas, considerando o cinema como um possível espaço de intervenção e de formação no *quefacer* dos educadores sociais.

Na nossa investigação, a problemática inclui a compreensão do campo da Educação Social e do cinema tendo por referência a análise das relações dialéticas enquanto reflexos das condições impostas pela modernidade e sobre os efeitos e ou influências da globalização e os fenómenos de recontextualização e de pluralização das formas de vida social (Ritzer, 1996). Ou seja, dada a amplitude e complexidade das relações entendemos que "*a Pedagogia Social ocupa um lugar privilegiado na construção de saberes conceptuais necessários para compreender e acompanhar as trajectórias de vida que tornam os indivíduos reféns de situações de infelicidade e de exclusão, obrigando-nos a ir para lá dos tradicionais métodos de leitura da realidade social*" (Dias de Carvalho & Baptista, 2004, pp. 58-59).

Nesta linha de pensamento, e avocando o processo de influências entre a Educação Social e cinema, assumimos a construção do objeto empírico em torno da articulação entre ambos, tendo em conta a problemática da construção de sentido, bem como a respetiva articulação, já que não somos a soma das partes, mas um todo. Neste exercício, teve particular destaque e relevo a reflexividade porque nos permitiu romper com (pre)conceitos, dando lugar ao questionamento e à indagação, como convém numa investigação desta natureza.

## 3.2. O OBJETO E OS OBJETIVOS DO ESTUDO: UMA TENTATIVA DE ESTABELECER A SUA EVENTUAL CONEXÃO

Não raras vezes, para se alcançar um grande objetivo, temos de redefinir outros que, embora secundários, revelar-se-ão cruciais para a consecução final. Isto é, apesar de o caminho nem sempre ser linear e nos impor atalhos, o importante é não se perder o foco e ir direcionando a ação e as escolhas intencionalmente. Num trabalho desta dimensão, parece-nos imprescindível o percecionar, o refletir a própria investigação, pois cremos que só esta vigilância e esta não passividade nos permitem percecionar os elementos emergentes. Consequentemente, a construção do objeto de investigação foi-se redefinindo ao longo do processo, num contínuo. Consideramos que o investigador é parte integrante do fenómeno social investigado, impondo-se equacionar a peculiaridade desta relação, da qual este não se pode alhear, devendo tentar assumir uma postura independente e neutra, em relação aos fenómenos que estuda. Face ao que foi dito, e não podendo «despir-se» dos seus valores, crenças e ideias, o investigador integrar-se-á no contexto de estudo, fazendo, como refere (Santos, 1999, p. 2002) parte «natural» do cenário.

O mesmo autor sugere que numa investigação do âmbito educacional existem características específicas, próprias dos fenómenos educativos em estudo, com uma multiplicidade de fins e objetivos que lhes estão associados. Ou seja, dada a complexidade educativa que também é dinâmica e interativa, impõe-se situar o fenómeno educativo num contexto social, numa realidade histórica, e contemplando aspetos importantes, tais como crenças, valores, significados, que não sendo diretamente observáveis são, por isso, difíceis de investigar (Arnal *et al*., 1994; Ludke & André, 1996; Santos, 1999). Aliado a estes fatores, enfatizam que a realidade educativa se encontra também povoada por aspetos morais, éticos e políticos, logo onde existem diversas variáveis em interação. Concludentemente, entendemos que no âmbito desta investigação, o comportamento deve ser contextualizado, pois as características únicas dos fenómenos em estudo tornam-nos impossíveis de repetir

(Arnal *et al*., 1994), neste sentido, a captação desta realidade complexa, dinâmica e interativa é um desafio para qualquer investigação educacional (Santos, 1999).

Toma-se, assim, como objeto de estudo a Educação Social e o cinema. A nossa especificidade centra-se em estudar a eventual relação/conexão entre ambos, bem como as eventuais potencialidades, deste último enquanto recurso pedagógico, numa dupla perspetiva: por um lado, na dos futuros educadores sociais e, por outro, na dos profissionais já no terreno. Dada a natureza compósita do cinema e sobretudo porque cremos, tal como Capul (2003), no relevo do educador social como um agente de mudança, tendo por referência a Pedagogia Social que atua, em equipas multidisciplinares, no campo de intervenção socioeducativa, e recorrendo a diferentes metodologias e instrumentos, definimos dois objetivos gerais, que já foram antecipados:

- analisar e avaliar as potencialidades do cinema enquanto recurso pedagógico, seja ao nível da formação, seja ao nível da intervenção dos educadores sociais, nas suas práticas profissionais em Portugal;

- propor linhas, estratégias e/ou iniciativas pedagógico-sociais orientadas à melhoria dos processos formativos e das práticas profissionais dos educadores sociais, outorgando um protagonismo chave ao cinema no seu desenvolvimento.

Face ao explicitado, e atendendo aos objetivos gerais, lembramos os seguintes objetivos específicos:

- analisar as potencialidades pedagógico-sociais do cinema nos processos formativos e nas práticas profissionais no *quefacer* educativo;

- identificar e avaliar os modos em como o cinema constitui e/ou poderá constituir um recurso pedagógico no plano curricular da Licenciatura em Educação Social;

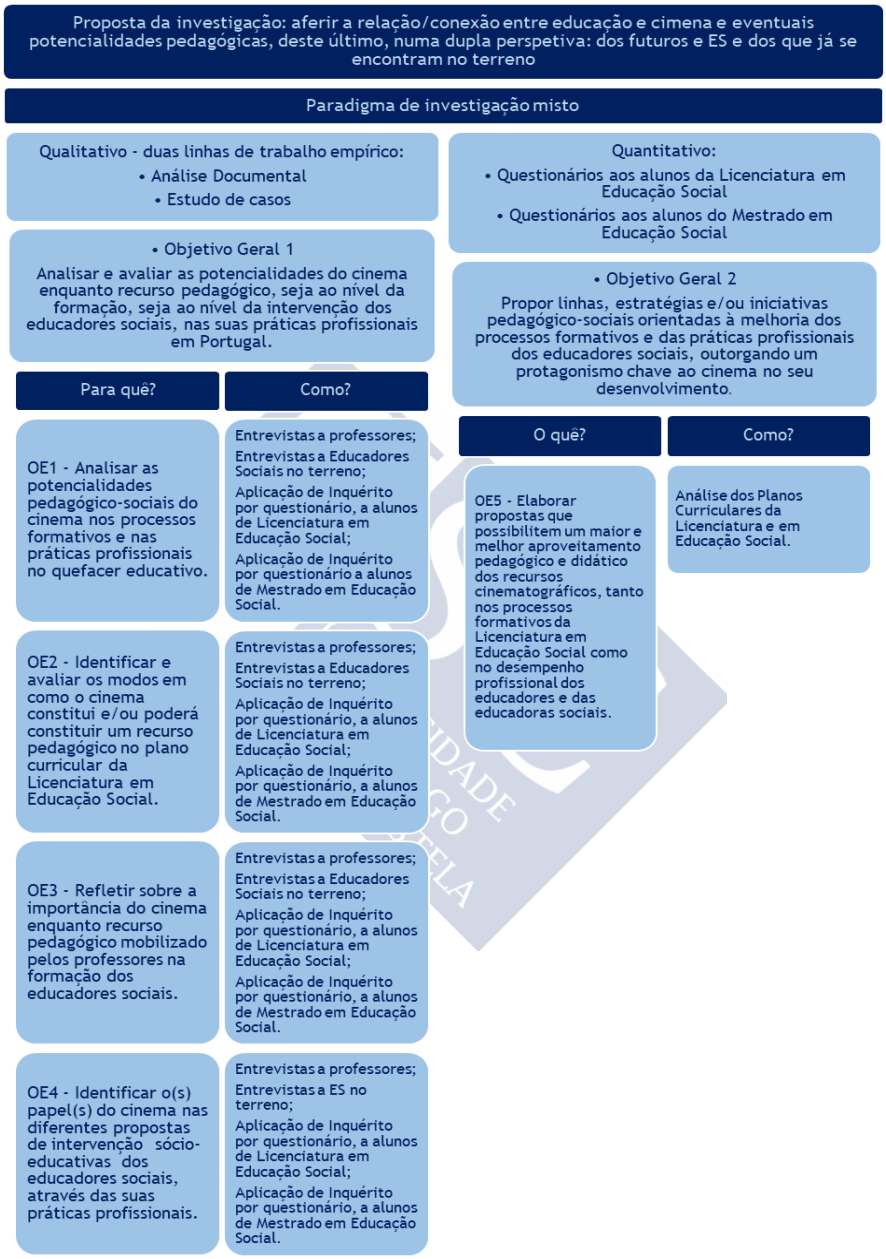
- refletir sobre a importância do cinema enquanto recurso pedagógico mobilizado pelos professores na formação dos educadores sociais;

- identificar o papel (ou papéis) do cinema nas diferentes propostas de intervenção socioeducativa dos educadores sociais, através das suas práticas profissionais;

- elaborar propostas que possibilitem um maior e melhor aproveitamento pedagógico e didático dos recursos cinematográficos, tanto nos processos formativos da Licenciatura em Educação Social, como no desempenho profissional dos educadores sociais.

Nestes pressupostos, a maior intencionalidade consubstancia-se na concretização de uma aprendizagem pessoal e autêntica acerca da problemática em estudo, isto é, numa posição de escuta ativa que vise envolver-nos na "*temporalidade dos fenómenos (...) na ordem do aparecimento e desenvolvimento dos fenómenos a que nos tornamos sensíveis*" (Berger, 1992, p. 33), na medida em que sabemos que as nossas escolhas não foram nem poderiam ser aleatórias. Contudo, destacamos o cuidado de nos guiarmos metodologicamente segundo os princípios consagrados na *Carta Ética*, considerando que "*os processos de construção científica adquirem contornos particulares no campo educacional, dando origem a leituras disciplinares e paradigmáticas forçosamente plurais e diversas*" (SPCE, 2014, p. 5). No quadro n.º 9 procede-se à sistematização da investigação.

**Quadro n.º 9 - Morfologia da investigação**




Fonte: Elaboração própria.

Durante todo o processo tentamos aliar o trabalho às exigências inerentes a um paradigma misto de investigação e às questões de fundamentação antropológica e ética, reconhecendo a investigação em educação como sendo, forçosamente, detentora de uma identidade eminentemente antropológica (Dias de Carvalho & Baptista, 2004).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

# 4 – OS CAMINHOS PERCORRIDOS: A LUZ DO CAOS E A (DES)ORDEM DA ANÁLISE

## 4.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS: O QUÊ, PARA QUÊ, COMO E PORQUÊ? A ARGUMENTAÇÃO DAS ESCOLHAS

Neste trabalho importou traçar um percurso metodológico que melhor servisse os propósitos desta investigação e tratando-se de um trabalho original pressupõe-se que se encontrem novos caminhos, logo não poderíamos seguir o caminho que alguém já trilhou. A crescente complexidade da própria realidade tem obrigado à constante procura de soluções para os problemas sociais, potenciando, também, os avanços teórico-metodológicos que permitem desenvolver pesquisas no âmbito das ciências sociais e humanas.

Hoje, a influência do paradigma científico dominante, neste âmbito, procura aplicar ao estudo da realidade humana os princípios metodológicos e epistemológicos que se construíram para estudar a natureza e acreditar que é possível estudar os fenómenos sociais como coisas, entendendo, tal como Bell (1997), que uma investigação é conduzida para resolver problemas e para alargar conhecimentos. Assim, na tentativa de contribuirmos para a produção do conhecimento, com a investigação científica visamos "*recriar a realidade à luz dos factos que se desejam descodificar, pelo que a abordagem que é construída, para além das intersecções entre os factos, os fenómenos e os dados que lhe dão conteúdo, apela à formação de uma consistência respeitante à ideia de que a realidade é um colectivo que se quer perceber e que, com isso, se quer também a ordem de uma consciência (...) onde os critérios de determinada racionalidade - o método - servem de justificação para o carácter*

*interpretativo subjacente ao fazer-se ciência*" (Nogueira, 2004, pp. 113-114).

Conforme já referimos, a decisão sobre a escolha da metodologia adequada é sempre de crucial importância, ainda que nem sempre fácil, na medida em que vários fatores influenciam esta escolha, nomeadamente a posição do investigador, o problema em estudo e os objetivos a atingir. Consequentemente existem também várias abordagens possíveis, originando diferentes perspetivas de conceção da investigação educacional, podendo optar-se por uma abordagem empírico-analítica (positivista) ou por orientações interpretativas e críticas (Arnal *et al.*, 1994).

O paradigma interpretativo, que engloba os aspetos qualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista, abrange um conjunto de correntes humanístico/interpretativas cujo interesse é centrado no estudo dos significados das ações humanas e da vida social (Erikson, 1986; Santos, 2010). A orientação interpretativa parece centrar-se mais na descrição do que é único e particular do objeto de estudo, do que no generalizável. O seu principal propósito é desenvolver conhecimento ideográfico, aceitar a realidade educativa como dinâmica, múltipla e holística, construída e divergente, realçando a compreensão e interpretação da realidade, desde os significados das pessoas implicadas nos contextos educativos, estudando as suas crenças, intenções, motivações e outras características do processo educativo não observáveis diretamente nem suscetíveis de experimentação (Tenreiro-Vieira, 1999).

As noções científicas de explicação, previsão e controlo do pensamento positivista são substituídas pelas noções de compreensão, significado e ação. Para uma perspetiva interpretativa, investigar é compreender os comportamentos humanos, os significados e intenções dos sujeitos que intervêm no cenário educativo, sendo esta interpretação não mais que a compreensão dos fenómenos educativos (Santos, 2010).

Ora, numa primeira etapa da investigação intenta-se a definição do objeto porque permite a transformação do social em sociológico.

Ou seja, é a abordagem construída cognitivamente que nos permite trazer à colação todas as questões passíveis de romper epistemologicamente com o senso comum, tratando-se, como já dito anteriormente, de uma atividade cuja prática tem de ser racional e construída ao longo do todo o percurso, consubstanciando-se num *processo moroso mas também a operação mais importante* (Bourdieu, 1994, p. 23) no decurso de uma pesquisa. Intimamente ligados à determinação do objeto associam-se as opções metodológicas.

Conscientes de que "*as técnicas mais «empíricas» são inseparáveis das opções mais «teóricas» da construção do objecto*" (Ibid., p 24), importa estar alerta para a incongruência da tradicional dicotomia entre teoria e metodologia (teoria e prática). Desta forma, a pertinência da opção metodológica relaciona-se diretamente porque tem de haver congruência com o objeto que se construiu. Ou seja, sob pena de defraudar o processo investigativo tem de haver coerência entre as opções metodológicas e aquilo que se pretende estudar. Neste sentido, e como tudo deve ser contextualizado, justificamos o nosso posicionamento relativamente às formas e aos modos de saber, situando-nos num paradigma de investigação misto por o entendermos o mais adequado para ajudar à concretização dos objetivos que nos propusemos alcançar.

Optamos assim por um desenho metodológico interpretativo/exploratório que integra dois tipos de procedimentos: qualitativos e quantitativos pois, como referem Coutinho e Chaves (2002), se é verdade que na investigação educativa em geral abundam sobretudo os estudos de natureza interpretativa/qualitativa, não menos verdade é admitir que existem estudos em que se combinam com toda a legitimidade métodos quantitativos e qualitativos como ocorre nesta investigação.Considerando, tal como Umberto Eco no prefácio do seu livro sobre como se faz uma tese, que a criação "*científica é uma atividade e uma instituição*" (2015, p. 11), partiu-se para o trabalho com a inquietação, comum a qualquer movimento, de tornar possível a ciência através da elaboração e aperfeiçoamento dos métodos.

Elegemos um estudo exploratório, porque tudo tem as suas complexidades, únicas e exclusivas, logo não esperamos que se *consiga captar a complexidade de um caso único*. Pensamos que esta abordagem se adapta à investigação em educação, na medida em que:

- o investigador é confrontado com situações complexas;
- o investigador procura respostas para o «como?» e o «porquê?»;
- o investigador procura encontrar interações;
- o objetivo é descrever ou analisar o fenómeno e o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno (Coutinho, 2003).

Nos procedimentos qualitativos e no que concerne à recolha de dados colocou-se a ênfase na:

- *análise documental*, fundamentalmente através da análise de conteúdo dos planos curriculares da Licenciatura em Educação Social, assim como de iniciativas ou experiências promovidas na prática dos seus profissionais;
- *elaboração e aplicação de entrevistas semiestruturadas (5)* a professores das Licenciatura e/ou Mestrado em Educação Social;
- *elaboração e aplicação de entrevistas semiestruturadas* (5) a educadores sociais.

No que respeita aos procedimentos *quantitativos*, considerou-se fundamental:

- *a elaboração e aplicação de um questionário* a um diversificado e representativo número de estudantes a frequentar a Licenciatura em Educação Social (1.º, 2.º e 3.º ano(s) dos alunos inscritos à data de aplicação do

questionário), na Escola Superior de Educação de Bragança e na Escola Superior de Educação do Porto;

– *a elaboração e aplicação de um questionário* a um diversificado e representativo número de estudantes a frequentar o Mestrado em Educação Social (dos alunos inscritos à data de aplicação do questionário), na Escola Superior de Educação de Bragança e na Escola Superior de Educação do Porto.

Face ao objeto e aos objetivos traçados, e por forma a desvendar e compreender a complexidade de significações inerentes à educação e ao cinema importou, então, desenvolver os procedimentos metodológicos indutores de questionamento capazes de suscitar a reflexão sobre as práticas. Desta forma, começámos por fazer uma investigação documental, revisitando a literatura inerente à evolução do cinema e da Educação Social, uma vez que reconhecemos que "*as nossas formas de falar não reflectem neutralmente o nosso mundo, identidades e relações sociais, mas, pelo contrário, têm um papel activo na sua criação e mudança*" (Arial, 2001b, p. 1). Isto significa que todo o discurso é uma construção social, não individual, que reflete uma determinada visão do mundo, necessariamente vinculada à do(s) seu(s) autor(es) e à sociedade em que vive(m).

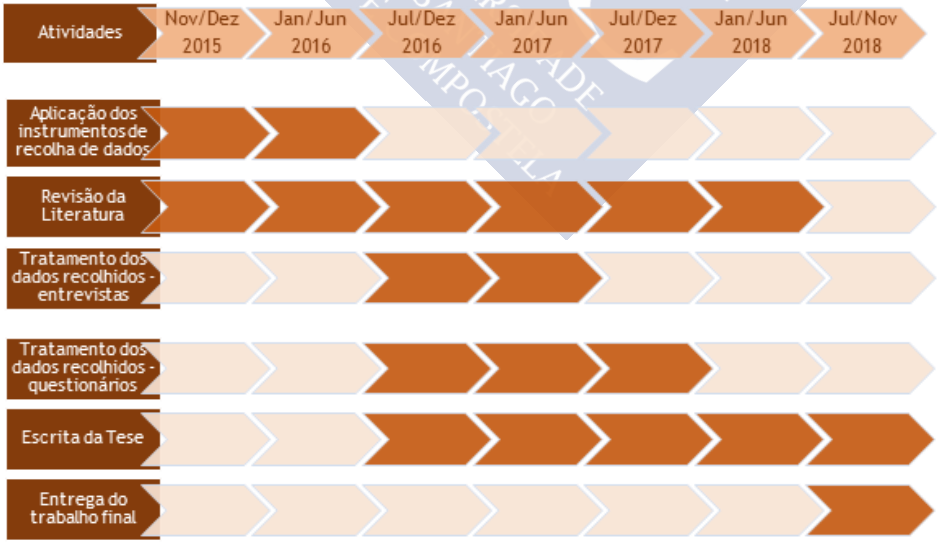
Esta revisão da literatura permitiu-nos analisar e interpretar os Planos Curriculares da Licenciatura em Educação Social com maior propriedade e de forma mais contextualizada. Num sentido mais amplo, relacionadas com a investigação e com o processo científico, encontram-se sempre questões epistemológicas ligadas a aspetos da natureza do objeto da investigação (o quê); questões sobre a relação investigador/objeto, isto é, sobre o processo do conhecimento científico (o como); questões inerentes ao propósito da investigação, ou seja, a finalidade da atividade científica (o porquê).

Assim, como o principal objetivo se consubstanciava em aferir as eventuais potencialidades do cinema, enquanto recurso pedagógico no *quefacer* formativo dos educadores sociais, sentimos, por isso, a necessidade de recolher a opinião de um elevado número de

estudantes. Neste sentido, aplicamos os questionários a todos os alunos inscritos na Licenciatura e Mestrado em Educação Social em duas Escolas Superiores de Educação, tendo-se reunido uma amostra significativa de duzentos e oitenta e dois estudantes (282) do universo total. Tivemos, igualmente a oportunidade de entrevistar cinco (5) educadoras socias, já no terreno, e ainda cinco (5) professores: dois da Escola Superior de Educação de Bragança, dois da Escola Superior de Educação do Porto e uma da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade Católica do Porto. Neste caso em particular, a entrevistada, tem vindo a destacar-se no âmbito das questões inerentes à Educação Social, sendo atualmente, a sua obra a maior referência e o cerne bibliográfico que sustenta teoricamente os planos curriculares das Licenciaturas em Educação Social a nível nacional.

O nosso trabalho foi sequencial conforme se plasma no cronograma das atividades desenvolvidas que, de seguida, apresentamos no quadro n.º 10.

**Quadro n.º 10 - Cronograma das atividades desenvolvidas**




Fonte: Elaboração própria.

O trabalho empírico organizou-se em conformidade com o progresso da investigação, traduzindo-se no desenvolvimento de diferentes atividades promovidas em distintas fases. A primeira fase deste trabalho empírico teve como objetivo geral a planificação do estudo investigativo onde se incluiu: a escolha e estudo do contexto onde iria decorrer o trabalho, a elaboração de estratégias auxiliadoras à investigação pretendida e o estudo dos instrumentos de recolha de dados. Dentro desta programação, salientamos as seguintes etapas:

- análise de documentos, designadamente a análise dos programas curriculares da Licenciatura em Educação Social;
- elaboração de um questionário para aplicar aos alunos da Licenciatura e Mestrado em Educação Social e elaboração do guião para as entrevistas;
- aplicação de instrumentos (questionários aos alunos de Licenciatura e Mestrado em Educação e entrevistas semiestruturadas aos docentes e educadoras sociais);
- tratamento e interpretação dos dados recolhidos;
- devolução dos dados (escrita da dissertação).

### 4.1.1. O(s) contextos onde se desenvolveu o estudo: caracterização

A recolha dos dados, através de questionários e entrevistas, teve como campo de estudo duas Escolas Superiores de Educação: Escola Superior Educação de Bragança (ESEB) e Escola Superior Educação do Porto (ESEP). Mais propriamente, aplicaram-se os questionários aos alunos de Licenciatura em Educação Social (LES) e Mestrado em Educação Social (MES).

As entrevistas aos professores foram realizadas nas referidas escolas com alguns professores destas duas Escolas (dois de cada) e ainda uma professora da Universidade Católica do Porto; as entrevistas às educadoras sociais aplicaram-se igualmente em Bragança e no Porto, dada a ligação das mesmas aos contextos. Atendendo aos objetivos do trabalho e ao facto de, à altura do início da investigação lecionar na ESEB, a escolha deste público acabou por se apresentar como um processo natural, obtendo-se as autorizações e colaborações necessárias para a exequibilidade o trabalho desejado.

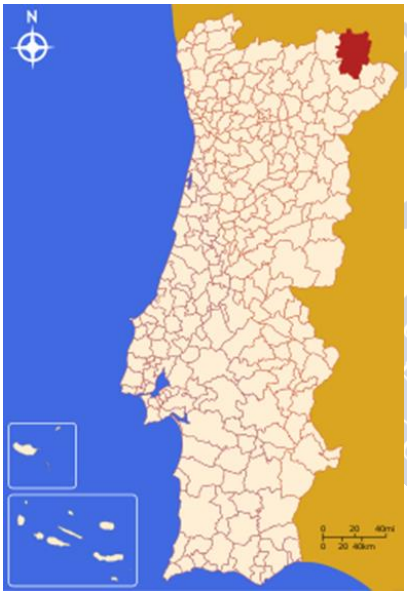



**Figura n.º 6 - Localização do Concelho de Braçança**

4.1.1.1. A cidade de Bragança: a Escola Superior de Educação de Bragança

A cidade de Bragança é uma cidade portuguesa, capital de Distrito situada na região de Trás-os-Montes, no Nordeste de Portugal (Nordeste Transmontano), com 21.853 habitantes no perímetro urbano. É o oitavo maior município português, com 1.173,57 km² de área, 35.341 de habitantes, segundo censos de 2011 e é composto por 39 freguesias.

Este município, como vemos na figura 6, é limitado a norte e leste por Espanha (província de Zamora), a sueste pelo município de Vimioso, a sudoeste por Macedo de Cavaleiros e a oeste por Vinhais. Relativamente a outras capitais de distrito, Bragança é aquela a que geograficamete se situa mais a norte, conforme nos mostra o mapa.

Os celtas batizaram a cidade, fundada no século II a.C., com o nome de Brigância, que se foi latinizando até passar a ser "Bragança". Este nome é a origem do gentílico mais comum: brigantino.

Bragançano também é muito usado. Bragantino e bragancês são pouco usados.

A cidade oferece um diversificado leque de serviços, nomeadamente ao nível da saúde e da educação, incluindo no âmbito da Educação Superior através do Instituto Politécnico de Bragança (IPB) que integra diferentes escolas, nomeadamente a Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB).

A ESEB localiza-se, assim, a norte de Portugal, na região interior de Trás-os-Montes, na cidade de Bragança, capital de distrito. Trata-se de uma instituição de Ensino Superior pública, regida pela Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, e pelos Estatutos do Instituto Politécnico de Bragança, publicados pelo Despacho Normativo n.º 62/2008 (D.R. n.º 236, 2.ª Série, de 05 de dezembro). A Escola Superior de Educação, sob o ponto de vista organizativo, está subdividida ao nível científico e funcional nas seguintes estruturas:

- um órgão de natureza executiva, o Diretor;
- um órgão de natureza técnico-científica, o Conselho Técnico-Científico;
- um órgão de natureza pedagógica, o Conselho Pedagógico, que inclui estruturas de coordenação dos ciclos de estudos, designadamente as Comissões de Curso e Diretores de Curso;
- órgãos de coordenação científico-pedagógica, designados por Departamentos;
- um órgão de natureza consultiva, o Conselho Permanente.

A ESEB, integrada no Instituto Politécnico de Bragança (IPB), foi criada pelo Decreto-Lei n.º 513-T/79 de 26 de dezembro de 1979. Assim, desde a sua criação que a Escola está vocacionada para a formação de professores, autodefinindo-se, na sua página oficial (www.ipb.pt), como:

– Centro de Investigação Pedagógica que se dedica, essencialmente, a uma Escola de formação de professores;

– Escola de Formação Inicial que prepara professores com nível superior para a docência nos ensinos Pré-Primário, Primário e Preparatório e educadores sociais, formando, igualmente, profissionais nos campos artístico, do desporto e lazer e na tradução;

– Escola de Formação Permanente que assegura a atualização científica e pedagógica dos professores, de todo o distrito, dos diferentes níveis de ensino.

A Escola garante também a profissionalização em serviço dos docentes dos ensinos básico e secundário e fica sediada no novo Polo de Santa Apolónia em Bragança.

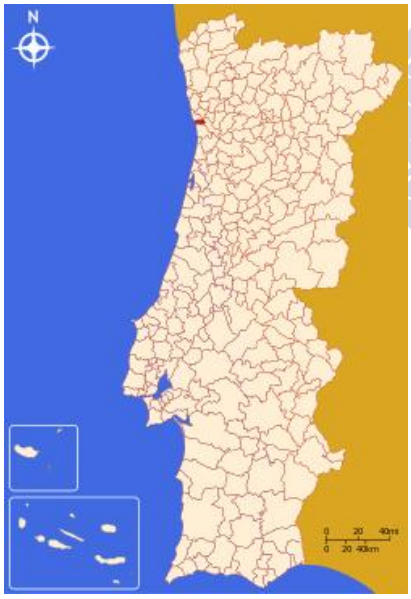



**Figura n.º 7 – Localização do Concelho do Porto**

4.1.1.2. A Cidade do Porto: a Escola Superior de Educação do Porto

Segundo os registos da página oficial da Câmara Municipal, o Porto é a segunda cidade e o quarto município mais populoso de Portugal, situada no noroeste do país e capital da Área Metropolitana do Porto (NUTS III e área metropolitana), da região Norte (NUTS II) e do Distrito do Porto.

Trata-se de uma cidade com uma localização geográfica de relevo e privilegiada, uma vez que está beneficiada por uma vasta rede de comunicações que permitem uma fácil ligação com outros pontos do

país e da Europa. Isto sem contar que está a cerca de dez minutos de carro do Aeroporto do Porto, de onde partem voos para os mais variados pontos da Europa e do mundo.

O Porto é ainda sede de município e capital do Distrito do Porto e da Área Metropolitana do Porto (que conta com 18 concelhos, cerca de 1.300.000 habitantes e uma área total de quase 2.400 km$^2$). Esta cidade fica a 320 km de distância de Lisboa, a capital do país, e tem 7 freguesias. Na verdade, três dessas freguesias são "Uniões" de freguesias, resultantes da reforma administrativa concretizada em 2013, com as eleições autárquicas desse ano. Existem três uniões e quatro freguesias que mantiveram a sua configuração: União das Freguesias de Aldoar, Foz do Douro e Nevogilde, União das Freguesias de Cedofeita, Santo Ildefonso, Sé, Miragaia, São Nicolau e Vitória, União das Freguesias de Lordelo do Ouro e Massarelos, Bonfim, Campanhã, Paranhos e Ramalde.

É a cidade que deu o nome a Portugal, designando-se incialmente de Portus Cale, vindo mais tarde a tornar-se a capital do Condado Portucalense, de onde se formou Portugal. É ainda uma cidade conhecida mundialmente pelo seu vinho, pelas suas pontes e arquitetura contemporânea e antiga, o seu centro histórico, classificado como Património Mundial pela UNESCO, pela qualidade dos seus restaurantes e pela sua excelente e diversificada gastronomia, pelo seu principal clube de futebol, o Futebol Clube do Porto.

É a sede da Área Metropolitana do Porto, que agrupa 17 municípios com 1.757.413 habitantes em 1.900 Km$^2$ de área, com uma densidade populacional próxima de 1.098 hab/Km$^2$, o que torna a cidade a 13.ª área urbana mais populosa da União Europeia e a segunda área (NUTS III) mais populosa de Portugal.

O Porto, juntamente com os concelhos vizinhos de Vila Nova de Gaia e de Matosinhos, forma a Frente Atlântica do Porto, que constitui o núcleo populacional mais urbanizado da Área Metropolitana, situado no litoral, delimitado, a oeste, pelo Oceano Atlântico, com a influência estrutural do estuário do Rio Douro, que une Gaia ao Porto.

A cidade é a mais importante da altamente industrializada zona litoral da Região Norte, onde se localizam grande parte dos mais importantes grupos económicos do país.

Um outro aspeto pelo qual a Cidade Invicta é conhecida e reconhecida internacionalmente é pela sua principal universidade pública: a Universidade do Porto, colocada entre as 200 melhores universidades do Mundo e entre as 100 melhores universidades da Europa, assim como pelo Instituto Politécnico do Porto no qual se inclui a Escola Superior de Educação, onde se desenvolveu uma parte do estudo.

Conforme podemos constatar, na figura n.º 7, a ESEP fica no Litoral e tem sede na cidade do Porto. Está integrada no Instituto Politécnico do Porto (IPP), iniciando a sua oferta formativa em 1985, com Bacharelatos e Licenciaturas de Educadores e Professores do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico, tendo também realizado Cursos de Complemento de Formação para Educadores e Professores. Alargou a sua oferta formativa a outros/as profissionais, designadamente no âmbito da Educação Social, Gestão do Património Artístico e Cultural e Tradução e Interpretação da Língua Gestual Portuguesa. Com os recentes processos de consolidação do espaço europeu de ensino superior, a oferta formativa foi renovada e passou a contemplar Mestrados de profissionalização e de especialização.

A sua missão centra-se no ensino, na educação e na intervenção social, na procura da excelência da formação cidadã e profissional a nível científico, técnico, artístico, pedagógico e ético, no cruzamento da formação inicial e continuada, na investigação, na extensão e prestação de serviços à comunidade e na internacionalização.

A ESEP integrou a Escola do Magistério Primário do Porto (ex-Escola Normal do Porto), onde iniciou os primeiros cursos de formação de professores/as em 1983. Foi criada em 26 de dezembro de 1979 pelo Decreto-Lei n.º 513-T/79, entrando em funcionamento em 22 de novembro (Decreto-Lei n.º 46/85) no âmbito da profunda mudança da política educativa portuguesa que institucionalizou a formação a nível superior de professores/as e educadores/as,

abrangendo, a partir de então, também educadores/as de infância e professores/as do então Ensino Primário.

Durante o ano letivo de 1985-1986, a ESEP formulou os planos de estudos dos cursos de formação inicial de educadores/as de infância e de professores/as do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, que tiveram início no ano letivo de 1986-87. Integrada desde 1985 no Instituto Politécnico do Porto, a ESE funcionou, desde a sua criação até março de 1998, em regime de instalação, tendo como órgãos de gestão a Comissão Instaladora, o Conselho Científico e o Conselho Pedagógico. Atualmente, a ESEP integra as seguintes estruturas**:**

- Órgãos de gestão (Presidente da ESEP; o Conselho Técnico – Científico e o Conselho Pedagógico);

- Unidades (consubstanciam-se em Unidades Técnico-científicas; as Comissões de ciclos de Estudos e as Comissões de outros Cursos e as Unidades de Investigação, Extensão e Prestação de serviços técnico-científicos);

- Serviços.

A ESEP fica situada na Rua Dr. Roberto Frias, 602 junto ao Hospital de S. João, no novo Polo Universitário da Asprela, na cidade do Porto.

### 4.1.2. Recolha de dados: técnicas e instrumentos diferenciados

A maior diversidade e integração de métodos produzem uma maior confiança nos resultados (Santos, 2010). Segundo Denzin (1970) citado por Merrian (1998), a racionalidade desta estratégia reside no facto de se poder atingir o melhor de cada um dos métodos, porque os defeitos de um método são, muitas vezes, complementos de outros, pelo que a combinação de métodos poderá permitir que se ultrapassem as suas deficiências específicas.

Tal como salienta Freixo (2010), tendo como matriz um *aquém* (projeto e historicidade explícitos) e um *além* (preocupação de induzir e produzir sentido), importa haver coerência entre os fins que se pretendem atingir e a forma como se poderão alcançar esses fins.

Nestes pressupostos, e optando-se por uma investigação mista com abordagem multimetodológica, utilizaram-se técnicas de recolha de dados diferenciadas, nomeadamente a análise documental, os inquéritos por questionário e as entrevistas semiestruturadas.

#### 4.1.2.1. A análise documental

Tomando como ponto de partida a etimologia da palavra documento constata-se que *documentum* é um termo latino derivado de *docere*, que significa ensinar, assumindo paulatinamente a conotação de "prova", sobejamente empregada no vocabulário legislativo. É no século XVII que se difunde, na linguagem jurídica francesa, a expressão "*titres et documents*" enquanto o "sentido *moderno de testemunho histórico data apenas do início do século XIX*" (Le Goff, 1996, p. 536).

Numa conceção positivista de História, o documento surge, na aceção de Le Goff, como algo objetivo, neutro, que serve para comprovar factos e acontecimentos. Todavia, sob os auspícios da Nova História é erigida a ideia do documento como monumento, contrapondo a anterior aceção e postulando que toda fonte histórica "*exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro*" (Ibid., p. 10). Neste registo, como produto de uma sociedade, o documento poderá manifestar mais ou menos força, maior ou menor simbolismo, consoante os detentores do poder.

A análise documental auxilia na recolha de elementos na investigação da realidade social, não se materializando numa única conceção filosófica de pesquisa, podendo ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também noutras de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico, como acontece neste trabalho, no qual importa considerar o referencial teórico e conceptual da pesquisadora, porquanto os documentos escolhidos, como análise

dos mesmos deverão ser capazes de responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa, não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu o contexto, no modo como elabora as suas conclusões e como as comunica. Todo este percurso está marcado pela conceção epistemológica na qual se inscreve quem investiga (Freixo, 2010).

Parafraseando Bravo (1991), os documentos podem revelar ideias, opiniões, formas de agir e outros indícios de ação e, neste sentido, a sua análise não poderá ser vista como simples descrição dos mesmos, pois versam sobre as realizações sociais e as ideias humanas. Nesta perspetiva, a análise documental ajuda a conhecer determinada problemática de forma indireta, podendo por meio do estudo dos documentos, revelar modos de ser, de viver e de compreender um facto social.

Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação. Essa discussão também objetiva entender a pesquisa documental não como uma técnica ou procedimento de recolha de dados, mas sim como método de pesquisa. Assim, o processo teve três passos fundamentais, encetando-se com a recolha dos documentos, uma vez que esta se apresenta como fase crucial da pesquisa documental, exigindo do investigador alguns cuidados e procedimentos técnicos acerca da aproximação do local onde se pretende realizar.

Neste sentido, começamos por formalizar esta aproximação com intuito de esclarecer os objetivos e a importância da pesquisa, estabelecendo os primeiros contactos, para que o acesso aos acervos e fontes nos fosse autorizado (ver apêndice 26). Para Calado e Ferreira (2004), os espaços de pesquisa são orientados pela própria natureza do estudo, portanto a localização dos documentos pode ser muito diversificada. Ao recolher documentos de forma criteriosa, o

investigador passa a gerir mais eficazmente o tempo e a relevância do material recolhido, o que para alguns autores constitui a pré-análise.

Depois, a análise propriamente dita configurou-se como fase de grande relevância no método da pesquisa documental, pois nessa etapa os documentos foram estudados e analisados de forma minuciosa, tratando-se, como afirma Franco (2003, p. 14), de "*um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem*" que pode ser verbal, gestual, silenciosa, figurativa ou documental.

Na pesquisa documental, partiu-se do conjunto de dados disponibilizados pelas escolas superiores constituindo-se num processo sistemático, exaustivo, coerente e sensível, ou seja, aplicou-se a pesquisa documental, pois sendo o objetivo do trabalho compreender qual o papel do cinema na educação, importou aferir se nos planos curriculares da Licenciatura em Educação Social haveria, ou não, lugar para o cinema. Neste seguimento, procedeu-se ao levantamento e organização dos materiais disponíveis, ou seja, dos planos curriculares da Licenciatura em Educação Social da ESEB e da ESEP. Depois, foi realizada a leitura dos documentos para que fosse possível selecionar os dados mais relevantes para a investigação; seguiu-se a transcrição literal de todas as unidades curriculares das Licenciaturas, consultando-se os objetivos e conteúdos correspondentes e em função dos mesmos, num primeiro momento, fizemos uma pesquisa de filmes e, à posteriori, após respetiva visualização, elaborou-se uma lista de propostas fílmicas, passiveis de serem utilizadas na formação inicial de educadores sociais.

Da análise documental dos planos curriculares da Licenciatura em Educação Social na ESEB e na ESEP, cremos ter ficado com uma visão totalitária acerca da formação inicial dos educadores sociais. Assim, por cada semestre, e em cada ano letivo, aferimos as unidades curriculares, os objetivos de cada uma destas unidades curriculares e discorremos os conteúdos. O objetivo desta análise foi, num primeiro momento, ficar com uma visão holística acerca da formação destes profissionais e, num segundo momento, atendendo aos objetivos e aos

conteúdos, apreender de que forma se poderia articular o cinema na sistematização destes conteúdos.

Visualizamos dezenas de filmes, e fomos selecionando e registando numa lista para, num terceiro momento, fazermos um guia didático cinematográfico. Depois, para cada unidade curricular propõem-se alguns filmes que nos parecem ajustados para se trabalharem determinados conteúdos. E resultante desta análise elaborou-se um guia cine-pedagógico (Apêndice 2), no qual se propuseram um total de 103 filmes.

Desta forma, intentamos aferir se a formação inicial dos educadores sociais teria lugar para o cinema enquanto recurso pedagógico. Esta análise não teve como pressuposto a comparação e avaliação dos planos curriculares, mas, atendendo aos conteúdos e matérias a lecionar, apreender onde e em que medida se poderia introduzir o cinema na formação dos educadores sociais, daí só se apresentar um guia cine-pedagógico, podendo-se utilizar como referência quer no plano curricular da Licenciatura em Educação Social da ESEB, quer no plano curricular da Licenciatura em Educação Social da ESEP.

#### 4.1.2.2. As entrevistas

Para obter informações e coletar dados que não seriam possíveis apenas através da observação e da análise documental, pudemos realizar várias entrevistas, pois trata-se de uma técnica que permite um estreito relacionamento entre entrevistador e entrevistado. Aliás, segundo Freixo (2010, p. 192), o termo entrevista constitui-se a partir de duas palavras, *entre* e *vista,* onde a primeira palavra *indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas* e a segunda *se refere ao acto de ver, ter preocupação de algo* e traduzindo-se, desta forma no *acto de perceber o realizado entre duas pessoas*. Do ponto de vista operacional, Freixo (2010) conceptualiza que as entrevistas podem ser classificadas segundo se regista no quadro n.º 11.

**Quadro n.º 11 - Classificação das entrevistas**

<table>
<tr><th>Estruturadas<br>(ou padronizadas)</th><th colspan="3">Não-Estruturadas</th></tr>
<tr><td rowspan="4">- Quando as questões se encontram previamente formuladas;<br>- Quando entrevistador estabelece um roteiro ou guião prévio de perguntas;<br>- Não há liberdade de alteração dos tópicos ou inclusão de outras questões supervenientes;<br>- O investigador não é livre para adaptar perguntas à situação;<br>- Não permite alterar a ordem dos tópicos ou introduzir novos.<br>Visam: obter dos entrevistados respostas às mesmas perguntas, permitindo que todas se possam comparar e que havendo diferenças estas se situem nas respostas dos respondentes e não nas perguntas formuladas.</td><td colspan="3">- O investigador procura livremente;<br>- Não recorre a qualquer guião previamente elaborado.<br><br>Visam: conseguir através da conversação aspetos considerados relevantes de um problema de investigação e dados para que possam ser utilizados em análise qualitativa.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Modalidade de entrevista não-estruturadas: focalizadas, clínica e não Rígida</td></tr>
<tr><td>Focalizada</td><td>Clínica</td><td>Não-dirigida</td></tr>
<tr><td>- Recurso a um roteiro de tópicos relativos problema a estudar;<br><br>- Entrevistador pode incluir questões que entenda oportunas;<br><br>- Exige experiência e perspicácia do entrevistador.</td><td>- Utilizada para o estudo de motivos, sentimentos e conduta de pessoas;<br>- Organiza-se em perguntas específicas.</td><td>- Entrevistador sugere tema e deixa o entrevistado falar livremente;<br>- Entrevistador não força ou condiciona a resposta;<br>- Existe liberdade total para o entrevistado;<br>- Entrevistado pode manifestar sentimentos e opiniões;<br>- Função do entrevistador é de incentivo.</td></tr>
</table>

Fonte: Freixo (2010). Adaptado.

Por seu lado, outros autores, como Marconi e Lakatos (1996), referem que das várias formas de entrevistas, as mais relevantes são: a estruturada, a semiestruturada e a aberta.

Uma entrevista estruturada é elaborada mediante um questionário totalmente estruturado, ou seja, é aquela onde as perguntas são previamente formuladas e onde se mantem uma preocupação em não

fugir daquilo que foi estruturado. O principal motivo deste zelo é a possibilidade de comparação com o mesmo conjunto de perguntas e que as diferenças deverão refletir diferenças entre os entrevistados e não a diferença nas perguntas (Marconi & Lakatos, 1996).

A entrevista aberta é utilizada quando se pretende obter o maior número possível de informações sobre determinado tema, segundo o ponto de vista do entrevistado, e ainda para obter mais e melhores detalhes sobre o assunto em questão (Minayo, 1993).

Por seu lado, numa entrevista semiestruturada, combinam-se perguntas abertas com perguntas fechadas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O entrevistador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas fá-lo-á num contexto semelhante ao de uma conversa informal. O papel do entrevistador é o de dirigir e mediar, sempre que achar oportuno, a discussão para o assunto que lhe interessa, fazendo perguntas adicionais para esclarecer questões que não ficaram claras ou para ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o entrevistado se tenha "desviado" do tema ou manifeste dificuldades com ele.

Marconi e Lakatos (1996) e Freixo (2010) referem que, por comparação com o questionário, a entrevista tem um leque de respostas mais abrangente, uma vez que parece ser mais fácil as pessoas aceitarem falar sobre determinados assuntos, que responder por escrito.

As técnicas de entrevista aberta e semiestruturada apresentam também como vantagem a sua plasticidade no que concerne à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos. Além disso, a interação entre o entrevistador e o entrevistado poderá favorecer respostas mais espontâneas, pois quando escrevemos já refletimos, mais não seja, para estruturar a escrita. As respostas espontâneas e a maior liberdade que os entrevistados têm podem fazer emergir aspetos inesperados para o entrevistador, podendo revelar-se de grande utilidade na sua pesquisa.

Quanto às desvantagens da entrevista aberta e semiestruturada, estas dizem respeito muito mais a limitações do próprio entrevistador, como por exemplo: a escassez de recursos financeiros e próprio dispêndio de tempo. Por parte do entrevistado, há a insegurança em relação ao seu anonimato e, por causa disso, muitas vezes o entrevistado retém informações importantes, contudo, estas questões são mais bem apreendidas pela entrevista aberta e semiestruturada.

A entrevista define-se como *um processo de interacção social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objectivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado* (Haguette, 1997, p. 97). Ou seja, trata-se de uma forma e/ou meio que visa recolher dados sobre um determinado tema científico, sendo a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Através dela, os pesquisadores poderão obter informações e dados objetivos e subjetivos. Sendo que, enquanto os dados objetivos podem ser obtidos também através de outras fontes secundárias tais como questionários, testes, entre outros. Por sua vez, os dados e as informações subjetivas só podem ser recolhidos através da entrevista, porque permite colocar face-a-face investigador e entrevistado, permitindo ao primeiro aferir e inferir com o segundo os valores, as atitudes e as opiniões dos sujeitos, na primeira pessoa.

Para Freixo (2010) e Quivy e Campenhoudt (2013), que trabalham estas questões, a preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes da investigação. Requer tempo e exige alguns cuidados, destacando-se entre eles:

- o planeamento da entrevista, que deve ter em vista o objetivo a ser alcançado;

- a escolha do entrevistado, que deve ser alguém que tenha familiaridade com o tema pesquisado;

- a oportunidade da entrevista, ou seja, a disponibilidade do entrevistado em fornecer a entrevista que deverá ser marcada

com antecedência para que o investigador se assegure de que será recebido;

– as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado o segredo das suas confidências e da sua identidade e, por fim, a preparação específica que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes.

Em suma, e como refere Freixo (2010) importa considerar: o planeamento da entrevista; o conhecimento prévio do entrevistado e a oportunidade da entrevista.

No que diz respeito à formulação das questões, o investigador deve ter cuidado para não elaborar perguntas absurdas, arbitrárias, ambíguas, deslocadas ou tendenciosas. As perguntas devem ser feitas tendo em conta a sequência do pensamento do entrevistado, ou seja, procurando dar continuidade à conversação, conduzindo a entrevista com um certo sentido lógico para o entrevistado.

Para se obter uma narrativa natural, muitas vezes não é interessante fazer uma pergunta direta, mas sim fazer com que o entrevistado relembre parte da sua vida, podendo o investigador ir suscitando a memória do entrevistado (Bourdieu, 1994).

Segundo Quivy e Campenhoudt (2013, p. 69), é "*essencial que a entrevista decorra de uma forma muito aberta e flexível e que o investigador evite fazer perguntas demasiado numerosas e demasiado precisas*", propondo que, aquando da entrevista, o investigador adote uma atitude pouco diretiva e facilitadora, evidenciando os seguintes traços:

– o entrevistador deve esforçar-se por *fazer o menor número possível de perguntas*, sugerindo que a entrevista não é um interrogatório ou inquérito por questionário e que o excesso de perguntas dá ao entrevistado a impressão de que lhe é apenas pedido que responda às perguntas, não lhe dando tempo para respostas mais elaboradas e profundas. Muitas questões geram desconforto e o entrevistado após sumariamente responder a

uma questão, esperará pela seguinte, como se de uma instrução se tratasse;

- necessidade de um mínimo de intervenções para (re)conduzir a entrevista aos objetivos, recuperar a dinâmica ou incentivar entrevistado a aprofundar determinados aspetos (Ex. se bem percebo, quer dizer que; hum…sim; dizia há pouco que … pode especificar…? o que que dizer com…? referiu a existência de dois aspetos…desenvolveu o primeiro. Qual o segundo?

- o entrevistador deve *abster-se de se implicar no conteúdo da entrevista*, ou seja, envolver-se em debates e tomadas de posição;

- necessidade de o entrevistador *procurar que a entrevista se desenrole num ambiente e num contexto adequados*. Por exemplo, a entrevista perderá autenticidade se realizada na presença de outras pessoas, num ambiente desconfortável ou barulhento. Informar da duração prevista da entrevista;

- para garantir a fiabilidade das informações recolhidas há necessidade de se proceder à gravação da entrevista, solicitando a respetiva autorização.

Conforme sugerido pela literatura, tentámos que as entrevistas acontecessem num ambiente agradável e o mais natural possível deixando ao critério dos entrevistados o local para a sua realização. Por isso e também por economia de tempo e agilização de agenda, todas as entrevistas se realizaram nos contextos profissionais (gabinetes de trabalho nas respetivas instituições de trabalho) dos/as entrevistados/as e nas datas que sugeriram, sendo a investigadora a assumir todas as deslocações e optando-se assim, por questões práticas e funcionais. Pretendeu-se com estas opções que o espaço/local da entrevista pudesse favorecer a descontração dos entrevistados.

Balizada nos pressupostos de Quivy e Campenhoudt (2013) optou-se por uma entrevista semiestruturada e assumimos como indispensável seguir uma linha de comportamento/procedimento ético de apreço pessoal, conforme consagrado na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de ciências da educação ao enfatizar que a "*relação com os participantes da investigação, todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, estão envolvidas no processo de investigação, deverá ser pautada pelo princípio fundamental de respeito por cada Pessoa, enquanto ser humano único*" (SPCE, 2014, p. 7). Assim, começamos por proceder à explicação da entrevista, esclarecendo os entrevistados daquilo que se pretendia; assegurando a confidencialidade do entrevistado e das suas respostas e ressalvando a importância da colaboração do entrevistado.

Tentamos manter uma distância audível entre o entrevistado e o entrevistador, assegurando-nos de que as condições de privacidade dos entrevistados estavam asseguradas. Tentou-se, ainda, garantir o favorecimento das respostas pertencentes aos entrevistados: mostrando compreensão e simpatia pelos entrevistados; usando um tom informal, de conversa, mais do que de entrevista formal; apresentando as questões oralmente e por escrito (combinando as duas linguagens); começando com questões fáceis de responder (para pôr os entrevistados à vontade); pedindo aos entrevistados para dizerem em voz alta o que estavam a pensar, o que pensavam fazer, se estariam com alguma dificuldade na resposta; evitando influenciar as respostas pela entoação ou destaque oral de palavras; pedindo exemplos de situações que auxiliassem os entrevistados a exprimirem-se; apresentando uma questão de cada vez e sem se sobrepor ao discurso dos entrevistados e não fazendo juízos de valor das opiniões manifestadas pelos entrevistados.

Antes de encetar a entrevista, reconfirmamos a funcionalidade do gravador digital utilizado; pedimos autorização aos entrevistados para procedermos à gravação das entrevistas, registando-as integralmente; fomos, contudo, anotando manualmente e em suporte de papel gestos e expressões dos entrevistados.

No que concerne a marcação e a gestão do tempo das entrevistas, e conforme já referimos, marcamos em função das disponibilidades dos entrevistados; deixamo-los falar livremente, ainda que o guião estivesse estruturado para a entrevista não ser demasiado longa; estabelecemos um tempo orientador de 45 minutos no mínimo e os 90 minutos no máximo. Todavia, na mesma linha de respeito pessoal para com os entrevistados estivemos atentos "*de forma a não sobrecarregar ou afetar os participantes para além do necessário, tendo em conta os objetivos da investigação*" (SPCE, 2014, p. 10), estando preparados para concluir antes do tempo previsto se o ambiente se tornasse demasiado constrangedor, não tendo sido de todo o caso. Considerámos igualmente informar os participantes que teriam o direito "*a mudar os termos da sua autorização, em qualquer altura da investigação*" (SPCE, 2014, pp. 7-8).

Para concluirmos as entrevistas, e como convém nestes momentos, tentámos garantir que o término da entrevista fosse idêntico ao seu início, num ambiente de empatia e cordialidade. Por isso, em jeito de remate, perguntámos aos entrevistados se, face aos objetivos do trabalho, tinham algo a acrescentar às entrevistas deixando-os terminar de forma mais informal; garantimos, com todos os entrevistados, a possibilidade de voltar a falar-lhes na eventualidade de complementar e/ou garantir o registo de novos dados.

Numa tentativa de termos presentes gestos e expressões dos entrevistados que pudessem ajudar a uma leitura e interpretação dos não ditos procedeu-se às transcrições das entrevistas o mais rapidamente possível após as datas da realização. Após as transcrições, estas foram sujeitas a uma análise de conteúdo tendo em conta o guião no qual se estabeleciam, a priori, as grandes temáticas a analisar. A análise de conteúdo foi então, como sugerido por Bravo (1991) e Triviños (1987), a técnica mais elaborada e de maior prestígio no campo da observação documental, constituindo-se como meio para estudar as comunicações entre os homens, já que enfatiza conteúdos das mensagens por eles emitidas.

Franco (2003) assegura que a análise de conteúdo está balizada nos pressupostos de uma conceção crítica e dinâmica da linguagem que, por sua vez, é entendida como forma de expressão de representações sociais historicamente constituídas acerca da realidade social vivida por determinado grupo e expressas nos documentos por eles produzidos. A mesma autora, mobilizada por Bravo (1991, p. 287), adverte que "e*l objetivo del análises de contenido consiste concretamente em observar y reconecer el significado de los elementos que forma los documentos (palabras, frases, etc.) y en clasificarlos adecuadamente para su análisis y explicación posterior*".

Define, ainda que "*las unidades de análisis em análisis de contenido son modalidades especiales y particularizadas de las unidades de obervación*" (Bravo, 1991, p. 288) as quais são eleitas pelo pesquisador e se apresentam em modalidades fundamentais, nomeadamente: as de registo e as de contexto. As unidades de contexto dizem respeito, segundo Gomes (2007), à compreensão do contexto da qual faz parte a mensagem que está sendo analisada. Bravo (1991), por seu lado, complementa pronunciando que elas são formadas por partes ou segmentos do conteúdo necessários à compreensão do significado das unidades de registo, ou seja, podem ser o parágrafo, o capítulo ou o documento inteiro.

Já as unidades de registo são, na conceção de Gomes (2007, p. 87), as que "*se referem aos elementos obtidos através da decomposição do conjunto da mensagem*". Em consonância, Bravo (1991) compreende-as como unidades de sentido localizadas no texto, dele extraídas e codificadas, que se expressam habitualmente por meio de palavras, conceções, afirmações e temas. Uma vez definidas as unidades de contexto e de registo, segue-se o processo com a eleição das categorias. Estas são, de acordo com Bravo (1991, p. 290), "*cada uno dos elementos o dimensões que compreende una variable qualitativa (...) constituem cada uno dos elementos singulares que vamos buscar en la investigación, referentes a determinadas variables (...) nos vão a servir para clasificar o agrupar según ellas las unidades de análisis do texto*".

A categorização constitui-se, portanto, como um processo de classificação dos dados. Podem ser definidas previamente quando o pesquisador elege, antes da análise, as informações a serem procuradas no documento ou ao longo do processo de leitura, seguindo uma perspetiva compreensiva, hermenêutica. As categorias devem considerar o material a ser analisado e os objetivos da investigação, procurando atingi-los, respondê-los. Podem ser de matérias ou assuntos, de sentido, de valores, de formas de ação, de posicionamento, dentre outras.

Para um trabalho de análise de conteúdo relevante e consistente, destaca-se a importância da leitura compreensiva do material, de forma exaustiva para que sejam bem escolhidas e definidas as unidades de análise e as categorias a serem consideradas, uma vez que estas já se constituem em uma espécie de conclusão da análise. Reafirma-se a importância da descrição dos dados presentes no documento. No entanto, numa abordagem qualitativa e compreensiva, torna-se necessária a produção da inferência; procurar o que está além do escrito, para que se possa chegar a interpretação das informações. A este propósito, Gomes (2007, p. 91) enfatiza que "*chegamos a uma interpretação quando conseguimos realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa, os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada*". Como forma de sintetizar e organizar a fase da análise de dados, tal como Bravo (1991), assinalamos a importância da produção do quadro de forma que essa sistematização possibilite novos estudos do material, bem como facilite o processo de produção do relatório da pesquisa.

#### 4.1.2.3. O inquérito por questionário

De entre as diversas opções metodológicas no domínio da investigação em ciências sociais e humanas, o inquérito assume-se, segundo Ferreira e Campos (2009), como sendo uma das de uso mais recorrente, tratando-se de um processo de recolha de informação sobre uma população que pode ser realizado através de entrevista ou questionário e cujo objetivo é a recolha de informação temática válida

e fiável, obtida a partir das respostas individuais dadas a um conjunto de questões por um grupo representativo de respondentes, em torno das quais se produzem conclusões passíveis de serem generalizadas ao universo da população em estudo (Thayer-Hart *et al*., 2010).

Ghiglione e Matalon (1995, p. 8) definem inquérito como sendo "*uma interrogação particular acerca de uma situação, englobando indivíduos com o objetivo de generalizar*". O recurso à administração de inquéritos por questionário, tal como qualquer outra modalidade de investigação, apresenta virtudes e constrangimentos. A possibilidade de auscultar um número significativo de indivíduos, acompanhada pela possibilidade de quantificar os dados obtidos e, consequentemente, proceder à sua análise estatística, contribuem para a popularidade dos questionários.

Algumas das principais vantagens de um questionário é que nem sempre é necessária a presença do investigador para que se possam responder às questões. Além disso, o questionário consegue atingir várias pessoas ao mesmo tempo, obtendo um grande número de dados, podendo abranger uma área geográfica mais ampla, caso seja esse o objetivo da investigação

O planeamento de um inquérito exige uma exaustiva preparação antes do processo de inquirição propriamente dito, começando-se por estruturar, por referência à problemática a que a investigação visa responder, a qual poderá ser enunciada através de uma pergunta de partida (Quivy & Campenhoudt, 2013) ou norteada pela fixação de objetivos (Ghiglione & Matalon, 1995), como aconteceu na nossa investigação.

Ainda na fase de planeamento, é fundamental definir os conceitos ou constructos que se pretendem avaliar e proceder à sua operacionalização em variáveis. Sublinha-se que uma revisão bibliográfica consistente se afigura como indispensável a um correto enquadramento da problemática que se pretende estudar.

Tendo em conta a modalidade de preenchimento do questionário, este pode ser de administração direta, na qual o preenchimento fica a

cargo do próprio respondente; ou de administração indireta, na qual o inquiridor regista a informação fornecida pelo respondente (Quivy & Campenhoudt, 2013, p. 188). Na primeira modalidade, também designada por questionário autoadministrado (Ghiglione & Matalon, 1995), o instrumento tanto pode ser entregue em mão, como pode ser remetido por correio.

Todavia, as novas tecnologias de informação ampliaram as modalidades de obtenção de dados, sendo hoje amplamente utilizado o correio eletrónico para a distribuição de questionários, remontando esta utilização a 1985 (Sheehan, 2001) e documentado desde 1996 o recurso a formulários *web* preenchidos *on-line* (Couper & Miller, 2008). Desde então, a aplicação de questionários com recurso a formulários HTML tem-se tornado prática comum, em particular em investigação educacional (Solomon, 2001).

A abonar os inquéritos via *web*, encontra-se o estudo realizado por Díaz De Rada e Domínguez-Álvarez (2014) sobre a qualidade da informação extraída de inquéritos autoadministrados via *web*, no qual se demonstra que esta modalidade apresentou um menor número de questões não respondidas e respostas mais desenvolvidas nas questões abertas, comparativamente à modalidade em suporte de papel. No campo das potencialidades são apontados, essencialmente, fatores de ordem económica e de rapidez no processo de recolha de dados.

Normalmente, esta abordagem traduz-se numa redução dos encargos financeiros da investigação, ao conceder a possibilidade de alcançar um grande número de potenciais respondentes sem grandes custos (Jansen *et al.*, 2007; Lynn, 2013; Roberts, 2013). São também reconhecidas as mais-valias do inquérito *on-line* ao nível da simplificação do processo de registo dos dados (Jansen *et al*, 2007; Thayer-Hart *et al*., 2010; Roberts, 2013), considerando que estes são armazenados automaticamente numa base de dados, facto que concorre para uma diminuição do erro de digitação de informação (Solomon, 2001). Paralelamente, as desvantagens prendem-se com o menor grau de familiarização com as ferramentas da *web* por parte de alguns segmentos da população, o que pode ser perspetivado como um

fator dissuasor do preenchimento do questionário *on-line* (Jeavons, 1998, citado em Solomon, 2001).

O receio de que seja seguido o rasto eletrónico do respondente é também referenciado como um fator de recusa ao preenchimento de questionários *on-line* (Couper, 2000). Há ainda a referir que, em situações em que os contactos com os potenciais respondentes são feitos por *email*, corre-se o risco de a mensagem ser bloqueada por processo de filtragem (Graeml & Csillag, 2008). Outro risco subjacente ao mundo virtual, e que se poderá repercutir negativamente nos resultados da investigação, prende-se com a falta de controlo do investigador sobre os reais respondentes (Lynn, 2013), correndo-se, por exemplo, o risco de haver submissão de múltiplas respostas por parte do mesmo indivíduo, o que pode originar amostras enviesadas (Solomon, 2001; Jansen *et al*., 2007).

Ainda no âmbito das preocupações levantadas pelos questionários *on-line*, há que referir que diversos estudos apontam para uma menor taxa de resposta comparativamente às modalidades tradicionais de inquérito (Couper, 2000; Solomon; 2001; Nicolaas *et al.,* 2014). Acresce ainda o facto de Sheehan (2001), ao analisar a evolução das taxas de resposta de inquéritos realizados por correio eletrónico, concluir que se tem verificado um decréscimo das taxas de resposta a este tipo de abordagem.

Antes da elaboração de qualquer instrumento de recolha de informação, é essencial o desenvolvimento de um modelo que traduza as hipóteses e conceitos (principais objetos de estudo) que se pretendem verificar em perguntas objetivas que forneçam a informação necessária para ser trabalhada, ou seja, a primeira etapa consistirá em fazer " a *lista dos conceitos a operacionalizar, a decompô-los quando for pertinente e a escolher os indicadores que determinarão as questões a colocar*" (Freixo, 2010, p. 198).

Comummente sabemos que o *conteúdo* de um questionário não se pode traduzir num mero acumular de questões arbitrárias. Ao contrário, deverá traduzir-se num conteúdo capaz de dar respostas a pressupostos colocados pelo problema, podendo-se distinguir,

segundo William Foddy (1996), duas grandes categorias de questões: aquelas que se debruçam sobre os factos e aquelas que se debruçam sobre opiniões, atitudes, preferências, etc. Por sua vez, além desta classificação segundo o conteúdo, as questões também podem ser distinguidas pela forma, podendo ser, segundo Freixo (2010):

- abertas: às quais os inquiridos respondem livremente, com vocabulário próprio e comentários. Estas questões possibilitam investigações mais profundas e precisas, pois permitem uma maior riqueza no tratamento da informação. Todavia, tornam o processo de análise de dados mais trabalhoso, mais complexo e mais demorado;

- fechadas: permitem maior facilidade no tratamento, mas recolhem informação menos detalhada. O inquirido está limitado às opções de resposta apresentadas no questionário, ou seja, a uma lista pré-estabelecida de respostas possíveis de entre as quais lhe é pedido para assinalar a que melhor corresponde à sua convicção.

Tanto Reja *et al.* (2003) como Thayer-Hart *et al.* (2010) corroboram a ideia segundo a qual, na perspetiva dos respondentes, as questões em que se disponibilizam alternativas de resposta são mais atrativas, por exigirem menos tempo de interpretação e de resposta.

O questionário deve ser antecedido por uma breve nota introdutória, na qual conste, de forma sucinta, tal como indica Hill e Hill (2009, p. 162): o pedido de colaboração no preenchimento, a justificação da aplicação do instrumento, a descrição do questionário, a instituição onde decorre a investigação e a declaração de confidencialidade e de anonimato. Estruturalmente, o questionário deve ser claro, ter espaços adequados entre as perguntas (e dentro das escalas de resposta), não utilizar carateres muito pequenos. As questões relativas ao mesmo tema devem estar juntas na mesma secção e as escalas de resposta devem seguir todas o mesmo sentido. Estruturalmente, o nosso questionário organizou-se em quatro partes, como podemos observar no quadro n.º 12.

**Quadro n.º 12 - Resumo da estrutura questionário**

| Estrutura do inquérito por questionário | | |
|---|---|---|
| O eventual papel do cinema na educação | | |
| Secções | Tipologia de Resposta | |
| | Fechada | Aberta |
| I - Perfil (elementos de identificação) | 5 | 1 |
| II - Perceções cinema | 12 | 0 |
| III - Perceções cinema nos processos de ensino aprendizagem | 8 | 0 |
| IV - Relação cinema educação | 0 | 3 |

Fonte: Hill & Hill (2010). Adaptado.

Face ao que foi dito, o questionário dividiu-se em quatro secções com um total de vinte e cinco (25) questões fechadas e quatro (4) questões abertas; tentámos formular as questões numa linguagem simples e isenta de ambiguidades e que abordassem apenas um assunto; teve-se o cuidado de deixar espaço para que os respondentes se pudessem expressar livremente nas questões de resposta aberta; cingimo-nos a um número de questões que permitiria recolher informação necessária, de acordo com os objetivos da investigação e evitou-se a tentação de ser demasiado exaustivo, correndo o risco de dissuadir o respondente

Sabendo que a predisposição de colaboração dos respondentes no preenchimento do questionário é essencialmente condicionada pelo tamanho e *layout* do mesmo (Hill & Hill, 2009), em termos gráficos, seguiram-se as indicações de Thayer-Hart *et* al. (2010) e aplicou-se um *layout* simples. Deste modo, pretendeu-se formular o questionário numa perspetiva facilitadora do preenchimento na ótica do inquirido, sendo que o número de respostas fechadas supera largamente as

respostas abertas. A par de alguns itens de resposta binária, a generalidade das escalas de resposta[4] está formulada de modo a que o respondente selecione o descritor que melhor traduz o seu grau de concordância/satisfação/importância/adequação/frequência com o teor do item, inspiradas nas escalas de medição intervalar do tipo *Likert*, compostas por cinco níveis gradativos, exemplificada pela seguinte escala: discordo totalmente, discordo pouco, concordo, concordo bastante, concordo plenamente. A opção pelo predomínio deste tipo de escala de medida deriva do rápido entendimento dos respondentes da modalidade de resposta pretendida, da facilidade de codificação das respostas e, ainda, das possibilidades de tratamento estatístico subjacentes.

Antes da implementação do questionário, testámos a sua adequação aos objetivos do estudo através da aplicação em pequena escala da versão preliminar. Este procedimento, designado por pré-teste (Ghiglione & Matalon, 1995), estudo preliminar (Hill & Hill, 2009) ou estudo piloto (Coutinho, 2011), consiste na apresentação do instrumento a "*um pequeno número de pessoas pertencentes às diferentes categorias de indivíduos que compõem a amostra*" (Quivy & Campenhoudt, 2013, p. 182), tendo em vista os ajustes finais do questionário para garantir o sucesso da investigação. Para a realização do pré-teste do questionário dirigido aos alunos da Licenciatura e do Mestrado em Educação Social, solicitou-se a colaboração de um grupo restrito de docentes, contando-se com a colaboração de alguns professores destes alunos. Após o preenchimento individual do questionário, durante o qual se estimou o tempo de resposta, os docentes envolvidos no pré-teste foram convidados a fazer uma apreciação global do mesmo, seguindo-se um momento de análise crítica das diferentes questões. Deste diálogo, foi possível verificar

[4] Hill e Hill (2009) em Coutinho (2011) são explanadas as escalas de medida subjacentes aos diferentes tipos de resposta fechada. Estes autores também sistematizam as técnicas estatísticas passíveis de aplicação às diferentes escalas de resposta em função das variáveis avaliadas.

alguma imprecisão de linguagem, aferindo-se a necessidade de explicitação de alguns conceitos.

Os pareceres emitidos pelos respondentes na fase de pré-teste revelaram-se pertinentes e possibilitaram a deteção de insuficiências a considerar na produção da versão final do questionário, tornando-o mais consistente. Igualmente o(s) parecer(es) do orientador da investigação, sobre o instrumento, também se apresentou(aram) crucial(ais) para a sua validação.

Testado o inquérito e os procedimentos de recolha de dados e feitos os reajustes necessários, passou-se à recolha de dados, solicitando aos potenciais respondentes a sua colaboração no preenchimento do inquérito, tendo a aplicação sido em suporte de papel e presencialmente. Para o efeito, tivemos a colaboração dos coordenadores de curso (Licenciatura e Mestrado) na ESEP e de algumas colegas/docentes na ESEB, onde na altura da aplicação a investigadora também era docente.

#### 4.1.2.4. O tratamento dos dados: a triangulação dos elementos recolhidos

Se a (re)leitura da realidade pode ser feita pluralmente e em conformidade com diversas variáveis, também o tratamento dos dados se procedeu em congruência com os instrumentos de recolha, por um lado, e com os dados propriamente ditos, por outro.

No que concerne os planos curriculares da Licenciatura em Educação Social, das entrevistas e das questões abertas dos questionários, optámos pela análise de conteúdo que, segundo Bardin (2015, p. 20), "*é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto na comunicação*". Todavia, a autora ressalva que "*esta conceção e as condições muito normativas e limitadas de funcionamento da análise de conteúdo foram completadas, postas em questão ampliadas por trabalho posteriores*".

Nesta (re)atualização da análise de conteúdo, além dos aperfeiçoamentos técnicos, duas iniciativas tiveram grande influência neste processo. Por um lado, a "*exigência da objectividade*" ou por outras palavras, tal como alguns investigadores sugerem, não confundir "*objectividade e cientificidade com a minúcia da análise de frequências*". Por outro lado, há maior facilidade na aceitação da "*combinação da compreensão clínica, com a contribuição estatística*", deixando, neste sentido, de ser exclusivamente considerada como um "*alcance descritivo*"; pelo contrário, dá-se uma tomada de consciência de que a sua função e/ou objetivo é a "*inferência*", realizando-se tendo por base indicadores de frequência (Bardin, 2015, p. 23).

Comungando esta perspetiva, cremos que a partir dos resultados da análise se pode regressar às causas. Igualmente, apelar para estes instrumentos de investigação é colocarmo-nos ao lado de Durkheim, Bourdieu, Bachelard e outros que dizem não "*à ilusão da transparência*" dos factos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea. É, nas palavras de Bardin, "tornar-*se desconfiado relativamente aos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjectivo, destruir a intuição em proveito do construído*" (Bardin, 2015, p. 30).

Nestes pressupostos, impôs-se uma atitude de "*vigilância crítica*" que exige "*técnicas de ruptura*" e se afigura de extrema utilidade para a investigação em ciências humanas, uma vez que se diz não "à *leitura simples do real*", pois entende-se que *"tudo o que é dito ou escrito é susceptivel de ser submetido a uma análise de conteúdo*" (Bardin, 2015, pp. 30-34), tendo-se, assim, considerando neste processo de análise:

- a *descrição analítica* como procedimento sistemático e objetivo de descrição do conteúdo das mensagens;

- a *inferência* de conhecimentos reativos às condições de produção.

No que concerne a descrição analítica, aproximámo-nos das regras de descrição analítica que sistematizamos no quadro n.º 13.

**Quadro n.º 13 - Regras da descrição analítica**

| | |
|---|---|
| Homogeneidade | Como diz Bardin "não se mistura alhos com bugalhos" (2015, p. 39) |
| Exaustividade | Esgotar a totalidade do "texto" |
| Objetividade | Codificadores diferentes devem chegar a resultados iguais |
| Adequabilidade | Adequadas ou pertinentes, isto é, adaptadas ao conteúdo e ao objectivo |

Fonte: Bardin (2015). Adaptado.

No que respeita às inferências (ou deduções lógicas), a autora refere que estas poderão responder a dois tipos de problemas:

- o que é que l*evou* a determinado enunciado? – Referindo-se às *causas* ou antecedentes da mensagem;
- quais as *consequências* que determinado enunciado vai provavelmente provocar? – Referindo-se aos possíveis *efeitos* das mensagens (Bardin, 2015, p. 41).

No que concerne a análise de conteúdo das entrevistas e das questões abertas do questionário, recorremos a uma grelha de análise categorial de elaboração própria (grelhas analíticas referentes aos apêndices 6, 7, 8, 9, 10, 16, 17, 18, 19 e 20), conforme extrato parcial das entrevistas transcritas em anexo plasmado na grelha n.º 1.

**Grelha n.º 1 - Extrato grelha analítica das entrevistas aos professores**

| Temática | Conceção de cinema |
|---|---|
| Segmentos de texto | "o cinema é utilizado como um texto, um texto próprio, mas é sempre é lido em articulação com outros textos, não é"; "mas o cinema permite-nos confrontar com realidades mais complexas e ligar os alunos com essas realidades em termos de discussão"; "eu recorro muito"; "por exemplo…bem…aquele filme…" Ent. 3 |
| Enunciação | Bem; nas aulas…<br>Espontaneidade; nenhuma hesitação, uso de "nós" e do "eu"; algumas hesitações devido a busca de exemplos de filmes…. |

Fonte: Elaboração própria.

Relativamente à análise dos dados recolhidos pela entrevista, devem verificar-se os requisitos dos dados fornecidos pelo entrevistado, nomeadamente a sua validade, relevância, especificidade e clareza, profundidade e extensão (Marconi & Lakatos, 2002). Deste modo, os dados devem ser comparados com uma fonte externa, de forma a conferir validade, demonstrar importância face aos objetivos, as referências deverão ser concretas (objetividade relativa a dados, datas, nomes) e relacionadas com sentimentos e lembranças do entrevistado, sua intensidade e intimidade. Assim, o mais proximamente possível da realização das entrevistas, procedeu-se às transcrições das mesmas para que a memória pudesse ainda dar conta de outros elementos úteis à posterior análise, nomeadamente: pausas, hesitações, sorrisos, etc.

Atendendo aos objetivos e conforme grelha analítica (quadro 19), procedeu-se à análise do *corpus* das entrevistas recolhidas no intuito de identificar um fio condutor para desenvolver a análise das representações e o seu processo de constituição. A este propósito, Diniz (2008, p. 57) define esse momento como sendo "*Um processo de análise horizontal (articulação e combinação dos dados), interpretação e de inferência sobre as informações",* ou seja, traduziu-se na tarefa de, face às problemáticas (ou categorias), responder às respetivas dimensões, "arrumando" os segmentos de texto em conformidade com a grelha analítica previamente elaborada.

**Grelha n.º 2 - Grelha analítica das entrevistas aos professores**

| Grelha analítica das entrevistas aos Professores | | |
|---|---|---|
| **Problemática** | **Dimensões** | **Questões** |
| **Identificação pessoal** | - Caracterização dos entrevistados. | - Como se chama?<br>-Qual a idade?<br>- Qual a sua formação de base?<br>- Há quanto tempo leciona na ESE?<br>- Leciona na Licenciatura, Mestrado ou ambos os ciclos?<br>- Que UC/Disciplinas leciona?<br>- Há quantos anos?<br>- Faz orientações de estágio e/ou de Mestrados?<br>- Tem ou teve a coordenação do curso de ES? |
| **Formação inicial** | - Formação de base.<br>- Apreciação sobre o plano curricular da Licenciatura e Mestrado em Educação Social.<br>- Evolução desse plano curricular (alterações introduzidas por Bolonha). | - A estrutura do curso é adequada?<br>- As unidades curriculares vão de encontro às futuras práticas dos ES?<br>- As temáticas são diversificadas?<br>- Direcionam-se para a formação integral dos alunos, nomeadamente da educação para os valores?<br>- A carga horária é ajustada?<br>- Quantos créditos tem a Licenciatura?<br>- E o Mestrado?<br>- Há correspondência entre os conteúdos programados e o tempo disponível para os processos de ensino aprendizagem? |
| **Reflexão e questionamento acerca da prática** | - Apreciação sobre as relações pedagógicas.<br>- Apreciação sobre o modelo educativo e pedagógico. | - Como considera que são as suas aulas?<br>- Organiza-as no sentido de promover a interação com os alunos?<br>- Os alunos podem dar as suas opiniões?<br>- O cinema é um recurso pedagógico?<br>- Utiliza-o?<br>- Fornece algum guião para os alunos visualizarem o filme?<br>- E guião para discussão?<br>- Faz a articulação do filme com os conteúdos?<br>- Como? (discussão, fichas, ou outros) |

| | | |
|---|---|---|
| **Potencialidades do cinema como recurso pedagógico** | - Apreciação sobre a utilização de diferentes recursos audiovisuais.<br>- Apreciações sobre a forma como os alunos encaram o cinema nas aulas.<br>- Apreciações de como os docentes encaram a utilização do cinema na sala de aula. | - Utiliza Computador?<br>- Recorre à Internet?<br>- Os alunos gostam?<br>- Acham normal?<br>- Quando recorre ao cinema (total, parcial, ficção ou documentários) os alunos reagem de que forma? (dizem gostar, não apreciam, preferem a aulas mais expositivas?<br>- Para si é útil? Acha que tem efeitos?<br>- Há aprendizagens?<br>- É pertinente?<br>- É perda de tempo? |
| **Conceção de cinema** | - Aferir o que é para os docentes cinema. Apreciação sobre o modelo educativo e pedagógico. | - É entretenimento?<br>- Ajuda a passar o tempo?<br>- É importante? È educativo?<br>- É factual? É esclarecedor?<br>- É um recurso didático?<br>- É (…) |
| **Relação cinema/educação** | - Refletir acerca do papel (papéis) do cinema na educação.<br>- Refletir em que medida o cinema possibilita ligar a formação com as realidades sociais. | - Na educação, em geral e na Educação Social, em particular, qual o papel(s) que o cinema pode aqui desempenhar?<br>- Poder-se-á constituir como um recurso pedagógico no plano curricular da Licenciatura em ES?<br>- O cinema tem, ou não lugar na Educação Social?<br>- Que proposta(s) sugere para a utilização do cinema como recurso pedagógico e didático?<br>- O cinema poderá potenciar propostas de intervenção socioeducativa nos futuros educadores sociais?<br>- E no mundo profissional? |

Fonte: Elaboração própria.

No que concerne o tratamento estatístico dos dados e respetiva apresentação gráfica, recorremos ao programa informático "*SPSS-Statistical Package for Social Science*" (versão 12.0 para Windows) e do *EQS - Structural Equations Program* (versão 6), considerando-se:

– a estatística descritiva das variáveis em estudo;

– as análises fatoriais seguidas do cálculo do índice de consistência interna (pelo "alpha" de Cronbach) às diferentes dimensões.

Dentro desta linha de atuação, Quivy e Campenhoudt (2013) referem que apresentar dados sob expressões gráficas favorece incontestavelmente a qualidade das interpretações. Neste sentido, a estatística descritiva e a expressão gráfica são mais do que simples técnicas de exposição dos resultados. Mas esta apresentação não pode substituir a reflexão teórica prévia, a única a fornecer critérios explícitos e estáveis para a recolha, a organização e, sobretudo, a interpretação dos dados assegurando, assim, a coerência do conjunto do trabalho. Das respostas abertas dos questionários aplicados a duzentos e oitenta e dois alunos (282), procedeu-se ainda à análise de conteúdo, considerando as categorias descritas no quadro n.º 14.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

**Quadro n.º 14 - Conteúdo das questões abertas**

| Categoria | Justificação da categoria | Segmentos de texto | |
|---|---|---|---|
| **Papel do cinema** | Com esta categoria pretendeu-se aferir o papel (s) do cinema para os futuros educadores sociais. | Selecionamos todos os segmentos de texto que davam conta do papel (s) do cinema. | |
| **Adequação da utilização do cinema em aula** | Os pressupostos desta categoria visaram compreender se, durante a formação inicial, ou de Mestrado, a utilização do cinema, em contexto de sala de aula, foi suficiente e adequada ou se foi em excesso ou em défice. | Selecionamos todos os segmentos de texto que davam conta da utilização como suficiente, adequada. | Selecionamos todos os segmentos de texto que evidenciassem que o cinema não foi utilizado de forma adequada, pouco utilizado, ou utilizado em défice |
| **Potencialidades enquanto recurso pedagógico** | A partir desta categoria quisemos confirmar ou infirmar se os alunos reconheciam potencialidades ao cinema, enquanto recurso pedagógico, a mobilizar durante as suas formações (Licenciatura/Mestrado) | Selecionamos todos os segmentos de texto que reconheciam potencialidades ao cinema, enquanto recurso pedagógico. | Selecionamos todos os segmentos de texto que não reconheciam potencialidades ao cinema, enquanto recurso pedagógico. |
| **Articulação cinema com formação inicial e/ou intervenção socioeducativa** | Através desta categoria intentámos saber de que forma(s) se poderia articular o cinema com a formação inicial e/ou com a intervenção socioeducativa. | Selecionamos todos os segmentos de texto que evidenciassem a articulação do cinema com a formação inicial em ES e/ou na intervenção socioeducativa. | |

Fonte: Elaboração própria.

### 4.1.3. Os participantes no estudo: caracterização

Após o desenho de investigação que, segundo Freixo (2010, p. 181), se trata de "*um plano lógico elaborado e utilizado pelo investigador para obter resposta às questões de investigação*", a investigadora procedeu à caracterização da população, com a qual pretendia proceder à recolha de dados.

No que concerne a aplicação dos questionários, estabeleceu-se como dimensão da amostra todo o universo de estudantes inscritos nos cursos de Licenciatura e/ou Mestrado em Educação Social, nas duas Escolas Superiores já referidas, fixando-se como único critério para seleção os participantes estarem, à data, inscritos num dos referidos cursos. Na senda deste autor, uma amostra constitui-se por um conjunto de sujeitos retirados de uma população, podendo compreender pessoas, grupos e objetos que partilham características comuns e consiste "*num conjunto de operações que permitem escolher um grupo de sujeitos*" (Freixo, 2010, pp. 182-183). Esta escolha pode, segundo este autor, ser numa das seguintes categorias:

- amostra probabilística – que permite a seleção aleatória dos elementos de uma população para formar amostra;

- amostra não probabilística – os elementos da população não têm a mesma probabilidade de serem selecionados para integrarem a amostra.

Estas duas categorias subdividem-se em subcategorias consoante determinadas características, constituindo, assim, diferentes técnicas de amostragem, conforme sistematizamos no quadro n.º 15.

**Quadro n.º 15 - Síntese técnicas de amostragem**

| | |
|---|---|
| **Técnicas de amostragem probabilística** | |
| Amostra aleatória simples | Escolha de elementos de um conjunto segundo técnicas que permitem a cada elemento ter igual probabilidade de fazer parte da amostra. |
| Amostra aleatória estratificada | Do tipo probabilístico em que a escolha é feita por um método utilizando o acaso no interior de estratos predeterminados. |
| Amostra em cachos | Do tipo probabilístico em que a escolha é feita aleatoriamente em cachos em vez de unidades. |
| Amostra sistemática | O primeiro elemento é escolhido aleatoriamente numa lista e a partir deste ponto cada nome na lista é escolhido num intervalo fixo. |
| **Técnicas de amostragem não probabilística** | |
| Amostra acidental | Do tipo não probabilístico em que a escolha é feita em razão da presença num local, num dado momento. |
| Amostra por quotas | Do tipo não probabilístico em que a escolha é feita com base em características procuradas. |
| Amostra por seleção racional | De tipo não probabilístico em que a escolha acontece por causa da correspondência entre as características dos sujeitos e os objetivos do estudo. |

Fonte: Freixo (2010, pp. 183-185). Adaptado.

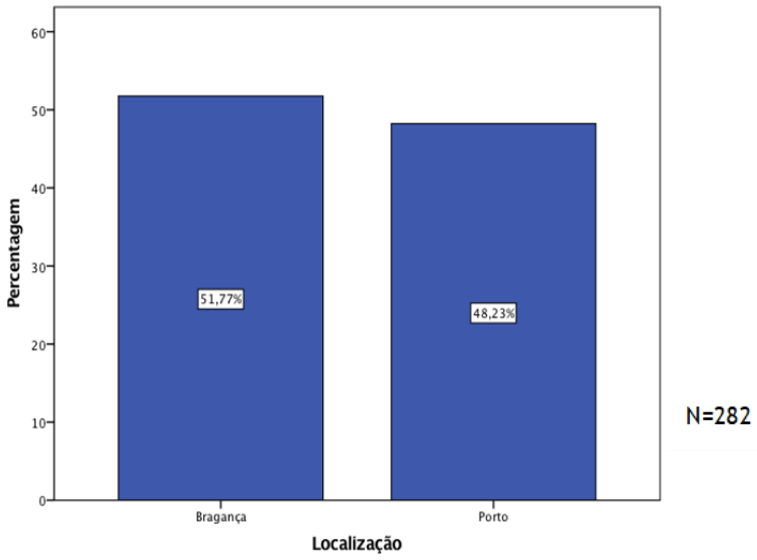
Para a amostra deste estudo, e atendendo aos objetivos do mesmo, selecionámos o público que poderia responder aos propósitos investigativos. Assim, estando claro o interesse em aplicar os questionários aos alunos de Licenciatura e Mestrado em Educação Social impôs-se-nos, neste âmbito, optar por uma amostra aleatória simples, ou seja, aquela que daria possibilidade de participação a qualquer aluno, desde que inscrito quer no primeiro quer no segundo ciclo de estudos em Educação Social, na ESEB ou na ESEP.

Para o efeito, contou-se com a colaboração dos coordenadores de curso de Licenciatura e Mestrado, na ESEP, e alguns professores de

Licenciatura e Mestrado, na ESEB, que permitiram a aplicação dos questionários aos alunos, no início ou no final das suas aulas. A caracterização da amostra foi organizada por localidade, idade, género e curso.

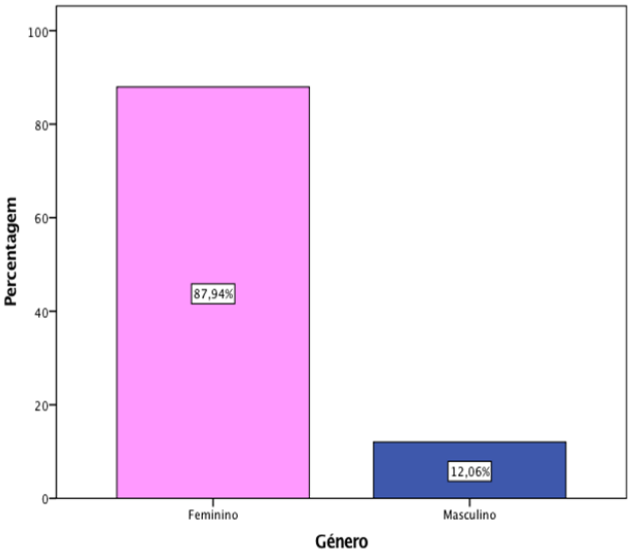
No que concerne a localização, tivemos uma participação de 51,8% de alunos e alunas na ESEB e uma participação de 48,2% de alunos e alunos na ESEP, conforme se plasma no gráfico n.º 1.

**Gráfico n.º 1 – Escolas onde se aplicaram os questionários**




No total, foram aplicados duzentos e oitenta (282) questionários, destacando-se a massiva participação do género feminino, num total de duzentos e quarenta e nove (249), sendo que os rapazes responderam trinta e três (33), ou seja, 87,94% e 12,06%, respetivamente, como nos demonstra o gráfico n.º 2.

**Gráfico n.º 2 - Género**




Esta notória diferença de género justifica-se porque a maioria do público que frequenta o curso de Licenciatura e Mestrado em Educação Social é do género feminino. A idade dos inquiridos situa-se entre os 18 e os 26 anos, como se pode constatar no quadro n.º 16.

**Quadro n.º 16 - Intervalo de Idades dos participantes no estudo**

| | | Frequência | Percentagem | Percentagem válida | Percentagem cumulativa |
|---|---|---|---|---|---|
| Válido | 18 a 20 anos | 124 | 44,0 | 44,1 | 44,1 |
| | 21 a 23 anos | 102 | 36,2 | 36,3 | 80,4 |
| | 24 a 26 anos | 21 | 7,4 | 7,5 | 87,9 |
| | mais de 26 anos | 34 | 12,1 | 12,1 | 100,0 |
| | Total | 281 | 99,6 | 100,0 | |
| Omisso | | 1 | 0,4 | | |
| Total | | 282 | 100,0 | | |

Fonte: Elaboração própria.

Relativamente ao ciclo de estudos, o grupo de participantes que respondeu aos questionários distribui-se da seguinte forma: 51,8% alunos do 1.º ano de Licenciatura em Educação Social, 18,4% do 2.º ano e 12,8% do 3.º ano, num total de 82,98% de inscritos no primeiro ciclo de estudos. No segundo ciclo, participaram um total de 17,02%, sendo 15,6% do 1.º ano e 1,4% do 2.º ano, como podemos aferir no quadro n.º 17.

**Quadro n.º 17 - Ciclo de estudos frequentado pelos inquiridos**

| | | Frequência | Percentagem | Percentagem válida | Percentagem cumulativa |
|---|---|---|---|---|---|
| Válido | 1.º ano Licenciatura | 146 | 51,8 | 51,8 | 51,8 |
| | 2.º ano Licenciatura | 52 | 18,4 | 18,4 | 70,2 |
| | 3.º ano Licenciatura | 36 | 12,8 | 12,8 | 83,0 |
| | 1.º ano Mestrado | 44 | 15,6 | 15,6 | 98,6 |
| | 2.º ano Mestrado | 4 | 1,4 | 1,4 | 100,0 |
| | Total | 282 | 100,0 | 100,0 | |

Fonte: Elaboração própria.

No que concerne às entrevistas, procedeu-se à sua identificação conforme sistematizamos no quadro n.º 18.

**Quadro n.º 18 - Caracterização dos professores entrevistados**

| S 1 | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Professores | Género | Idade | Formação | Anos de Serviço | Leciona | Coordenação de Curso | Local de Trabalho |
| 1 | F | 40 | Doutoramento (base em Educação) | 14 | Licenciatura | Não, já coordenou | ESE/IPB |
| 2 | F | 56 | Doutoramento (base em Educação de Infância) | 18 | Licenciatura | Não | ESE/IPB |
| 3 | F | 57 | Doutoramento (base em Filosofia) | Muitos (sem especificar) | Mestrado e PhD | Não, já coordenou | UCP |
| 4 | M | 50 | Doutoramento (base em Direito) | Mais de 10 (sem precisar) | Licenciatura | Sim, Licenciatura | ESE/IPP |
| 5 | F | 56 | Doutoramento (base em Psicologia) | Muitos (sem especificar) | Mestrado | Sim, Mestrado | ESE/IPP |

Fonte: Elaboração própria.

Importa referir que, neste conjunto de entrevistados, nenhum se opôs à divulgação da identidade, contudo, ainda assim, optámos por codificá-las com números e letras a fim de garantir o anonimato dos participantes. Neste segmento de entrevistados, realizaram-se cinco (5) entrevistas: quatro (4) a professoras e uma (1) a um professor. As idades dos entrevistados variam entre os 40 e os 57 anos, sendo que todos têm como habilitação o grau de doutor. As formações de base são bastante diversificadas, pois nenhuma tem igual formação (Educação, Educação de Infância, Filosofia, Direito e Psicologia).

No que concerne os professores da ESEP, ambos os entrevistados assumem, à data das entrevistas, a coordenação de curso: a entrevistada assume a coordenação do Mestrado e o entrevistado a coordenação da Licenciatura.

Em Bragança, também tentamos obter entrevistas dos coordenadores de curso que, embora tivessem sido autorizadas pelo diretor da ESEB e lhes ter sido dirigido o pedido formal mais do que uma vez, nem a coordenadora de Licenciatura nem a coordenadora de Mestrado (à altura) responderam em tempo útil, justificando-se, assim, a realização das entrevistas a duas professoras da Licenciatura e Mestrado de Educação Social, embora nenhuma tivesse, no momento das entrevistas, a coordenação de curso, ainda que uma delas já tivesse assegurado a coordenação da Licenciatura, no passado, noutra Instituição de Ensino Superior.

Globalmente o conjunto de entrevistados parece ter muita experiência na docência, ressaltando das entrevistas que nenhum dos entrevistados tem menos de 10 anos de serviço.

No que concerne o segundo segmento de entrevistados, e porque a maioria destas assim o desejou, optámos por resguardar as respetivas identidades, identificando com letras (a, b, c, d, e), perfazendo um total de cinco entrevistas. Conforme se pode aferir, na caracterização das entrevistadas, apresentada no quadro seguinte, destacamos a predominância de 100% de representatividade do género feminino.

**Quadro n.º 19 - Caracterização dos educadores sociais entrevistados**

| S 2 | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Educadores Sociais | Género | Idade | Residência | Formação | Anos de Serviço | Local de Formação | Local de Trabalho | Contexto | Público |
| a | F | 32 | Porto | Licenciatura | 8 | ESEP | Porto | Universidade Sénior | Idosos |
| b | F | 36 | Pampilhosa da Serra | Licenciatura | 12 | ESEP | Pampilhosa da Serra | Ludoteca | Crianças e Jovens |
| c | F | 27 | Valpaços | Mestrado | 2 | ESEB | Valpaços | Santa Casa da Misericórdia | Variado |
| d | F | 25 | Chaves | Licenciatura | 2 | ESEB | Valpaços | Associação Cultural | Idosos |
| e | F | 36 | Lisboa | Mestrado | 7 | ESEB | Lisboa | Centro de Formação | Jovens Adultos Desempregados |

Fonte: Elaboração própria.

As entrevistadas representam um universo jovem, tendo a mais nova vinte e cinco anos (25) e as duas mais velhas trinta e seis anos (36). Das restantes, uma tem trinta e dois (32) e a outra entrevistada vinte e sete (27) anos. Destacamos que todas estão a trabalhar, variando a experiência profissional entre os dois anos (2) de serviço como mínimo e os doze (12) anos de serviço como máximo, sendo que as restantes têm os anos de serviços mais ou menos proporcionalmente à idade, ou seja oito (8), sete (7) e dois (2) anos. No que concerne as habilitações profissionais, três (3) das entrevistadas são licenciadas e duas (2) mestres em Educação Social, ambas oriundas da ESEB. Das três restantes, duas (2) licenciaram-se na ESEP e uma (1) na ESEB.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

# TERCEIRA PARTE – REFERENCIAL EMPÍRICO- ANALÍTICO

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

# 5 – A (RE)CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Uma das formas de assegurar a validade interna é através do recurso à triangulação dos dados. A triangulação também nos permite avaliar a fiabilidade duma investigação. A triangulação consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa para que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar. Desta feita, apresentam-se os dados obtidos através dos diferentes instrumentos de recolha mobilizados, nomeadamente da análise documental, das entrevistas e dos questionários.

## 5.1. O CINEMA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO *QUEFACER* FORMATIVO E PROFISSIONAL DOS EDUCADORES SOCIAIS: AS NARRATIVAS EMERGENTES

Dos planos curriculares analisados, pudemos fazer outras constatações/inferências que, apesar de pertinentes para a globalidade do trabalho, não são cruciais para que se imponha esmiuçá-las, por não se tratarem de informações que vão diretamente aos objetivos/propósitos da investigação.

De uma maneira geral, as narrativas emergentes dos planos curriculares analisados, nomeadamente da Licenciatura em Educação Social da ESEB e Licenciatura Educação Social da ESEP, apontam para a formação de profissionais capazes de utilizar estratégias de intervenção educativa, agir na inclusão social e nas inadaptações sociais e no favorecimento de autonomias e do bem-estar social, bem como contribuir para o desenvolvimento comunitário, para a

construção de projetos de vida e para as necessidades formativas da população em diversos contextos sociais.

Ou seja, enfatizam a necessidade de se formarem técnicos capazes de desenvolverem a adaptação sócio-laboral, atendendo a grupos sociais com vivências de risco, desempenhar funções educativas, reeducativas, informativas, de orientação, de animação, de gestão, desenvolvimento local e contribuir para a construção de projetos de intervenção, de mediação, entre outros. Conforme o quadro n.º 20, ambos os planos curriculares integram os seguintes pressupostos:

**Quadro n.º 20 - Pressupostos da Educação Social emergentes dos planos curriculares**

| | |
|---|---|
| **1** | Formar profissionais polivalentes, capazes de trabalhar com e para as pessoas, capazes de atender a públicos diferenciados e nos mais diversos contextos. |
| **2** | Que a educação não se circunscreva a uma determinada etapa da vida e vinculada a determinadas instituições (Escola). |
| **3** | Conceptualizar a ideia de que se pode (e deve) intervir com meios formativos não convencionais. |
| **4** | Dar ênfase a uma educação integral e para os valores. |

Fonte: Planos curriculares da Licenciatura Educação Social. Adaptado

Atendendo aos conteúdos das diferentes unidades curriculares e dos respetivos objetivos, pudemos aferir que a articulação do cinema com a formação dos educadores sociais não precisa de ser forçada e que o cinema nos parece poder ser um elemento claramente formativo, um instrumento/recurso pedagógico e/ou um texto ao apoio metodológico na intervenção pedagógica, sobretudo se considerarmos o perfil de profissionais que se pretende formar.

Propusemos para quase todas as unidades curriculares um ou mais filmes (ver apêndice 1) que, atendendo aos objetivos das mesmas e após a visualização dos filmes, nos pareceram adequados para

articular com os conceitos. Sistematizamos, de seguida, algumas propostas fílmicas passíveis de serem mobilizadas na formação dos educadores sociais, considerando os eixos estruturantes da formação destes profissionais, conforme se plasma no quadro n.º 21.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

**Quadro n.º 21 - Eixos de formação estruturantes da Licenciatura em Educação Social e propostas de filmes**

| Eixos Estruturantes | Âmbitos | Filmes | Valores Socias |
|---|---|---|---|
| **Educação de Adultos** | -Educação permanente<br>-Gerontologia<br>-Meios de comunicação e tecnologias<br>-Educação formal e informal<br>-Educação familiar<br>-Educação problematizadora | - *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin (1936)<br>- *Os Virtuosos*, de Marck Herman (1996)<br>- *O Clube dos Poetas Mortos*, de Peter Wein (1989)<br>- *A Turma*, de Laurent Cantet (2008) | Solidariedade, compromisso, igualdade, justiça, identidade, inclusão e exclusão social, multiculturalidade, tolerância, respeito pela diferença. |
| **Educação especializada** | -Reinserção Social Educação da juventude e da infância<br>-Educação especial<br>-Organizações sociais<br>-Minorias<br>-Marginalização<br>-Educação ambiental<br>-Educação para Saúde | - *A Onda*, de Dennis Gansel (2008)<br>- *A Ilha do Medo*, de Martin Scorsese (2010)<br>- *Regresso à Terra*, de Catarina Alves Costa (1993)<br>- *Senhora Aparecida*, de Catarina Alves Costa (1994)<br>- *Mulheres de Luta*, de Patrícia Gouveia (1998) | Igualdade, ajuda, exclusão e inclusão, amor, justiça e tolerância, vinculação, laços sociais. |
| **Animação Socio e Intercultural** | -Ocupação dos tempos livres<br>-Desenvolvimento sustentável<br>-Desenvolvimento local e comunitário<br>-Instituições de solidariedade social. | - *Laranja Mecânica*, de Stanley Kubrick (1971)<br>- *Uma mente Brilhante*, de Ron Howard (2002)<br>- *Confissões de Adolescente*, de Daniel Filho (2014)<br>- *Cisne Negro*, de Darren Aronofsky (2010)<br>- *Melancolia*, de Lars von Trier (2011)<br>- *Precisamos de falar sobre o Kevin*, de Lynne Ramsay (2012) | Apoio, confiança, justiça, cooperação, diálogo, liberdade, felicidade, vida, responsabilidade, implicação, participação e compreensão |

Fonte: Elaboração própria.

Outras sugestões cinematográficas transversais aos três eixos de formação estruturantes da Licenciatura em Educação Social são filmes como: *O Nome da Rosa*, de Jean-Jacques Annauud (1986), *Lautrec*, de Roger Planchon (1998), *Caravaggio*, de Derek Jarman (1986), *Billy Elliot*, de Sthephan Daldry (2000), *Os Educadores*, de Hans Weingartner (2003), *O Terminal de Aeroporto*, de Steven Spielberg (2004), *Obrigado por Fumar*, de Jason Reitman (2006), *O Discurso do Rei*, de Tom Hooper (2010) e o *O Diabo Veste Prada*, de Anne Hathaway (2012), pois, de certa forma, podemos referir que se tratam de propostas fílmicas que, pela riqueza e atualidade das problemáticas abordadas, se ajustam às realidades e contextos de intervenção socioeducativa.

Ora, face ao que foi dito e apresentado, pudemos inferir que o cinema tem lugar nos planos curriculares de formação dos educadores, pois o cinema é uma arte que pode fornecer às pessoas uma compreensão rápida do conjunto complexo de forças que movimenta a sociedade moderna, podendo constituir uma mobilização nacional em torno dos ideais de cidadania, indo ao encontro dos pressupostos da Educação Social.

Conforme já referimos, dos planos curriculares analisados, lográmos fazer outras constatações/inferências que, apesar da pertinência geral, não são de pertinência específica para este trabalho. Assim, conclui-se que, no geral, ambos os planos curriculares visam formar profissionais capazes de:

- realizar estratégias de intervenção educativa;

- agir na inclusão social e nas inadaptações sociais e no favorecimento de autonomias e do bem-estar social;

- contribuir para o desenvolvimento comunitário, para a construção de projetos de vida e para as necessidades formativas da população em diversos contextos sociais;

- desenvolver a adaptação sócio-laboral, atendendo a grupos sociais com vivências de risco, de desempenhar funções educativas, reeducativas, informativas, de orientação, de animação, de gestão, desenvolvimento local e;

- contribuir para a construção de projetos de intervenção, mediação, entre outros.

Dito de outra forma, ambos os planos curriculares visam a formação integral dos alunos e alunas, consequentemente, o cinema, pelas suas múltiplas características, poderá ser mobilizado enquanto recurso dada a globalidade e amplitude das temáticas retratadas.

Das narrativas emergentes dos discursos dos professores entrevistados, foi consensual a importância e relevo do cinema e das múltiplas vertentes que este pode mobilizar como recurso pedagógico, assumindo-se que a formação dos educadores sociais visa a "*participação, para o desenvolvimento e autonomização dos sujeitos*" (E5) importa, então "*incentivar a participação dos estudantes nos debates, no visionamento de um filme, na apresentação de estratégias que eles próprias possam promover e facilitar*" (E5).

Ou seja, acarreta a responsabilidade de se recorrer a "*estratégias pedagógicas que fomentem a criatividade e a interação entre todos os agentes educativos*" (E1), implicando os alunos e as alunas no processo de ensino e aprendizagem, recorrendo-se ao cinema "*como forma de motivação para os alunos para a temática em análise*" (E1).

Ainda nesta linha de pensamento, outra entrevistada refere que "*assumindo-se a Educação Social o grande saber prático da Pedagogia Social (...) as questões da ética, por exemplo, são questões centrais (...) onde o cinema pode entrar, é mais uma ferramenta, mais um texto que aparece, um trabalho pedagógico, mas é também muito importante proporcionar no caso concreto nos educadores sociais (...) proporcionar momentos de discussão em torno de um filme e de vários tipos de filme porque os educadores sociais são, pela sua missão específica, têm de ser (...) sujeitos culturais, eles têm de ser*

*sujeitos culturais para poderem ser, realmente reflexivos e terem a tal capacidade da leitura da realidade social que é tão complexa*" (E3).

Também o E4 partilha desta aceção quando refere que o cinema se traduz num recurso muito interessante e que se for bem utilizado pode ter efeitos quase imediatos, ou seja, se "*houver um espaço de reflexão sobre aquilo que se viu e uma ligação com aquilo que apresento* (…) *tem de haver relação clara entre aquilo que se faz e o que se propõe em termos de proposta cinematográfica, porque havendo essa relação, depois havendo uma reflexão conjunta sobre aquilo que se fez (...)*" destacando-se, ainda a particularidade de, ao recorrer ao cinema, se facilitar o acesso a determinadas propostas fílmicas, pois há "*filmes mais alternativos que não se teve oportunidade de ver no cinema, pois o cinema também é um pouco elitista, não é democraticamente consumido*" (E4).

Nesta linha de pensamento, também na voz de outra das entrevistadas, ficou claro que a mobilização do cinema, em contexto de sala de aula, ajuda a aceder e fruir desta arte, argumentando que "*o perfil dos alunos que vinham para as Licenciaturas (...) vinham justamente de meios do interior, portanto não tinham experiencia da televisão, tinham das tecnologias, porque parece que está tudo na ponta dos dedos, mas de facto não tinham essa experiencia de parar para agora vamos lá ver este filme e pensar sobre ele e isso faz muita falta, faz parte da formação até de base do perfil do educador social*" (E3).

Ainda outra professora entrevistada profere não poder conceber que na formação dos educadores e educadoras sociais "*um docente não faça uma «escuta sensível» aos seus alunos*" (E2), reforçando que quando "*ouvimos os alunos percebemos os seus questionamentos, atitudes e valores. De igual modo, permite-nos interagir e valorizar a sua singularidade enquanto pessoa. É também uma atitude de hospitalidade, de relação, de acolhimento e de respeito*" (E2). Assim, enfatiza que na formação destes profissionais se deve recorrer a todas as estratégias possíveis para consumar e valorizar as aprendizagens recorrendo, portanto, ao cinema com frequência, porque na sua

opinião "*é um recurso pedagógico que permite diversificar a forma de trabalhar os conteúdos, em contexto de sala de aula. O cinema é um a arte com significações, possibilitando vivenciar experiências, colocar os alunos face a tempos e lugares, face a narrativas de situações diversificadas, o que permite a exemplificação e a identificação com os diferentes personagens sendo, igualmente, um instrumento de facilitação, compreensão e análise de diferentes fenómenos e processos socias e culturais*" (E2).

No que concerne às narrativas emergentes dos discursos das educadoras sociais, lográmos constatar que todas valorizam o cinema e que, ainda que de formas diferenciadas, todas recorrem a esta estratégia nas suas práticas socioeducativas. A este propósito, conclui-se que o cinema é um excelente recurso pedagógico, frequentemente utilizado, nos *quefaceres* profissionais das educadoras sociais, porque "o *cinema pode ter variadíssimas potencialidades, nomeadamente uma melhor memorização e compreensão dos processos, pois temos uma imagem e uma história, uma maior facilidade de absorver a informação e criar um espírito crítico. E sendo um recurso inovador consegue-se uma maior motivação e interesse por parte do público, pois através deste recurso conseguimos trabalhar diferentes estímulos e desta forma haver, há, uma melhor resposta pedagógica*" (Ed).

Nesta linha de pensamento, a mesma entrevistada reforça ainda que, atendendo às especificidades do seu público-alvo, as propostas privilegiadas são "*os clássicos portugueses, porque eles pediram…lembrava-lhes ou lembra-os e fá-los recordar as tardes de domingo à tarde, no início da TV (…) acho que na altura da Páscoa também passamos filmes temáticos e inerentes às passagens bíblicas também de grande agrado. Na sequência destes filmes recriamos a última ceia em fotografia, ou seja, todos ou melhor distribuíram-se papéis, organizou-se o espaço, recriando o momento. Partindo da fotografia elaboramos algumas narrativas e depois ainda se tentou pintar uma aguarela coletiva*".

Como evidenciado no discurso desta educadora social, podemos concluir que o cinema surge na sua prática como um recurso

auxiliador. Igualmente a Ea assume que também recorre ao cinema, enfatizando que se trata de "*uma ferramenta escolhida (...) também pelo próprio público*" com quem trabalha e, como tal, recorre bastante a ela, pois nas suas palavras "a*preciam bastante esta forma como base de discussão do tema pré-escolhido. Visto ser um meio de partilha de ideias, há sempre aprendizagens que se fazem. É (...) o cinema tem essa maravilhosa e importante vantagem. Pode servir de entretenimento, pode servir para passar o tempo e ao mesmo tempo, servir como um recurso didático e pedagógico. O cinema nunca é perda de tempo. Ajuda a passar o tempo e ajuda a compreender diferentes realidades e problemáticas e até diferentes tempos, tempos passados, idos*" (*Ea)*.

Ainda que com público, completamente distinto a Eb arroga que, na sua opinião, é um recurso muito útil pois através dele consegue "*passar muitas das mensagens (...) ao público com quem trabalho, já que é um público jovem que gosta das TIC e deste tipo de materiais*. Assim, utiliza-o frequentemente, "*nomeadamente nas AEC, pois para ensinar uma língua estrangeira ajuda muito os pequenos filmes onde se ouve a língua, e também se aprende os usos e costumes, ou seja, a cultura do país. Acho que é mais fácil aprender alguma coisa quando não é tão abstrato. E para este público utilizo a Rua Sésamo em inglês… funciona muito, muito bem. Adoro passar filmes da Disney e depois explorar o filme, nomeadamente valores aí abordados, ou falar e descobrir as culturas, povos e os lugares referidos no filme, desenhar ou construir algum trabalho manual ligado ao filme… um mundo de possibilidades (...) também gosto de trabalhar o cinema de animação, mais manual, mas divertido para os mais pequenos*" (Eb).

Ora, o cinema é similarmente muito usado pela Ec que recorre a ele sobretudo nas pausas letivas, porque na sua aceção "*resulta muito bem (...) é um recurso muito útil, pois através dele consigo passar muitas das mensagens aos meninos*", recorrendo, por isso, com assiduidade à sua utilização, "*nomeadamente nos momentos lúdicos, embora já tenha passado com o intuito de revermos ou consolidarmos conteúdos ou atitudes e valores*". Esta educadora social passa filmes totais ou parciais consoante os públicos, enfatizando que com alunos

mais velhos resultam muito bem "*os vídeos do YouTube*", enquanto que os mais pequenos "*preferem filmes de príncipes, princesas e heróis*", refere, ainda que não raras vezes passa "*clássicos, seja do cinema português, seja, por exemplo do Charlot*", sendo que "*nuns e noutros tentamos explorar as mensagens e os valores abordados. Também tentamos explorar as questões culturais, sociais e até geográficos*" (Ec).

Também a Ee evidencia na sua narrativa a centralidade e importância do cinema na sua intervenção socioeducativa, referindo que o "*cinema pode ir ao encontro do conhecimento (...) que é algo inovador, porque nos permite ver e fazer ver de modos diferentes, que nos leva à descoberta de novas estratégias, podendo ser utilizado como uma prática social*" (Ed). Ainda que no seu contexto de trabalho não o mobilize com grande regularidade, "*porque o conteúdo funcional e as metodologias estão mais ou menos definidas*", diz que sempre que possível o mobiliza "*como exemplo, como referência, como sugestão de verem em casa e trazerem as suas reflexões*", pois acredita que o cinema poderá abrir *"portas a diferentes realidades, a diferentes contextos*". Nesta aceção, refere que poder utilizar os filmes e as propostas fílmicas, seja enquanto aprendemos seja quando ensinamos, é muito positivo, na medida em que nos dá "*(...) a possibilidade de conhecer as diferentes realidades e os diferentes contextos enriquecendo e alargando os conhecimentos sobre o mundo. Também permite que se possa aceder a problemáticas que só conhecemos de ouvir falar*" (Ed).

Através dos dados recolhidos pelos questionários, ficou sobejamente claro que o cinema é visto e entendido pela esmagadora maioria dos alunos inquiridos, como um recuso pedagógico nos seus *quefaceres* formativos. Desta feita, quando os desafiámos a escrever livremente, completando a seguinte frase: "o *cinema tem um papel de...*", apenas vinte e três alunos (23) não responderam e das demais respostas conseguimos aferir que, segundo os inquiridos, o cinema tem um papel muito multifacetado, conforme sistematizamos no quadro n.º 22.

**Quadro n.º 22 – O papel multifacetado do cinema**

| Papéis do cinema | |
|---|---|
| "dinamizador de cultura"; "criatividade e imaginação"; "registo de vivências e memórias"; "transmitir valores"; "lazer e entretenimento"; educar e consciencializar"; "cultura e diversão"; "de grande importância cultural"; "principalmente educador"; "evidenciar eventuais factos reais"; "reforçar determinados estigmas"; de reflexão"; "inspiração"; "inovar sempre"; "ajudar a passar o tempo"; "historiador"; "trabalhar os sentidos"; "captação de formas de vida"; "motivação"; "alertar para diferentes realidades" | "alterar e claramente divertir"; "transmitir conhecimentos"; entretenimento"; "desenvolver espírito critico"; "além de comercial, pode consciencializar"; "informação"; "didático"; "prolongar os nossos sonhos"; "busca do imaginário"; "lazer, reunião e cultura"; "transmitir culturas diversas"; "despertar emoções", "um papel educativo" (…) |

Fonte: Elaboração própria.

Apesar da pluralidade de papéis atribuídos ao cinema, destacamos como os mais referidos: o papel educativo, o papel de transmitir conhecimentos e valores, o papel cultural e o papel de entretenimento, podendo assim concluir-se que o cinema é sobejamente valorizado pelos futuros educadores sociais e ambicionado enquanto recurso pedagógico, quer na formação inicial quer nas futuras intervenções socioeducativas.

Estas evidências são comprovadas por Greson (1997), para quem o processo tradicional de ensino sozinho já não é capaz de realizar essa tarefa, impondo que a educação extrapole a sala de aula para poder atender às necessidades imediatas da sociedade e dos serviços públicos. Uma possível aliada/chave para a educação no mundo moderno seria, nestes pressupostos, o cinema que, segundo o autor, terá aqui um papel preponderante, pois, apesar de não ensinar o novo mundo, pela análise do mesmo, ele comunica o novo mundo mostrando-o na sua natureza viva. Assim, o filme poderá ser uma proposta educacional para trazer ao cidadão o mundo, para acabar com a separação entre o cidadão e a comunidade à qual pertence, conforme os inquiridos deixaram bem patente.

Quando perguntámos aos alunos se durante a sua formação a utilização do cinema na sala de aula tinha sido suficiente, em défice ou em excesso, pudemos, a partir da leitura e análise às suas respostas, aferir que um total de cento e vinte e dois inquiridos (122) considera que a utilização do cinema é ainda pouco utilizado como nos demonstram as suas palavras, pois a este propósito referem que "*deveria estar mais presente*"; "*foi escassa*"; "*quase nunca foi usado*"; "*não houve muita utilização*"; "*foi em défice, ou seja, foi utilizado poucas vezes*"; "*deveria ser mais frequente*"; "*foi insuficiente*"; "*foi nula*"; "*não é um meio muito utilizado pelos professores*"; "*foi utilizado insuficientemente*"; "*precisávamos de mais cinema para uma melhor compreensão de certos valores*". Alguns alunos lamentam esta fraca ou quase nula utilização, justificando que, nas suas opiniões, o cinema "*para além de permitir a discussão e a partilha de opiniões acerca do que é visualizado, também facilita muito mais a aprendizagem*", permitindo-nos inferir que o cinema em sala de aula pode ser utilizado como ferramenta pedagógica para ajudar no ensino e aprendizagem.

Por oposição a uma fraca, nula ou moderada utilização do cinema na sala de aula, sessenta e oito (68) dos inquiridos entendem que, durante a formação o cinema foi utilizado de forma adequada e suficiente, aludindo que "*sim, foi adequada*"; "*foi razoável*"; "*sim, foi bem utilizado, nem muito nem pouco*", "*sim, foi utlizado para se entender melhor a matéria*"; "*sim, (...) foi mais fácil discutir aquele tema e mais interessante*"; *foi aplicado sempre que fazia sentido*"; *"sempre adequados às disciplinas*".

Dado o número total dos inquiridos e atendendo que apenas 68 consideram a utilização do cinema, nas suas formações, como adequada e suficiente permitimo-nos depreender que, eventualmente, a cultura destes alunos esteja mais direcionada no sentido da transmissão dos conteúdos, já que as referências ao cinema, apesar de considerarem adequada a sua mobilização na sala de aula, deram mais ênfase aos conteúdos.

Importa ainda assinalar que vinte e dois (22) alunos não tinham opinião formada acerca da problemática, não respondendo à questão e que setenta e nove (79) dos alunos inquiridos teceu vários comentários, porém não conseguimos, a partir dos mesmos, aferir se consideravam a utilização do cinema em aula adequada/não adequada; suficiente/insuficiente.

Dos seus discursos conseguimos, todavia, concluir que muitos deles reconhecem cabal importância ao cinema "*lembro-me do meu 2.º ano de Licenciatura, lecionado pela docente X, a unidade curricular de PRS, recorreu ao cinema e sem dúvida foi bastante enriquecedor e inovador*"; "*durante o secundário foi mais utilizado (…) de modo a facilitar a compreensão dos conteúdos. o cinema é um recurso bastante útil*". Houve apenas um aluno que refere que a utilização "*foi em excesso*", recordando-se de três filmes.

Face ao que foi dito entendemos que, globalmente, a utilização do cinema, enquanto recurso pedagógico ressalta, da maioria das narrativas dos alunos inquiridos, como positiva, permitindo-nos inferir que a utilização do cinema como veículo e ferramenta de ensino e aprendizagem permitirá enfatizar aspetos culturais, históricos, literários e políticos com os alunos, proporcionando-se-lhes, através do cinema, uma visão integral da realidade, ou seja, potenciando o *quefacer* formativo.

Urge mobilizar o cinema como recurso pedagógico, pois a inserção de novas estratégias de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem é primordial para coadjuvação das aprendizagens. Concomitantemente, cremos, igualmente que será preciso saber ler as imagens, isto é, importa que haja uma cultura cinematográfica para entender a comunicação do cinema, maximizando as suas potencialidades.

Face ao que já foi dito, podemos concluir, das narrativas analisadas, que o cinema tem potencialidades, enquanto recurso a mobilizar durante as suas formações (Licenciatura e/ou Mestrado), na medida em que a esmagadora maioria dos alunos e alunas revelou ter a convicção de que o cinema tem potencialidades pedagógicas,

comprovado por duzentos e quarenta e duas (242) respostas que evidenciaram não haver, por parte dos inquiridos, quaisquer dúvidas, uma vez que lhe reconhecem de imediato e cabalmente estas potencialidades como nos demonstram os segmentos transcritos: "*sim, é muito importante*"; "*tem potencialidades enquanto forma de adquirir conhecimentos*"; "*é potenciador de recursos que muitas vezes não encontramos no nosso quotidiano*"; "*facilita-nos a contextualização*"; "*ajuda-nos a esclarecer, a evidenciar, a procurar soluções*", evidenciando deixarem-se "contagiar" pelo cinema, não sendo consumidores e/ou espetadores passivos, ou, como sugere Carmo (2003), ver cinema é realizar o ritual de passagem do espetador passivo para o espetador crítico, que será o mesmo que dizer que os alunos lhe reconhecem vantagens nos seus processos formativos.

Por oposição, apenas dois (2) alunos referiram que não viam qualquer relação entre cinema e educação, logo não lhe reconheciam potencialidades enquanto recurso educativo. Vinte e sete (27) alunos não responderam à questão e onze (11) foram mais arguciosos teorizando acerca das potencialidades do cinema, em geral, demonstrando-nos que também lhe reconhecem potencialidades educativas ao verbalizarem que "*é importante termos opinião própria e acreditarmos nas nossas convicções e mostra-las*"; "*na formação como educadora social, é importante reconhecer determinados contextos que poderão não estar presentes no nosso meio social, cultural, familiar e profissional*"; "*através da ficção e com escritores recriam-se episódios e situações reais de acontecimentos que já existiram na nossa sociedade*".

Atendendo às narrativas emergentes, podemos concluir que o uso do cinema, como recurso pedagógico, vai ao encontro da vontade dos alunos e na opinião dos mesmos pode ajudá-los no processo formativo: ampliando e avançando na formação cultural de todos intervenientes, consequentemente cremos que esta arte cinematográfica contribui para disseminar a arte e a cultura e, igualmente, exercer influência positiva nos estudantes e professores quando bem utilizadas, corroborando os professores entrevistados que tiveram igual opinião, assim como as educadoras sociais.

No que concerne a eventual articulação do cinema com a formação inicial e/ou com a intervenção socioeducativa, apurámos que a indiscutível maioria das narrativas, isto é, duzentos e trinta (230) dos alunos inquiridos, considera possível a articulação do cinema, seja com a formação inicial, seja na intervenção socioeducativa, enquanto futuros educadores referindo que: "*para a intervenção podemos arranjar filmes com casos semelhantes aos que me podem vir a aparecer*"; "*Podemos mostrar, através dos filmes, uma resolução já integrada"; será útil para refletir as questões da violência, das traições, articulando a casos que foram expostos*"; "*com a articulação do cinema posso compreender melhor como posso atuar com cada público-alvo (...) os filmes apresentar diferentes públicos-alvo*"; "*de certa forma conseguimos fazer as pessoas perceberem melhor a realidade quando lha mostramos e fazemos presenciar (....) e com o cinema isso é possível*"; "*podemos utiliza-lo como meio de sensibilização do público com o qual vamos intervir*"; "*o cinema poderá potenciar a minha relação ótima com os públicos com que poderei trabalhar*"; "*o cinema é um apoio fundamental para a transmissão do conhecimento de forma mais dinâmica*"; "*vejo o cinema como uma ferramenta prazerosa para levar conhecimento*"; "*pode servir de alerta*", "*aborda tudo que se passa na vida real*"; "*é uma forma de divulgação, um meio de comunicação*"; "*utilizado como forma de intervenção, transmitindo mensagens importantes e de teor educativo*"; "*posso trabalhar temáticas com mais diferentes sujeitos*", "*mostrar diferentes realidades*"; "*ajudar a desconstruir estereótipos*"; "*por exemplo aos toxicodependentes seria interessante e motivador mostrar-lhes um filme que mostre as consequências da droga*".

No geral, emergem das narrativas múltiplas potencialidades de articulação do cinema, nomeadamente para educar, sensibilizar, informar, prevenir, divulgar, transmitir, advindo como uma potencial ferramenta educativa a um público heterogéneo e multicultural, podendo constituir-se, assim, como um catalisador para a mudança social ao proporcionar um conjunto de (re)conhecimentos, mostrando uma dupla função, pois, como nos diz Domínguez (2005), é muito mais fácil para todos (crianças, jovens, adultos e idosos) absorver informações advindas de estímulos audiovisuais, por um lado, e

auxilia o professor, neste caso o educador social, a romper com o modelo de ensino tradicional baseado na exposição teórica de conteúdos, por outro.

As potencialidades do cinema são reforçadas ao corroborarmos Ferreira (2009, p. 28) quando diz que "*não há como negar a necessidade de se trabalhar com o audiovisual como uma importante ferramenta pedagógica. Cabe ressaltar que o trabalho com o cinema educativo não deve se restringir ao uso de filmes produzidos para este fim, mas sim se deve aproveitar o potencial educativo de toda e qualquer produção sem que, no entanto, isso signifique sua mera didatização ou uma escolarização das mídias, e nem mesmo que o cinema vire instrumento de alienação e propaganda de idéias e regimes*".

Em jeito de conclusão e considerando-se a variedade de saberes apresentados nos filmes, apraz-nos referir que ao mobilizarem-se estes saberes, quer na formação inicial dos educadores sociais quer nas suas práticas profissionais, possibilitar-se-á transcender a simples utilização do cinema como estímulo audiovisual ou como uma ilustração da realidade. Poderá ser um veículo e ferramenta de ensino e aprendizagem para enfatizar aspetos culturais, históricos, literários e políticos, proporcionando uma visão integral da realidade, indo ao encontro da administração central que aposta no "*desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular*" (Fernandes, 2005, p. 64), impondo-se a inserção de novas estratégias de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem que as permitam concretizar, podendo, igualmente, revelar-se como uma missão cinematográfica enquanto agente de transformação educativa e social.

Ora, ao constatar-se um consenso sobre a validade desta estratégia, corrobora-se a aceção de Turner (1997) ao referir que o espetador, uma vez invadido por sons e imagens, mobiliza afetos que possibilitam romper com o transitório da barreira que separa o real do imaginário, na medida em que a utilização de filmes, ainda que não lhes tenha sido negado esse papel, vai para além da fonte de prazer e

entretenimento como largamente ficou demonstrado nas diferentes narrativas recolhidas.

Desta feita, foram recolhidas várias evidências de que o cinema enquanto recurso pedagógico no *quefacer* formativo e profissional dos educadores sociais é sobejamente valorizado, seja pelos professores, seja pelas educadoras socais, seja pelos alunos na sua formação de Licenciatura e/ou Mestrado em Educação Social, demonstrando-se que, nas diferentes opiniões recolhidas, as produções fílmicas se podem configurar como uma excelente ferramenta didática para atingir o espetador, na medida em que ilustram conteúdos particularmente alusivos a factos históricos, bem como motivadores e/ou promotores na introdução de temas psicológicos, filosóficos e políticos, potenciando e espicaçando o debate, ou, ainda, como um catalisador de conhecimento(s), na medida em que permite uma rápida e eficaz forma de reelaboração da realidade o que, por si só, já se traduziria numa mais valia.

### 5.1.1. Cinema e educação social: oportunidades ou ameaças? na voz dos professores: uma abordagem teórico-prática

Através dos discursos dos cinco professores entrevistados e atendendo às diferentes problemáticas (categorias), tivemos como propósito aferir se havia reflexão e questionamento acerca das práticas, ou seja, compreender de que forma os profissionais orientavam as suas práticas, ou seja, a partir das suas palavras apreender sobre o modelo educativo e pedagógico que entendiam situar-se, enquanto profissionais.

De uma maneira geral todos os entrevistados referiram que a principal preocupação e âmago são as aprendizagens dos alunos, ressalvando que atualmente os alunos têm grandes facilidades no acesso às informações e, consequentemente, as formas de ensinar e de aprender não se podem confinar a modelos tradicionais de ensino, nos quais o professor é o detentor do saber, saber esse que pode, não raras

vezes, ser questionado. A este propósito a entrevistada 3 refere que acredita "*que o principal é estabelecer uma base de comunicação e de relação (...) eu tenho de olhar para os alunos, tenham a idade que tiverem, como sujeitos ativos, quer dizer nem consigo fazer de outra maneira*".

Na mesma linha, a entrevistada 1 refere que procura "*sempre recorrer a estratégias pedagógicas que valorizem os métodos ativos, no sentido de fomentar o espírito crítico dos alunos, a sua participação ativa*"; ou seja, está latente um modelo de educação próximo daquele que problematiza Freire, no qual o aluno não é visto como um mero depósito de informações e, embora o entrevistado 4 assuma a necessidade de aulas mais tradicionais e expositivas distinguindo "*claramente o que são as aulas teóricas das aulas teórico-práticas (...) normalmente com apresentação de resultados, com discussões em conjunto (....) as teóricas são diferentes, têm sempre uma componente expositiva de conteúdos (...), mas normalmente sempre dialogadas, não são meramente expositivas e também, por vezes, debates e sessões de trabalho*", similarmente situa-se num modelo de educação mais problematizadora.

Desta feita, também a entrevistada 5 evidencia afastar-se do modelo tradicional de educação, aludindo que "*nós tentamos reger-nos aqui por alguns princípios, um deles é potenciar o exomorfismo da aprendizagem*" ou seja, tentam não lecionar nem orientar as aulas com "metodologias muito diferentes das estratégias e das metodologias" que defendem e que sugerem que "*devem ser utilizadas nos projetos na intervenção social*", dando ao aluno um papel ativo, ou como nos disse a entrevistada 2 "*são aulas onde o foco é a motivação dos alunos*".

Da análise dos discursos recolhidos concluímos que há, da parte dos entrevistados, uma necessidade de refletirem acerca das práticas, bem como não se assumem como detentores do saber. Pelo contrário ficou latente nos seus discursos que têm um papel de "facilitadores" e parceiros nos processos de ensino aprendizagem como, aliás se propaga para a Educação Social.

No que concerne as potencialidades do cinema como recurso pedagógico, a intencionalidade desta problemática consubstanciou-se em aferir junto dos professores apreciações sobre a forma como os alunos encaram o cinema nas aulas, bem de como os docentes encaram a utilização do cinema na sala de aula.

Face à auscultação dos entrevistados, verificamos que todos os docentes recorrem ao cinema como recurso pedagógico destacando que, vivendo hoje numa era digital, a sua mobilização total ou parcial emerge como natural e "*encarado como algo sério (...) porque às vezes pode ser visto como entretenimento (...) o cinema é utilizado como um texto, um texto próprio, mas é sempre lido em articulação com outros textos*" (E3). Ou seja, sem retirar a importância dos outros instrumentos e textos o cinema assume para esta entrevistada um papel preponderante, revelando-se "*mais uma ferramenta, mais um texto que aparece, um trabalho pedagógico, (...) no caso mais concreto dos educadores socais, capaz de proporcionar momentos de discussão em torno de um filme e de vários tipos de filme, porque os educadores sociais, são pela sua missão específica (...) sujeitos culturais, eles têm de ser sujeitos culturais para poderem ser, realmente reflexivos e terem a tal capacidade da leitura da realidade social que é tão complexa (...) e nas situações com que lidam a questão do cinema deve ser parte fundamental*" (E3).

Nestes pressupostos, as potencialidades do cinema como recurso pedagógico são evidenciadas por todos os entrevistados, mas também referem que "*não devemos dissociar a questão do entretenimento, e que a dimensão lúdica desse prazer de ver, de fruir dum filme é, também fundamental para o processo formativo, essa dimensão lúdica de gostar de ver e de aprender acaba por despertar competências de sensibilidade que às vezes com outros textos não é fáci*l" (E3).

Ora, o cinema é utilizado como "*forma de motivação dos alunos para a temática em análise*" (E2) ou, como nos diz o entrevistado 4, "*é um recurso útil*" bastante apreciado pelos alunos que "gostam e pedem (…) *eles dizem ó professor vamos ver um filme?*" (E4), ficando patente que o cinema "*não é visto como uma pausa*, *porque nós não*

*vimos apenas o filme, há sempre todo um trabalho a seguir, às vezes é ao contrário, eles estudam primeiro o texto e depois é que visualizam o filme (...) não há um desprestigiar da estratégia, uma desvalorização do recurso, pelo contrário, aparece sempre como uma mais-valia*" (E5).

Segundo refere a entrevistada 1, o cinema "*motiva os alunos e envolve-os na construção dos seus saberes/conhecimentos*" indo ao encontro do propagado pelo informe Delors, pois ainda na senda desta entrevistada 1 "*além de enfatizar o saber, ou seja, a aquisição dos saberes, também promove o desenvolvimento do saber ser/estar/conviver/viver juntos, muito importante para a integração social e para a experienciacão de práticas inerentes ao papel que futuramente desempenharão como educadores sociais*".

Em síntese, concluímos nesta categoria que, de forma mais espontânea ou programada, total ou parcialmente, todos os docentes demonstraram, através das suas narrativas, as potencialidades do cinema como um excelente recurso pedagógico a mobilizar na formação dos educadores sociais e de outros profissionais.

O foco da problemática referente à conceção de cinema consubstanciou-se em apreender o que é para os docentes o cinema, tendo-se concluído que para todos, sem exceção, o cinema é um recurso multifacetado de elevado potencial, pois dizem que: é recurso pedagógico, é texto, é história, é entretenimento, é emoção, é estratégia, é motivação, é uma forma de mudança, é arte. Ou seja, todos lhe reconhecem potencialidades como recurso pedagógico "*enquadrado nas metodologias ativas que fomenta a liberdade de expressão, a criatividade, o pensamento crítico, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, o diálogo e a troca de saberes e opiniões, estimula a comunicação verbal e não-verbal*" (E3), constituindo-se, desta forma, numa "*ferramenta de apoio à praxis do professor*" (E1), na medida em que tem a capacidade de "*despertar os alunos para novos saberes*" (E4), obrigando-os a refletir diferentes temáticas trabalhas nas diversas unidades curriculares.

Nestes pressupostos, o cinema tem a capacidade de retratar "*questões impactantes, ao nível social, por exemplo agora as questões dos refugiados*" (E3). Sendo assim, permite que "*em torno de um filme de uma história*" (E3) se debata revelando-se como um "*texto que serve de pretexto para muita discussão e para muita reflexão*" (E5), nomeadamente no que concerne "*as relações sociais, as relações intergeracionais (...) as questões da ética (...) do envelhecime*nto" (E3).

No que respeita à relação cinema/educação, importou refletir acerca do papel ou papéis do cinema na educação e compreender em que medida o cinema possibilita ligar a formação com as realidades sociais. Aferimos alguma consensualidade nos discursos dos entrevistados, pois todos lhe reconhecem um papel de relevo na formação dos educadores sociais, uma vez que "*permite desocultar questões sociais e educativas de interesse para os educadores sociais*" (E2).

Dos segmentos dos textos que transmitem as opiniões dos entrevistados, destacamos igualmente que todos exemplificaram diferentes estratégias e/ou formas de articular a formação com as realidades sociais, destacando-lhe um papel preponderantemente educativo ressalvando que com frequência recorrem à sua utilização, mobilizando-o para coadjuvar na sistematização e discussão de problemáticas atuais, por exemplo, para trabalhar a "*questão da invisibilidade social*" (E3); ou ainda ajudar a "*perceber o que é que significa ser um adulto de referência, por exemplo*" (E4); também para perceber as *"questões das pessoas idosas, e da terceira idade do chamado envelhecimento (...) ajudando a perceber o que é isso da vida que não terrestre permanente, o que é que é olhar a velhice como um também período para continuar a construir novas memórias*" (E3).

Mais do que isto, concluimos que a utilização do cinema ao ser bem planificada poderá ter um papel e uma intenção pedagógica clara que se pode revelar num "*excelente meio para concretizar a aprendizagem*" (E2), sobretudo porque enquanto arte "*obriga-nos,*

*confronta-nos com o desconhecido, com uma maneira diferente, mais bonita de vermos a realidade*" (E3).

Neste sentido, cabe sublinhar que o cinema tem uma pluralidade de papéis e inesgotáveis formas de articulação com a educação em geral e com a Educação Social em particular, porque "*é uma forma interessante de descoberta, é educativo também, é uma forma de descobrir ideias e por em causa certas ideias feitas, certos estereótipos é uma maneira de nos surpreendermos com o mundo, com a realidade, com as emoções, com os sentimentos*" (E5). Ou seja, pode revelar-se como "um *estímulo desencadeador de uma discussão que até pode sair das imagens do filme para abrir portas a outras áreas (...) formas de refletir a realidade e como os jovens estão muito familiarizados, é, portanto, uma estratégia que é mais fácil para atrair o interesse dos jovens do que ter ali um professor a falar por muitos dispositivos interessantes que tenha para mostrar*" (E4).

Em suma, a relação entre cinema e educação ficou sobejamente evidenciada nos diferentes segmentos de texto mobilizados, destacando-se que o seu caráter ilustrativo transporta consigo uma grande carga ideológica, podendo gerar alienação dos indivíduos que consomem as mensagens veiculadas pelo cinema, daí também a necessidade de se abordar o cinema como um "*texto e sob um prisma crítico capaz de resultar num processo com múltiplas possibilidades de reflexão e questionamento*" (E3).

De uma maneira geral, conseguimos confirmar que as potencialidades do cinema são assoberbadas, na medida em que o filme pode transpor o seu próprio conteúdo, pois ao traduzir-se numa expressão artística recria a realidade, de forma mais ou menos intencional, remetendo consciente ou inconscientemente os seus "consumidores" às esferas ideológicas, possibilitando, desta forma, projetar-se nessa história e nas experiências dos personagens de forma intensa e emotiva.

Tão intensa pode ser a experiência produzida por um filme que este deixa de ser uma estratégia de transmissão de experiências e passa a ser a experiência. Considerando a linguagem como meio que o

sujeito se integra à cultura, adquirindo identidade e internalizando os sistemas de valores que estruturam a vida, portanto, quando o espetador se insere na linguagem do cinema, desenvolve um senso estético e um olhar crítico de quem não se contenta em ser um recetor passivo, participando e refletindo sobre os factos e ou problemáticas apresentadas.

Neste registo, tal como, eventualmente, outras formas artísticas, similarmente a obra cinematográfica mantém uma relação dialógica com a sociedade, ou seja, o social interfere na construção da obra, que também influencia a realidade objetivando transformá-la ou confirmá-la, na medida em que as emoções provocadas pelos filmes são permeáveis aos valores, logo influencia diretamente a maneira de se lidar com os sentimentos de amor, ódio, dor, perda, raiva, frustração, como sugere Cipolini e Moraes (2009).

Assumindo que se vive, hoje, num contexto social no qual os avanços das tecnologias ocorrem velozmente facilitando novas maneiras de ser, de estar, de aprender, de ensinar, de produzir, de transmitir e absorver uma multiplicidade e inigualável quantidade de conteúdos, podemos concluir que o cinema poderá exercer um papel de extrema importância nestas novas maneiras associadas à Educação Social, visto que permite incorporar as diferentes linguagens, existentes no cinema, nas possibilidades pedagógicas que os diálogos, mensagens e objetivos presentes nos filmes podem fazer emergir múltiplos processos de aprendizagem formal, não formal e informal.

Ficou igualmente patente que o cinema é muito mais do que uma mera distração e entretenimento, traduzindo-se numa oportunidade e não numa ameaça na formação dos educadores socias, na medida em que "*é uma ferramenta pedagógica de extrema importância para o educador social, pois permite-lhe recriar cenários sociais e educativos no sentido de equacionar novas práticas de intervenção nesses contextos*" (E5). É, de resto, consensual a todas as narrativas daqueles e daquelas que estão associados à formação destes e destas profissionais e que tivemos oportunidade de entrevistar de que o cinema se pode traduzir numa arte ao serviço da sociabilidade e da

educação, que será o mesmo que dizer uma mais-valia, seja na formação dos educadores sociais, seja nas suas práticas socioeducativas, independentemente dos contextos onde possam ser exercidas.

### 5.1.2. Cinema e educação social: oportunidades ou ameaças? na voz dos educadores sociais: uma abordagem socioeducativa

Dos discursos analisados dos educadores socias, já no terreno, face à problemática: reflexão e questionamento acerca das práticas, tentámos apreender sobre o modelo educativo e pedagógico. Assim, da análise das entrevistas e apesar dos diferentes contextos de atuação todas as educadoras referiram ter como prioridade de intervenção atender às necessidades dos públicos com quem trabalhavam.

Seja na intervenção com crianças, seja com idosos, todas as educadoras referem que planificam as suas atividades e que nas mesmas há sempre uma intenção pedagógica. A este propósito a Eb refere "*se meto os meninos a verem os desenhos animados Bambi não é apenas para os entreter, pois ainda que seja importante mantê-los distraídos e ocupados, por si só não é uma atividade pedagógica*", indo ao encontro da aceção de Díaz (2006) ao enfatizar que Pedagogia Social crítica deve partir de uma situação concreta, analisando-a e refletindo-a, no sentido de a transformar, ou como nos dizem as palavras de outra educadora social entrevistada: "*tento sempre fazer atividades para os tornar mais ágeis e mais autónomos, pois a ideia não é que eles reproduzam coisas, mas incentiva-los pensar*" (Ec).

Há, contudo, uma educadora social que refere que nem sempre tem uma intenção pedagógica, justificando que trabalha "n*um espaço lúdico onde o brincar é privilegiado, logo nem sempre há uma intenção pedagógica, por vezes é só mesmo isso brincar e divertir, mas também todos sabemos que a brincar também se aprende*" (Eb), ou como Dechamps e Honorato (2009) sugerem, a história quando contada detalhadamente pode possibilitar ao espetador proceder à

transição da representação da personagem, por exemplo de vilã para heroína ou vice-versa.

A este propósito referem que mesmo quando um enredo de "Malévola" apresente o "outro lado" de uma fábula, a reação/relação estabelecida com o filme é individual, estética e subjetiva, portanto passível de distintas interpretações e consequentemente de diferentes apropriações e/ou aprendizagens, logo mesmo a brincar como referiu a Eb a criança aprende e apreende, através do cinema, pois reage ao que lhe é dado reinterpretando-o.

Neste registo, destacamos, ainda que as atividades ao serem planificadas e pensadas são desenhadas em articulação com aquilo que são os desejos dos diferentes intervenientes, pois a ideia é "*que todas possam participar, se não for de uma forma que seja de outra*" (Ec); sobretudo quando muitas vezes as ideias e ou sugestões para as mesmas surgem dos participantes ou como nos diz uma entrevistada: "n*ormalmente existe uma planificação base das atividades que depois evolui e flui de acordo com a interação e necessidades do grupo*" (Eb), indo ao encontro dos pressupostos da Educação Social que não ignora os saberes de todos os que participam no processo.

Outra educadora social refere, igualmente a este propósito, que costuma "*perguntar o que gostariam de fazer, outras vezes não pergunto, mas tento saber de outras formas e sempre que possível surpreendo-os*" (Ea), ficando evidente que há alguma preocupação por parte das educadoras sociais para que os públicos participem ativamente e não se acanhem em opinar acerca das questões inerentes à intervenção das mesmas. Ressalva-se, todavia, que pelo facto de ainda existir alguma ambiguidade inerente à identidade profissional dos educadores socais se planifiquem algumas atividades tendo em conta as necessidades e os recursos das instituições em detrimento daquilo que seriam as reais necessidades e vontades dos sujeitos.

Nestes pressupostos, uma educadora menciona que "*às vezes eles até querem ver um filme, sim porque adoram recordar os filmes antigos do "Evaristo", mas temos lá o barro a secar, então dizemos-lhe para terem paciência, mas que o filme ficará para outro dia*" (Ec)

ou que "hoje t*emos aqui a técnica disto ou daquilo, por isso têm de fazer o que se programou*" (Ec). Ainda que esta evidência não se coadune com aquilo que se espera de uma atividade socioeducativa, no geral podemos concluir que as práticas de todas as educadoras se orientam no sentido da autonomia e do desenvolvimento integral dos sujeitos, deixando-nos inferir que as vicissitudes e contingências da juventude da profissão e as consequentes ideias erróneas associadas ao perfil destes profissionais poderão dar azo a que este tipo de situações aconteça.

Respeitante à potencialidade do cinema como recurso pedagógico, foi propósito desta problemática fazer uma análise sobre a utilização de diferentes recursos audiovisuais pelas educadoras sociais, bem como das apreciações sobre as eventuais primazias pedagógico-sociais do cinema nas suas práticas profissionais, isto é, de como encaram a utilização do cinema nos seus contextos profissionais. Igualmente quisemos nesta temática aferir o papel ou papéis do cinema nas propostas de intervenção socioeducativa.

Conseguimos apurar que todas as Educadoras sociais recorrem a meios audiovisuais, como a *Internet*, o quadro interativo, o vídeo e os CD e DVD, reiterando que para as suas planificações não prescindem do computador pessoal e que, não raras vezes, o utilizam nas atividades com os públicos com quem trabalham, nomeadamente para a projeção de filmes ou extratos de filmes ou vídeos diretamente da Internet, assumindo uma delas que, na sua opinião, se trata de "*um recurso muito útil pois através dele consigo passar muitas das mensagens que quero ao público com quem trabalho, já que é um público jovem que gosta das TIC*".

Neste registo, o cinema é muito utilizado como nos demonstra outra Educadora social ao enfatizar que "*adoro passar filmes da Disney e depois explorar o filme, nomeadamente valores aí abordados, ou falar e descobrir as culturas, povos e os lugares referidos no filme, desenhar ou construir algum trabalho manual ligado ao filme…um mudo de possibilidades*" (Eb).

Os diferentes públicos, segundo as educadoras sociais, gostam de ver filmes pedindo-lhes, inclusivamente, para repetir, estando sempre recetivos à visualização e exploração das temáticas abordadas nos mesmos. Na senda de uma das educadoras, o cinema tem inúmeras potencialidades e pode ser explorado de diversas formas, nomeadamente "através *de pequenos vídeos, os quais são utilizados como métodos preventivos. Prevenção nas escolas com diversos temas (educação parental, violência física, entre outros), sobretudo quando trabalho com crianças do 1.º e 2.º ciclo*" (Ed).

Face aos discursos das entrevistadas, o cinema é visto como um excelente auxiliar nas práticas profissionais começando, desde logo, "*por ser um desbloqueador de comunicação (...) porque normalmente utilizo cinema de ficção, mas o público acaba sempre por se identificar com alguma personagem*" (Eb). Neste sentido, sugerem igualmente que os efeitos das aprendizagens são, muitas vezes, imediatos, pois sobretudo "*as crianças e os jovens aprendem muito por imitação e há e fazem-se muitas aprendizagens, pois acho que é um transmissor de valores e cultura*", revelando-se, desta feita como um potente veículo transmissor de diferentes conhecimentos, pois "*é muito pertinente e ao passar um filme ganha-se muito tempo, porque a mensagem passa mais depressa*", como nos demonstram as palavras desta educadora social (Eb).

Na problemática conceção de cinema, visámos compreender o que é para os educadores sociais o cinema e o modelo educativo e pedagógico implícito nas suas práticas. No geral, o cinema é para as cinco educadoras sociais entrevistadas um "*excelente recurso para trabalhar as questões inerentes aos valores e para trabalhar a estimulação cognitiva e visual*", como referiu uma educadora (Eb). Outra educadora social reforça a ideia ao afirmar que o considera "*como algo criativo, como uma forma diferente de comunicar. Como uma forma de ver e de aprender diferente, como uma aquisição de conhecimentos, podendo ser considerado um recurso lúdico. Podendo ser também subjetiva a forma como vimos e ouvimos (...). É sem dúvida uma magnífica forma de aprendizagem através das novas tecnologias*".

Concluímos que concebem o cinema como meio e forma de se estabelecerem atividades, de caráter pedagógico, cultural e social, ou "*prestar apoio de carácter pedagógico, cultural e social*" (Ea) nas palavras de uma das entrevistadas, revelando-se aos olhos de outra como uma "*forma de intervenção, de comunicar, como uma forma de trabalhar uma diversidade de situações/problemas que se encontram no dia-a-dia, de cada cidadão*" (Ec). Por isso e para isso, outra educadora social refere "*planear atividades com clareza dos objetivos a trabalhar. Incentivar as pessoas/grupos a participar*" (Ee), indo ao encontro da aceção de Napolitano (2003) ao conceptualizar que trabalhar o cinema como recurso em contexto educativo é propiciar o reencontro com a cultura quotidiana, por um lado, e com a cultura elevada, por outro.

Face ao que foi dito, podemos concluir que, para as educadoras sociais, o cinema se traduz numa riqueza ímpar, pois nos seus discursos deixam patente que entendem o cinema como uma arte completa, na qual se vê plasmada a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais abrangentes de uma sociedade.

Quanto à problemática relação cinema/educação quisemos refletir acerca do papel ou papéis do cinema na educação, bem como apreender em que medida o cinema possibilita ligar a formação com as realidades sociais. E em conformidade com os segmentos de texto analisados, contatámos que o cinema pode ter um papel "*de conceito de indústria cultural que se traduz na produção industrializada de cultura*", ou seja, a mesma poderá, segundo Coelho (2003), ser fabricada e comercializada, tal como qualquer outro produto através do dinheiro, revelando-se nas palavras de uma educadora social como "*um papel de influência nos indivíduos e veículo transmissor de ideologias*" (Ed).

Consideramos que, ao ter-se a oportunidade de se levar o cinema a contextos mais desfavorecidos, onde por norma atuam e intervêm os educadores sociais, atribui-se ao cinema não só um papel de transmissão de ideologias, mas também um papel democratizador, uma vez que permite a públicos mais carenciados a possibilidade de

fruírem e acederem a esta forma de arte e que, eventualmente, de outra forma não teriam oportunidade de desfrutarem. Vamos, neste caso, ao encontro da senda de Benjamin (1983) quando enfatiza que o cinema tem uma função político-pedagógica, admitindo a possibilidade de politização dos indivíduos por meio do acesso à cultura, ou seja, acreditando que a reprodutibilidade da obra de arte pode vir a ser justamente um elemento de politização já que esta passa a ser então de livre acesso a todos.

Na aceção das educadoras sociais é importante relacionar o cinema com a educação, tornando-se "*possível levar a arte a toda a população, deixando de ser algo isolado, pertencente a uma pequena parcela de indivíduos*". Assim é como se evidencia o importante papel que tem na educação ao tornar-se como "*um elemento de ligação entre as diferentes classes existentes na sociedade*" que ao ser mobilizado se revela como o meio mais prático de retratar o tempo e o espaço através de montagens e cortes de cenas. Neste sentido, "*o cinema tem um significado muito importante, serve de mediador entre o espectador e o que é projetado*" (Ea) ou, como retrata Xavier (1988), o cinema propicia-nos ver o mundo e estar a salvo, ocupar o centro sem assumir encargos.

Para as educadoras sociais, o cinema é ainda considerado "*como um meio de comunicação, como um meio cultural, como um divertimento e como um entretenimento*" (Ec). De igual forma, para Pereira (1981) e Gunning (2004), citados por Ariel (2001a), o cinema foi denominado como meio de comunicação de massa.

O cinema, diriam as educadoras socias, é compreendido enquanto prática social, pois o significado cultural de um filme depende do contexto em que é visto ou produzido. Neste sentido, os filmes parecem trazer uma série de convenções, de representações – de masculinidade, de feminilidade, de infância, de etnia, de misticismo etc. – e de padrões sociais, de forma a que façam sentido para o público. O cinema contribui para a consecução de diferentes interações, colaborando na leitura da realidade, sempre em mutação, potenciando o desenvolvimento e construção das pessoas,

corroborando Vigotsky (2001; 1989) para quem o homem é um ser histórico, que se constrói por intermédio das interações sociais, onde a sociedade está sempre em transformação, em desenvolvimento, ocorrendo mudanças que precisam de ser entendidas através das relações dialéticas entre os indivíduos.

Nesta aceção, o homem constitui-se pela relação do indivíduo com a realidade, não só enquanto meio social imediato, mas enquanto processo cultural historicamente produzido, ou seja, o sujeito dialógico possui várias vozes ecoando pensamentos e palavras que ajudarão na construção desse sujeito inacabado. E neste processo de construção, a relação eu/outro é fundamental; consequentemente, todas as formas de aprendizagem e interação poderão legitimar e colaborar nesta construção e o cinema, por todas as particularidades e potencialidades que lhe estão associadas, poderá contribuir para a (re)construção e inteligibilidade da(s) diferentes realidades e desafios subjacentes.

Neste registo, e na voz das Educadoras Socias entrevistadas, o cinema é assumido e reconhecido como uma oportunidade nos seus processos formativos e nas suas práticas socioeducativas, visto que através deste recurso se podem maximizar as práticas e os seus efeitos, traduzindo-se, não raras vezes, em resultados quase imediatos. Reforçam igualmente que a utilização do cinema na formação inicial pode potenciar a sua utilização na prática, o que também foi corroborado em todos os discursos dos professores entrevistados.

### 5.1.3. Cinema e educação social: oportunidades ou ameaças? na voz dos alunos: uma abordagem (in)formativa

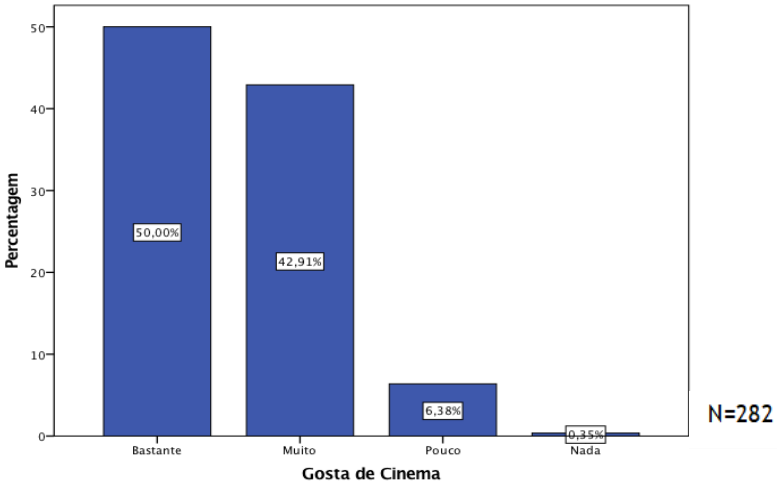
Atendendo às peculiaridades inerentes da Educação Social e à grande polivalência do cinema, enquanto veículo formativo, quisemos aferir qual o papel que este último poderia desempenhar, seja na formação dos profissionais da Educação Social, seja nas suas práticas profissionais, uma vez que através do cinema se pode potenciar uma

progressiva e contínua configuração do indivíduo para que, através dos ditos e não ditos do cinema, possa alcançar o seu desenvolvimento e a sua autonomia pessoal, pois mais não seja porque através da imitação será mais fácil concretizar aprendizagens que de forma abstrata.

Neste aspeto, pudemos aferir que o cinema tem aqui uma capacidade que outros recursos não dispõem, sobretudo demonstrando, por exemplo, a forma como nos relacionamos, como sentimos, como vivemos em comunidade, como se constitui o mundo, como os recursos são de todos, para todos e igualmente da responsabilidade de todos.

Os educadores, também através do cinema, poderão contribuir para a capacitação dos sujeitos, envolvendo-os na participação, pois todos os sujeitos "*devem ter a oportunidade de exercer o direito e a responsabilidade de participar nos assuntos da comunidade em que vivem, envolvendo-se ativamente na resolução dos seus próprios problemas*" (Carvalho & Baptista, 2004, p. 53). Face ao que foi dito, e no sentido de apreender se a relação entre Educação Social e cinema se traduziria em oportunidades ou ameaças, importou, desde logo, questionar as alunas e os alunos se gostavam de cinema, sendo que dos duzentos e oitenta e dois (282) inquiridos: 50% referiu que gostava bastante, 42,91% que gostava muito, 6,38% que gostava pouco e um número pouco significativo que não gostava nada: 0,35% conforme elucidado no gráfico n.º 3.

**Gráfico n.º 3 – Interesse demonstrado pelo cinema**




Destes duzentos e oitenta e dois (282) alunos, cento e trinta e seis (136) são da ESE do Porto e cento e quarenta e seis (146) da ESE de Bragança, destacando-se uma indiscutível maioria respondente do género feminino; ou seja, um total de trinta e quatro (34) do género masculino, sendo nove (9) do Porto e vinte e cinco (25) de Bragança, e duzentos e quarenta e oito (248) do género feminino que abarcam cento e vinte e sete (127) da ESEP e cento e vinte e um (121) da ESEB.

Nos questionários, lográmos ainda ler que dos duzentos e trinta e quatro (234) alunos que frequentam a Licenciatura, cento e dezassete (117) gostam bastante de cinema, cento e um (101) gostam muito, catorze (14) gostam pouco, um (1) não gosta nada e ainda um (1) outro não respondeu. A frequentar o Mestrado responderam quarenta e oito (48) alunos, apontando gostar bastante de cinema, vinte e quatro (24), gostar muito, vinte (20) alunos e gostar pouco, apenas quatro (4) alunos. Nenhum aluno referiu não gostar de cinema.

É de salientar que a faixa etária que mais parece gostar de cinema é a faixa entre os 18/20 anos, na medida em que cinquenta e nove (59) referiram gostar bastante e cinquenta e sete (57) gostar muito, seguindo-se a faixa dos 21/23 anos onde foram quarenta e nove (49) a gostar bastante e quarenta e quatro (44) a gostar muito, depois a faixa etária mais de 26 anos com vinte (20) pessoas a gostar bastante e doze (12) a gostar muito: Por último surge a faixa entre os 24/26, onde apenas doze (12) referem gostar bastante de cinema e oito (8) gostar muito. A gostar pouco de cinema, temos sete (7) pessoas na faixa etária dos 18/20 anos; oito (8) na faixa dos 21/23 anos; um (1) nos 24/26 anos e duas (2) pessoas com mais de 26 anos. A referir que não gostam nada de cinema apenas tivemos uma (1) pessoa que se situa na faixa etária 21/23 anos.

Destes duzentos e oitenta e dois (282) questionários aferimos que: cento e quarenta e seis pessoas (146) frequentam o 1.º ano da Licenciatura em Educação Social, das quais setenta e duas (72) gostam bastante de cinema, sessenta e cinco (65) gostam muito, oito (8) gostam pouco e uma (1) não gosta nada; cinquenta e duas (52) frequentam o 2.º ano, sendo que vinte e cinco (25) dizem gostar bastante de cinema, vinte e seis (26) dizem gostar muito e apenas um (1) gostar pouco; trinta e seis (36) frequentam o 3.º ano e aqui mais de metade refere que gosta bastante de cinema (20), dez (10) dizem gostar muito e cinco (5) mencionam que gostam pouco. Nestes dois últimos anos do primeiro ciclo de estudos, nenhum dos inquiridos referiu não gostar de cinema. No segundo ciclo de estudos, quarenta e quatro alunos (44) frequentam o 1.º ano do Mestrado e apenas quatro alunos frequentam o 2.º ano. Vinte (20) dos que frequentam o 1.º ano de Mestrado apontam que gostam bastante e dez (10) evidenciam que gostam muito e apenas cinco (5) que gostam pouco. No que concerne os alunos do 2.º ano de Mestrado, dois (2) aludem gostar bastante de cinema e outros tantos (2) gostar muito.

Face ao exposto, ficou patente que, independentemente do ciclo de estudos, da idade ou do género, o cinema tem lugar no *quefacer* formativo dos educadores sociais e nestes pressupostos importa elaborar propostas que possibilitem um maior e melhor

aproveitamento pedagógico e didático dos recursos cinematográficos, tanto nos processos da formação inicial como no *quefacer* profissional dos educadores sociais.

Nestes pressupostos, conclui-se que trazer o cinema para a Educação Social é catalisar o caráter educativo de ambos, porque se poderá estabelecer uma dialética teórico-prática que se dirige não apenas no estudo da prática, mas que também a estuda, enriquecendo a Pedagogia Social como disciplina científica.

O estudo através da ficção cinematográfica, ao retratar as diferentes realidades, permite uma abordagem teórica da prática e uma abordagem prática a partir da teoria. Neste sentido, assume-se o cinema como lugar potenciador de novas e/ou diferentes experiências, bem como capaz de edificar novos significados e significações, permitindo, através da ficção, um exercício passível de transformar o modo como nos apropriamos e entendemos a realidade e o mundo.

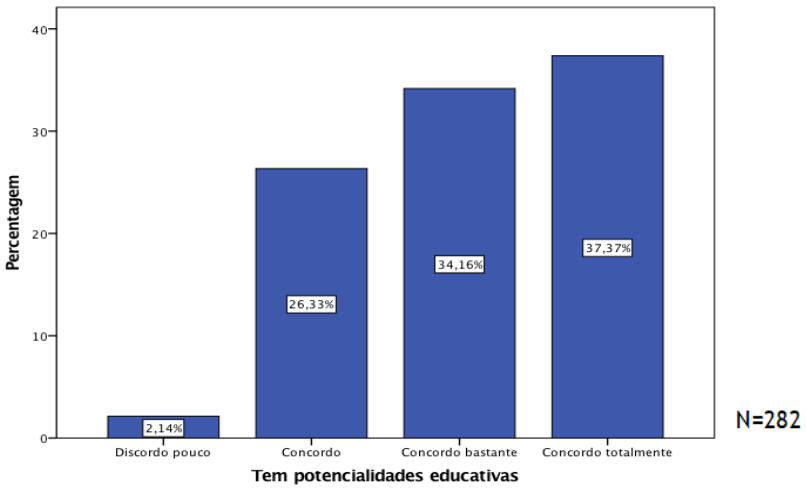
Face aos desafios do mundo global, a existência de um Plano Nacional de Cinema nas escolas portuguesas permite aos alunos a possibilidade de, precocemente, contactarem com a linguagem cinematográfica e possibilita igualmente que: "*a elaboração e transmissão de saberes e fazeres, possibilitando distintas formas de apreensão, compreensão e representação do mundo. Nesses termos, enquanto uma modalidade integrante do conhecimento humano, o cinema orienta e explica percursos individuais e grupais formados em ambiências em que a imagem em movimento constitui e possibilita aprendizados que passam a compor o estoque de experiências da sociedade*" (Silva, 2010, pp. 161-162).

Os questionários permitem-nos também concluir que o cinema pode colaborar e favorecer as aprendizagens nos processos formativos dos educadores sociais, sobretudo porque, mais do que nunca, se reclama um papel ativo na mudança, sendo que os educadores sociais terão neste processo um crucial papel, na medida em que orientam as suas práticas, reflexiva e intencionalmente, partindo das experiências e da contextualização das mesmas, considerando-se que a realidade não poderá ser estática e imutável, pois só reconhecendo a complexidade

de cada nova situação a advir se poderá desvincular o *quefacer* profissional de "*una simple acción social con intencionalidad educativa para convertirla en una acción educativa fundamentada, reflexiva y planificada*" (Sáez & García Molina, 2006, p. 84).

Consequentemente, esta contextualização poderá ser coadjuvada pelo cinema, pois quando questionados se o cinema tem potencialidades educativas, os inquiridos deixam bem patente estas potencialidades, uma vez que 37,37% concorda totalmente, 34,16% concorda bastante, 26,33% concorda e apenas 2,14% parece discordar pouco destas potencialidades, conforme plasmado no gráfico n.º 4.

**Gráfico n.º 4 - Potencialidades educativas do cinema**




Na leitura dos questionários, conseguimos apurar que num total de duzentos e oitenta e dois (282) inquiridos nenhum aluno discordou desta afirmação, sendo que, dos cento e trinta e seis (136) inquiridos da ESE do Porto, dois (2) deles discordaram pouco, vinte e sete (27)

concordaram, quarenta e quatro (44) concordaram bastante e sessenta e três (63) concordaram totalmente.

Dos cento e quarenta e cinco (145) da ESE de Bragança, quatro (4) discordaram pouco, quarenta e sete (47) concordaram, cinquenta e dois (52) concordaram bastante e quarenta e dois (42) concordaram totalmente, reforçando a ideia de que a experiência da arte não só permite ao indivíduo encontrar-se como ser social como também ao nível pedagógico, visto que é uma ótima fonte de conhecimento, permitindo uma maior facilidade de aquisição de saberes pelas grandes potencialidades que oferece. Estas potencialidades educativas do cinema, tal como retrata o gráfico n.º 4, são plenamente corroboradas por 37,37% e bastante corroboradas por 34,16% dos inquiridos. Estas potencialidades parecem infindáveis, na medida em que ao pensarmos cinema e educação, temos de considerar os diferentes processos de socialização na formação cultural e educacional do indivíduo.

A educação, ao fazer naturalmente parte do processo de socialização, ao mobilizar o cinema, possibilita às pessoas aceder a novas e/ou complementares informações e, a partir destas, as pessoas poderão (re)considerar novos pensamentos, novas ideias que se poderão traduzir em novos comportamentos. Face ao explicitado, o cinema pode assumir-se como um potente instrumento de socialização, portanto mediador do desenvolvimento humano e das relações humanas.

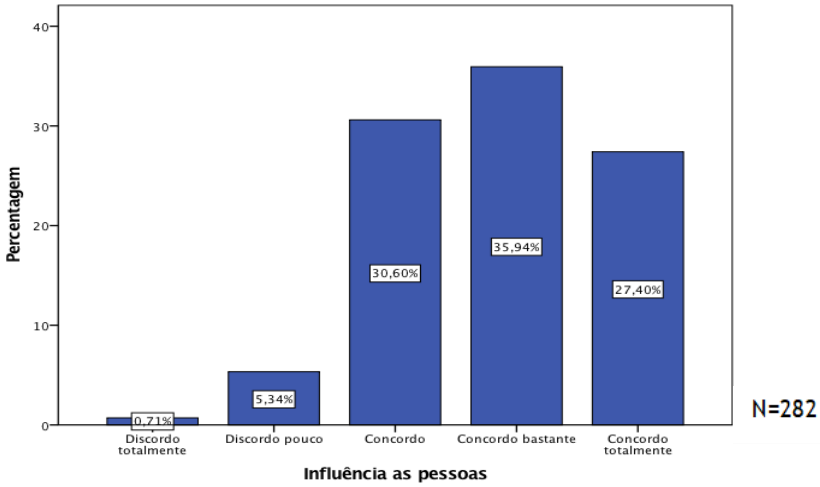
A destacar as potencialidades educativas do cinema ressalta o género feminino num total de duzentas e quarenta e sete (247), das quais apenas seis (6) destas discordam pouco desta afirmação, sessenta e oito (68) concordam, oitenta e cinco (85) concordam bastante e oitenta e oito (88) concordam totalmente.

Do género masculino, num total de 34 respondentes, seis (6) concordam com estas potencialidades educativas, onze (11) concordam bastante e dezassete (17) concordam totalmente.

Podemos ainda referir que, em todas as faixas etárias, esta potencialidade é sobejamente referida, seja no primeiro ciclo de estudos, seja no segundo ciclo de estudos, levando-nos a reforçar que o cinema é, no contexto de formação dos educadores sociais, uma ferramenta relevante, sobretudo pelo caráter que reveste o perfil destes profissionais. Assim, o cinema ganha especial destaque, com reconhecidas potencialidades educativas, porque se pretende uma formação holística e atenta às diferentes manifestações culturais vivenciadas pelos futuros profissionais e analogamente pelos professores que, ao recorrerem ao cinema, visam propiciar um diálogo entre o leitor e o guião cinematográfico, o qual para ser lido, convoca diferentes interesses, diferentes quadros conceptuais e diferentes valores. Esta interação possibilitará, então, a construção de conhecimentos significativos, por meio dos quais o indivíduo poderá compreender e agir sobre o meio em que vive.

As práticas pedagógicas não se podem alhear do cinema enquanto recurso repleto de potencialidades pedagógicas e que ao ser mobilizado pode desencadear infindáveis significados e significações, pois tem o talento de provocar no espetador uma vontade de dialogar com a realidade à sua volta, sobretudo ao considerarmos o cinema como "*um grande livro que pode ser visto, ao mesmo tempo, por um grande público (...) equivaleria a uma biblioteca de divulgação científica, uma biblioteca ambulante, indo até as populações rurais, até os iletrados, para os quais um locutor discreto, sem bizantismos de linguagem nem de voz, serviria de explicador – ampliando a órbita de cultura das classes mais desfavorecidas*" (Meireles, 2003, p. 318). Nesta lógica de pensamento, concluimos que o cinema tem a particularidade de influenciar a análise e a reflexão sobre questões educativas, como denota o gráfico n.º 5.

**Gráfico n.º 5 – Influência educativa do cinema**




Conferimos assim que 27,40% dos respondentes concordam totalmente com a influência do cinema nas pessoas, assim como 35,94% referem concordar bastante na presença desta influência e 30,60% diz concordar. Pelo contrário, 5,34% aludem discordar pouco desta influência e 0,71% confessa mesmo discordar totalmente. Face aos dados obtidos, assume-se que o cinema permite, através da identificação, (re)vermo-nos dentro dos personagens sem utilizar a nossa visão, mas sim a deles.

Consequentemente, o cinema poderá exercer nas pessoas uma influência direta, pois ao colocarmo-nos no lugar do outro, conseguimos compreender a sua alegria, a sua dor, a sua felicidade ou a sua angústia. Sendo assim, compreende-se o impacto que este tipo de arte poderá ter sobre os espetadores, dada a pluralidade de significados e significações que, segundo Rosseti *et al.* (2004), consistem numa ferramenta capaz de auxiliar tanto nos procedimentos de investigação como na compreensão do processo de desenvolvimento humano que ocorrem durante todo o ciclo vital nas e

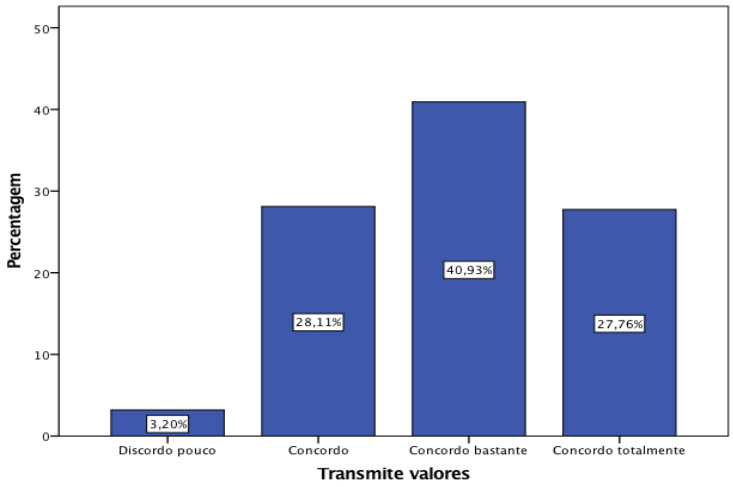
por meio das múltiplas interações estabelecidas pelas pessoas em contextos social e culturalmente organizados, não se podendo, assim, excluir a influência do cinema. Ora, ao assumir-se a influência educativa do cinema, parece-nos axiomático que, quando questionados se o cinema transmite valores, 40,93% dos alunos se destaquem a concordar bastante, 27,76% a concordar plenamente e 28,11% a concordar. Apesar de apenas 3,2% concordar pouco, não houve respostas negativas face à possibilidade de o cinema ser um transmissor de valores.

Como já tivemos oportunidade de constatar na caracterização da amostra, o número de participantes do género feminino é sobejamente superior ao género masculino, consequentemente as opiniões mantiveram o grau de concordância proporcional ao género dos inquiridos, a saber: dos trinta e quatro (34) rapazes onze (11) deles concordaram plenamente, dezanove (19) concordaram bastante e quatro (4) concordaram que o cinema transmite valores. Por seu lado, também as raparigas corroboraram esta tese, uma vez apenas nove (9) das duzentas e quarenta e sete (247) inquiridas discordou pouco desta opinião, sendo que setenta e cinco (75) concordaram, noventa e seis (96) concordaram bastante e sessenta e sete (67) concordaram plenamente.

O facto de os alunos frequentarem a Escola Superior de Educação de Bragança ou frequentarem a Escola Superior de Educação do Porto não nos permitiu recolher elementos muito diferenciadores face ao questionado, sendo globalmente consensual que o cinema seria um transmissor de valores na aceção de todos, na medida em que, quer na ESEP quer na ESEB, a percentagem de alunos a concordar ronda os 40%, ou seja, 40,7% e 41,1% respetivamente. A concordar plenamente há uma diferença considerável pois na ESEB são 37,0% a concordar plenamente enquanto que na ESEP são 19,2%. Estas opiniões mantiveram o grau de consonância com o género dos inquiridos, pois sendo maior o número de respostas do género feminino, consequentemente o número de pessoas a concordar que o cinema transmite valores foi naturalmente evidenciado. No que concerne as idades, as respostas também se revelaram proporcionais

ao número de respondentes relativamente à transmissão de valores como tão bem demonstra o gráfico n.º 6.

**Gráfico n.º 6 – Opinião quanto à transmissão de valores do cinema**



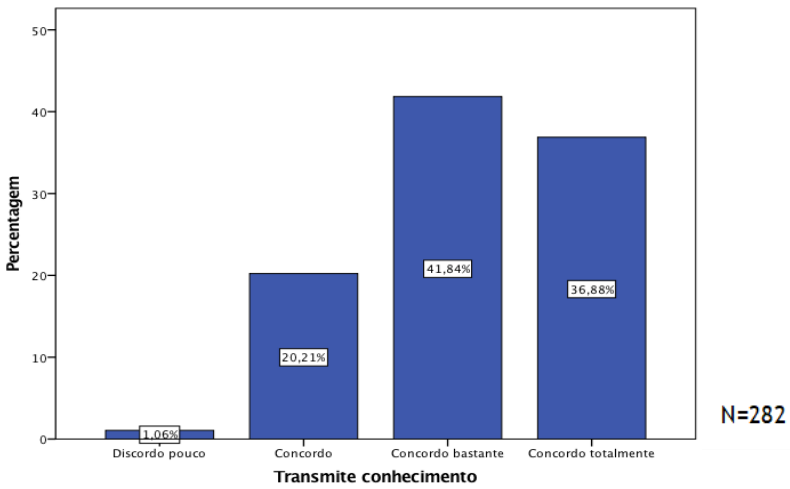

Concluímos que será vantajoso o cinema ser utilizado pelos professores para trabalhar determinados assuntos em sala de aula, nomeadamente quando há a intencionalidade de se trabalhar e reforçar a construção de valores. Aludimos, tal como Duarte, citado por Silva (2009), que, nos dias de hoje, a educação reveste-se de novos desafios, exigindo novos pressupostos, entre eles aquele que admite produção e a difusão de conhecimentos por textos compostos em imagem-som e que possam ter legitimidade confiabilidade e valor epistemc como de outras fontes, como pode e é, certamente, o caso do cinema.

Não obstante, importa ressalvar que o fácil acesso à tecnologia possibilita excesso de informações, as quais carecem de ser tratadas em sala de aula, pois nem tudo a que se acede é informação benigna. Neste registo, e corroborando Silva (2009), utilizar o cinema pode ser

um dos caminhos de reflexão crítica do pensamento em construção, sobretudo para demonstrar como se agiria ou quais os valores atribuídos a determinadas situações, sendo amplamente reconhecido e evidenciado que o cinema se poderá constituir num potente modo de expressão cultural numa sociedade global e tecnológica como aquela que atualmente se vive.

Face ao que foi dito, e tal como tivemos oportunidade de aferir na revisão da literatura, desde os primórdios das produções cinematográficas que o cinema era considerado por diferentes setores (produtores e diretores de cinema, políticos, etc.) como um pujante e poderoso instrumento de instrução, de educação, de manipulação e de reflexão humana; ou, dito de outra forma, como um excelente veículo transmissor de conhecimento(s), na medida em que tem um grande potencial pedagógico. Isto ficou claro e inequivocamente evidenciado nas opiniões plasmadas nos dados recolhidos através da aplicação do inquérito aos alunos e às alunas, independentemente das idades, género, escola ou nível que frequentam como se pode constatar no gráfico n.º 7.

**Gráfico n.º 7 – Opinião quanto ao conhecimento transmitido pelo cinema**



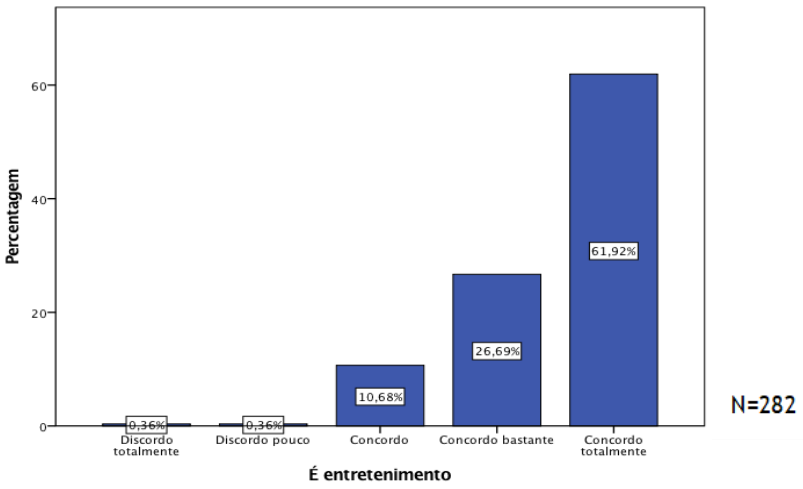
O gráfico anterior sugere-nos que o cinema transmite conhecimento, uma vez que 41,84% dos inquiridos concorda bastante com esta ideia, igualmente corroborada totalmente por 36,88% e assentida por 20,21%. Apesar de uma percentagem residual de 1,06% referir discordar pouco desta opinião ninguém discorda que o cinema transmite conhecimentos, levando-nos a arrogar que o cinema pode ser usado para representar os conteúdos tradicionais necessários à aprendizagem através desta nova possibilidade pedagógica no desenvolvimento cognitivo e percetivo do aluno, sobretudo se assumirmos que poderá ser muito mais fácil, tanto para uma criança quanto para um adulto, absorver informações advindas de estímulos audiovisuais do que através de formas mais abstratas. Previsivelmente, o filme, nas suas diferentes formas, poderá auxiliar o professorado a romper com um modelo de aula mais tradicional, por um lado, e servir para expor conteúdos, ilustrar conceitos e demonstrar experiências, por outro.

Por isso, importa ter-se um papel ativo na visualização dos filmes, tratando-os como textos e reconhecendo-se que os mesmos poderão representar além do que é visto nas telas, dada a interpretação subjetiva do cada um. Tal como Silva (2009), reconhecemos que o filme se poderá traduzir numa excelente e privilegiada oportunidade de intervenção e auxílio na construção do conhecimento, logo ser mobilizado de forma contextualizada e ajustada aos objetivos que se pretendem atingir.

Não obstante a potencialidade transmissora de conhecimento, não podemos nem devemos esquecer que o cinema é, de igual modo, uma manifestação artística, logo, só por si, torna-se válido admirar a arte pela arte. Também, apesar de ser um excelente instrumento de ensino não deixa, por isso, de ser forma, cor, «cheiro», luz, etc. E, neste sentido, olhar o cinema como diversão e entretenimento não tem que desvirtuar a arte. Pelo contrário, pode ajudar a aperfeiçoar a leitura e tornar a sua apreciação como algo mais proveitoso, pois "*é importante que haja um trabalho para que o gosto se transforme em fruição, ou seja, para que o ato de assistir a um filme seja um prazer aprimorado ainda mais pelo reconhecimento dos valores estéticos que tornam a*

*obra única*" (Thiel, 2009, p. 13). Nesta linha de pensamento, o gráfico seguinte plasma que a esmagadora dos alunos e alunas inquiridas tem uma visão do cinema como entretenimento, tal como podemos observar no gráfico n.º 8.

**Gráfico n.º 8 - Opinião quanto à visão de cinema como entretenimento**




O gráfico acima apresentado mostra-nos que a maioria dos inquiridos (61,92%) reconhecem totalmente que o cinema é muitas vezes entendido como entretenimento, enquanto que 10,68% apenas concordam. Há ainda uma percentagem de 0,16% que concorda pouco com este papel atribuído ao cinema e uma percentagem de 0,36%, ainda que residual, não concorda de todo que o cinema seja entretenimento, remetendo-nos às origens do cinema, no final do século XIX, quando o seu papel, à altura menos nobre, se consubstanciava, essencialmente em entreter as classes menos instruídas.

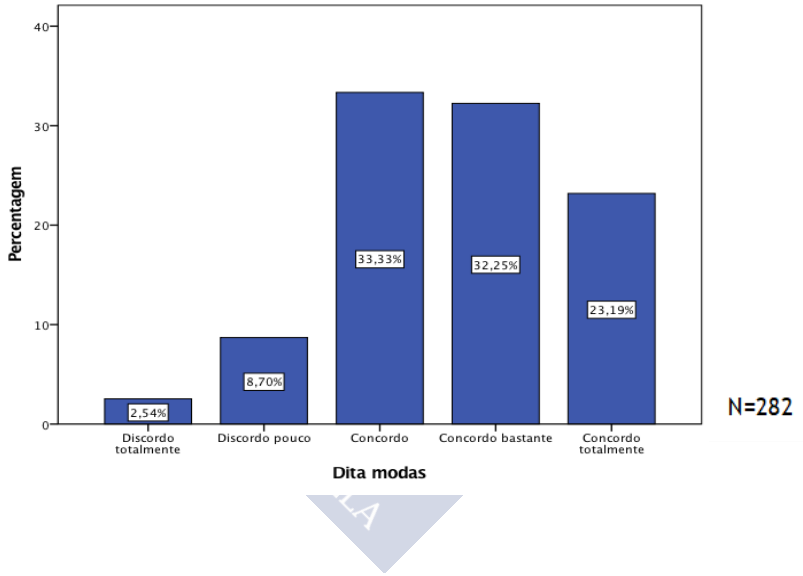
Paulatinamente, segundo Schartz e Charney (2004), citados por Ariel (2011b), o cinema tornou-se a expressão e a combinação mais completa dos atributos da modernidade, podendo hoje ser considerado como um meio de comunicação utilizado pela indústria cultural como divertimento, entretenimento para as massas populares e para outros como arte e cultura.

Assumimos, tal como os autores anteriormente referidos (Schartz e Charney, 2004), que o cinema se foi constituindo como produto e parte componente das diferentes variáveis interconectadas da modernidade: tecnologia mediada por estimulação visual e cognitiva; a reapresentação da realidade possibilitada pela tecnologia; e um procedimento urbano e comercial produzido em massa e definido como a captura do movimento contínuo, não deixando, contudo, de estar vivamente associado ao lazer e à ocupação dos tempos de ócio, como sobejamente expressaram os inquiridos.

Além de entretenimento, o cinema também é visto como "ditador de modas", ou seja, dependendo da época, o cinema veicula determinada linguagem de moda, determinando, assim, tendências, estilos e comportamentos nas mais diversas esferas. Aliás, a história do cinema tem demonstrado que a tradição de ditar modas não é recente, ainda que atualmente mais agudizada por força da globalização. Parece que já no dealbar do século XX, as mulheres iam ao cinema munidas de papel e lápis, para copiarem os modelos usados por Greta Garbo, Marlene Dietrich, Joan Crowford, Audrey Hepburn, Liz Taylor, dentre outras. Na década de 60, os jovens copiavam as calças de ganga, a camisa branca, a atitude rebelde e o corte de cabelo de James Dean em Fúria de Viver (Nicholas, Ray, 1955). E o famoso penteado "*chucrute*" de Brigitte Bardot no filme: E Deus criou a mulher (Roger Vadim, 1956) parece ter sido a inspiração para o penteado de Amy Winehouse. Nos anos 1950, a produção cinematográfica de Alfred Hitchcock remetia para um sublime desfile de moda e, nos anos 1980, o estilista Jean-Paul Gaultier assinava, dentre outros filmes, os figurinos de: Kika (Pedro Almodóvar, 1993) e O quinto elemento (Luc Besson, 1997).

Face ao exposto, é axiomático que apenas uma percentagem de 2,54% dos alunos discordem que o cinema influencie o quotidiano, ditando modas. Uma percentagem de 8,70% discorda pouco e todos os restantes concordam neste papel atribuído ao cinema, ainda que as percentagens variem entre 33,33% que concordam, 32,25% que concordam bastante e 23,19% que concordam plenamente, como sistematiza o gráfico n.º 9.

**Gráfico n.º 9 – Opinião quanto à influência do cinema no quotidiano**

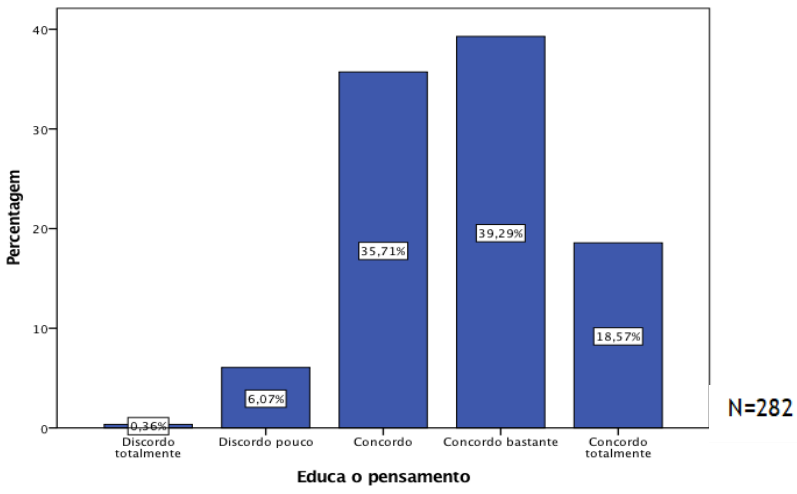



Ora, ao apurarmos junto dos alunos e das alunas que o cinema dita modas, cremos que as narrativas fílmicas através da imagem, do som e da música, cada vez mais estimulantes, têm a capacidade de criar no espetador sensações e emoções que podem afetar e/ou influenciar as suas escolhas. A ficção e a realidade parecem tocar-se, confundindo-se e, permitindo que espetador se identifique com os filmes, em geral, e as problemáticas e/ou personagens, em particular. A particularidade do cinema é que ao consentir diferentes e intensas sensações, ao longo do filme, faz com que a articulação entre

informações e saberes das nossas experiências de vida e aqueles adquiridos nas nossas experiências com artefactos audiovisuais se complementem, pelo contágio e pela força das narrativas fílmicas.

Quem nunca se deixou influenciar por uma música, um personagem, uma paisagem de um filme ou de uma publicidade? Sobretudo em sociedades audiovisuais como a nossa, onde o domínio destas influências é quase viral, na medida em que a imagem em movimento tem relação com aquilo que somos e com aquilo que queremos parecer ser. Previsivelmente, numa sociedade *polaroid*, que privilegia o imediato, o instantâneo, o belo e a imagem, não será desprovido de razão deixarmo-nos influenciar pelas fortes mensagens do cinema, nas diferentes esferas da nossa vida. Assumindo que o cinema, ao ditar modas, pode influenciar as nossas escolhas poderá, de certa forma, estar a influenciar e/ou educar o pensamento, como podemos analisar no gráfico n.º 10.

**Gráfico n.º 10 – Opinião quanto à influência do cinema no pensamento**



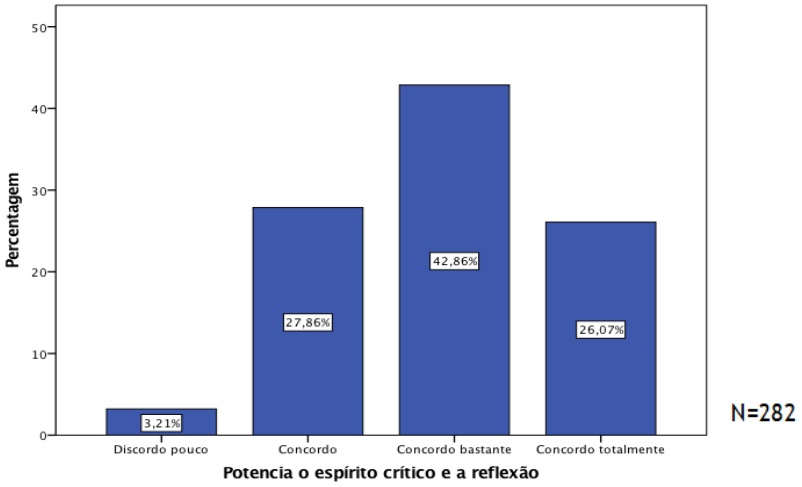
No gráfico, podemos constatar que, segundo os inquiridos, o cinema pode educar o pensamento. A este propósito, a percentagem de 18,57% referem que concordam totalmente, a percentagem de 39,29% concordam bastante, de 35,71% dizem concordar, de 6,07% assumem discordar pouco e apenas 0,36% discordam totalmente. Cremos, portanto, que no mundo atual, através da experimentação dos sentimentos e das emoções, a Sétima Arte poderá auxiliar o sujeito no encontro da sua identidade, na medida em que durante o processo de visualização de um filme, o indivíduo não só entra em contacto com o mundo sensorial, mas simultaneamente poderá potenciar o desenvolvimento e educar os seus sentimentos e emoções, através da prática dos símbolos artísticos.

Nesta linha de pensamento, podemos dizer que a arte é a expressão da vida, favorável ao desenvolvimento integral do indivíduo, facilitando a expressão livre do pensamento e das emoções, desenvolvendo o raciocínio com criatividade e imaginação. Ao estar mais próximo das artes, o "artista" tem mais consciência dos limites e parece-nos mais verdadeiro e autêntico, porque as suas escolhas nos parecem ser livres.

Numa sociedade ainda invadida por saberes pré-concebidos e transmitidos de maneira hermética, ao educar o pensamento para a arte protagonizam-se mudanças sociais e consolida-se o processo de construção da sociedade. Desta feita, o recurso e fruição do cinema abre lugar ao sonho, à fantasia e à experimentação, educando-se assim o pensamento.

Neste registo, parece que o cinema se tornou uma síntese de todas as artes, ao englobar quatro elementos estruturantes como a imagem, o som, a palavra e a música, fazendo com que esta arte tenha grande poder na educação, pois coopera na formação de pessoas mais conscientes, críticas e participativas, isto é, como alguém capaz de compreender a realidade em que vive, como convém aos educadores e às educadoras socias e que, segundo os inquiridos, o cinema poderá potenciar de forma grandiosa, como se plasma no gráfico n.º 11.

**Gráfico n.º 11 – O cinema enquanto estimulação do espírito crítico**

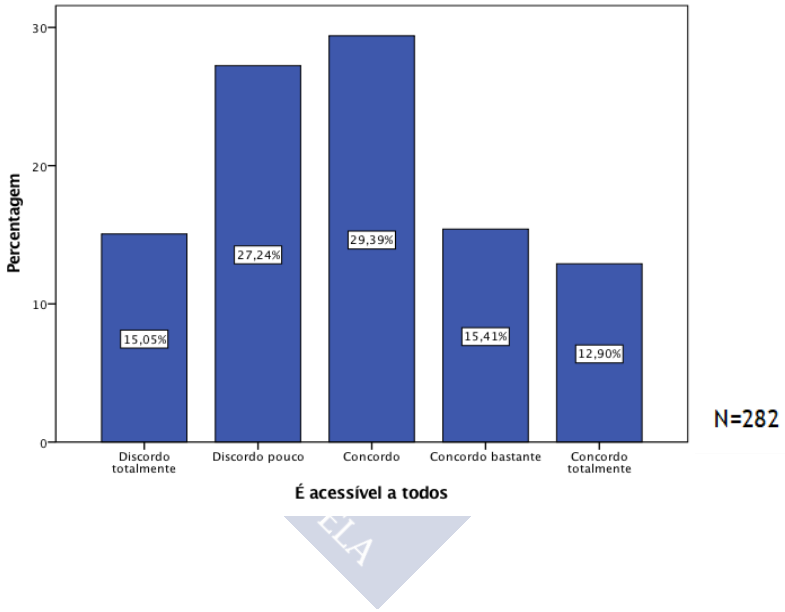



Face à afirmação de que o cinema potencia o espírito crítico e a reflexão, é claro que para a maioria dos alunos inquiridos há uma estreita ligação, na medida em que 26,07% menciona uma concordância total, 42,86% indica concordar bastante, 27,86% parecem concordar e apenas a percentagem de 3,21% diz que concorda pouco com esta ideia.

Todavia, não houve registo de alunos que discordassem desta afirmação, evidenciando-se que, através do cinema, determinadas experiências culturais, associadas à visualização de filmes, poderão influenciar na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo. Esta capacidade de levar à reflexão e à conscientização é grandemente destacada pelos alunos, sendo, na opinião de Duarte (2002), o maior interesse que o cinema tem para o campo educacional, isto é, a sua natureza eminentemente pedagógica, na medida em que o mesmo filme pode ser analisado, trabalhado e discutido de diferentes formas. Por consequência, consoante o enfoque que lhe seja dado, dependendo de quem e como estiver a ser utilizado, poderá levar a diferentes posicionamentos, face às mesmas situações.

Naturalmente que levando o cinema à escola é, também, uma democratização da sua fruição, pois tivemos oportunidade de ver na literatura e confirmar com os/as entrevistados/as que o cinema não é, ainda, acessível a todos. Por seu lado, ao questionarmos os alunos a este propósito as opiniões dividem-se como se constata no gráfico n.º 12.

**Gráfico n.º 12 – Acessibilidade do cinema**




Relativamente à acessibilidade do cinema a todos os alunos, as opiniões não são consensuais, pois 15,05% dos inquiridos assumem discordar totalmente, 22,24% discordam pouco, 29,39% concordam, 15,41% concordam bastante e 12,90% concordam totalmente.

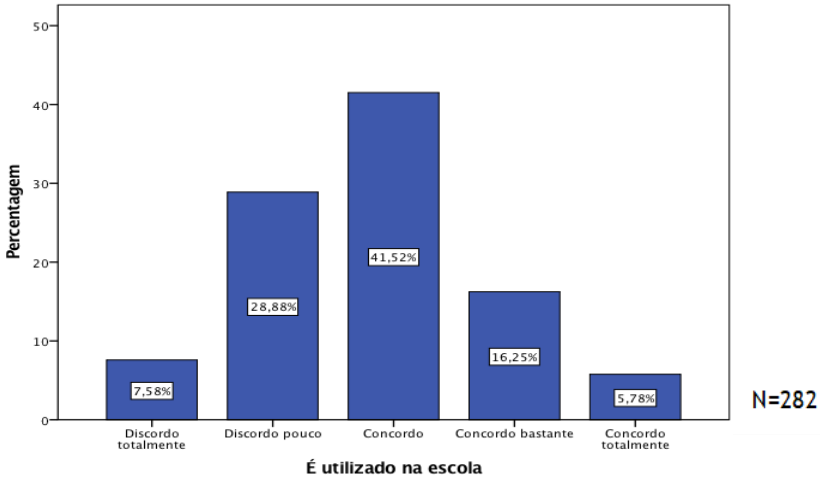
Dadas as idades dos inquiridos, compreendidas entre os 18 e os 26 anos, não podemos deixar de manifestar alguma admiração no grande número de alunos que discordam da acessibilidade do cinema a todos e a todas, sobretudo pela facilidade com que, teoricamente, se

pode aceder a um filme, ainda que não seja no cinema, pelo menos nos computadores.

Assim, levar o cinema para a formação dos educadores sociais contribuirá para a fruição democrática do cinema, pois este poderá facultar a produção de saberes e a aquisição de conhecimentos variados, por representar elementos socioculturais, que talvez não possam ser acedidos por todos, pois para muitos a informação, se assim não fosse, não chegaria de outra forma.

Duarte (2002, p. 19) argumenta que "*parece ser desse modo que determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais*", daí a importância de se democratizar a acessibilidade do cinema a todos, pois, apesar de estarmos na era digital, a linguagem do cinema, para muitos, apenas está disponível através da TV. Face a esta necessidade, entendemos que um dos meios para facilitar a desejável fruição do cinema será levando-o para a escola. Desta feita, quisemos saber se é utilizado na escola. Ainda que não seja esmagadoramente consensual, o gráfico n.º 13 demonstra que 41,52% dos inquiridos concordam com a questão referente à utilização do cinema na escola.

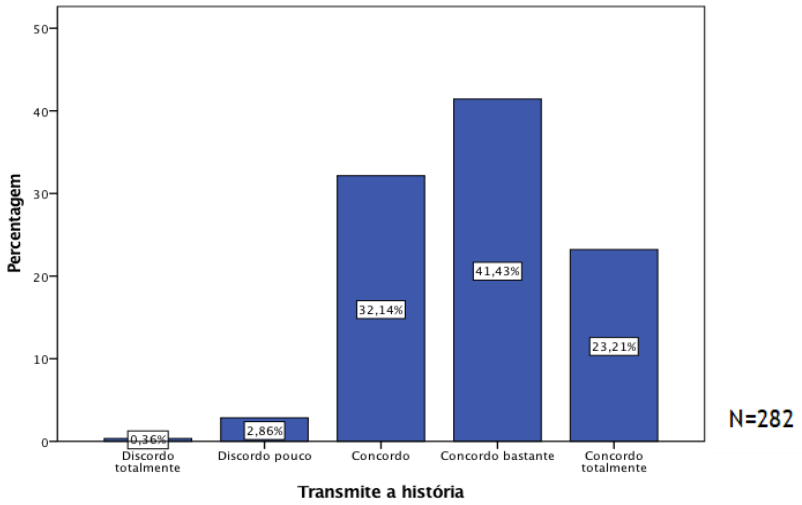
**Gráfico n.º 13 – Utilização do cinema na escola**




No que concerne à utilização do cinema na escola, 7,58% dos inquiridos discorda totalmente, deixando-nos inferir que na sua realidade escolar os professores não mobilizaram o cinema enquanto recurso. Por sua vez, 28,88% dos inquiridos referem que discordam pouco, 16,25% concordam bastante e apenas 5,78% concordam totalmente que o cinema é utilizado na escola, ou seja, para estes alunos é utilizado como recurso de apoio didático, eventualmente, contribuindo para o processo de "ensinar a ver", dada a riqueza e fertilidade do cinema, enquanto fonte de conhecimento e cujo caráter pedagógico tem um sentido bastante abrangente.

Ora, independentemente da forma como olhamos e "fazemos" olhar para a tela a mensagem acaba por ser transmitida. Não obstante, pode abarcar significados e significações díspares. Por isso e para isso importou perceber junto dos alunos se o cinema transmite história distribuindo-se as suas opiniões como nos apresenta o gráfico n.º 14.

**Gráfico n.º 14 – O cinema enquanto recurso pedagógico na área de história**



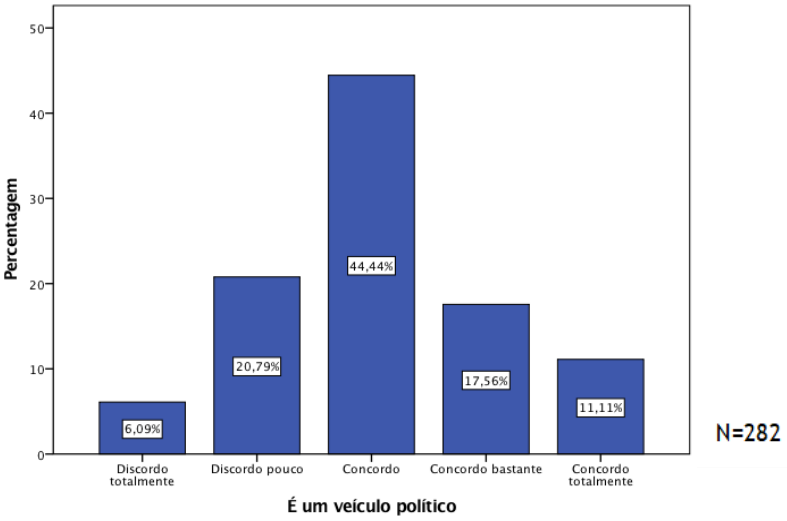

No que respeita à afirmação "o cinema transmite história", apenas 0,36% discordou totalmente, 2,86% discordaram pouco, 32,14% concordaram, 41,43% concordaram bastante e 23,21% concordaram totalmente.

Desta feita, apesar de uma certa padronização na produção, o cinema, por ser uma arte inquieta, não se submete a uma homogeneização, recriando e trazendo à colação acontecimentos históricos e narrativas factuais, citando ainda alguns movimentos reivindicativos.

Os momentos históricos de relevo são sobejamente retratados no cinema e ainda em documentários, por forma a demonstrar e contextualizar a trajetória dos povos ao longo dos tempos. Transmitindo história, transmite ideias e ideologias que podem influenciar o telespetador. É ainda de salientar que a literatura nos diz que a utilização do cinema, como instrumento político e de propaganda, tem sido frequente ao longo da história, sendo um

poderoso meio de manipulação de massas e, por isso, muitas vezes censurado pelas forças políticas dominantes e um meio "libertador" pelas forças anti-poder. Para os alunos, as opiniões divergem, como podemos constatar no gráfico n.º 15.

**Gráfico n.º 15 - O cinema... É um veículo político?**



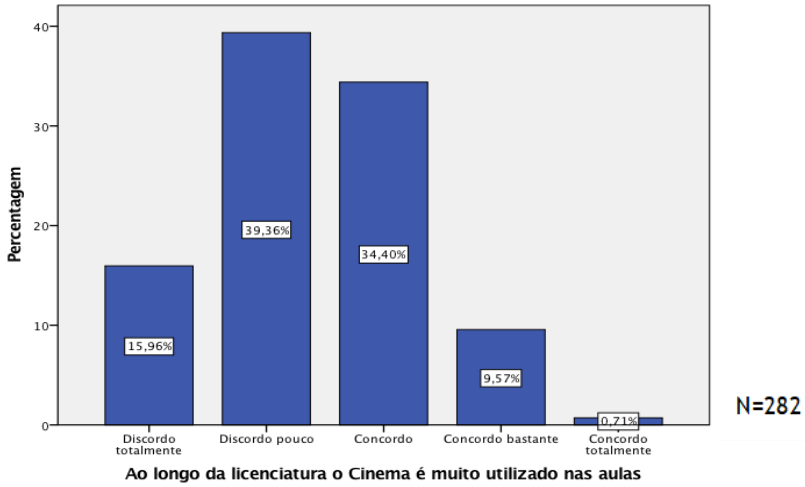

Na senda de Gubern (1979), para além de o cinema ser produtor de espetáculo, ele é também veículo de propaganda, de informação e de formação. Esta vertente do cinema advém da exigência que a evolução sistemática do homem impõe à arte para que se explique ao próprio ser humano as determinantes dos seus princípios evolutivos.

Segundo os inquiridos, e conforme plasmado no gráfico n.º 15, para a maioria, o cinema é considerado um veículo político, já que apenas dos 6,09% discordaram totalmente, 20,79% discordou pouco, 44,44% referem concordar, assim como 17,56 e 11,11% que concordaram bastante e totalmente, respetivamente.

O cinema explora, segundo Bastos (1959), o sensacional como forma de evasão, sendo o espetador coagido a tomar consciência e partido, de forma a não sair da sala em estado de indiferença, assumindo, igualmente, uma função psicológica porque, entre os meios de expressão humana, parece ser aquele que mais se aproxima do espírito do homem e o que melhor imita o funcionamento do sonho; e neste sentido, a obscuridade da sala e a imagem poderão tornar-se mecanismos de fascinação, passíveis de se explorar, como refere Lebell (1975), que sugere o cinema como meio de fascínio utilizado eficazmente para a propaganda ideológica sobre as massas.

Atendendo ao perfil profissional de um/a educador/a social e às potencialidades do cinema, confirmadas quer na literatura quer nos discursos dos professores e das educadoras sociais entrevistadas, quer ainda na opinião dos alunos em formação, seja de Licenciatura ou do Mestrado em Educação Social, é curioso perceber que não é muito utilizado nas aulas, como sistematiza o gráfico n.º 16.

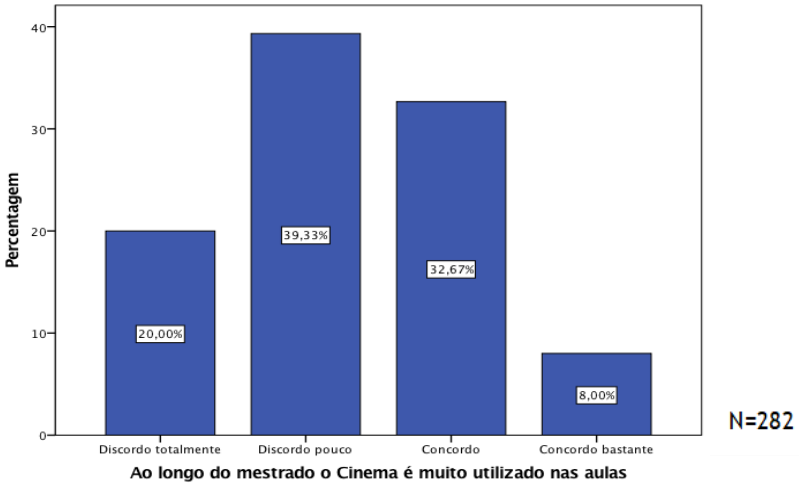
**Gráfico n.º 16 - Utilização do cinema como recurso pedagógico na Licenciatura**



O gráfico anterior permite-nos verificar que, ao longo da Licenciatura em Educação Social, o cinema não é muito utilizado em contexto de sala de aula, pois 15,96% dos inquiridos revelou discordar totalmente deste apontamento, 39,36% discordam pouco, 34,40% concordam, 9,57% concordam bastante e apenas 0,71% referem concordar totalmente. Este facto deixa um défice de formação os educadores sociais, pois podermos apresentar e ler os filmes enquanto textos implica um trabalho de (des)construção de múltiplas problemáticas que, de outra forma, seriam inacessíveis, como teoricamente alguns autores tão bem descrevem e consensualmente os professores e as educadoras sociais também corroboram nas suas entrevistas.

Cremos, todavia, que mobilizar o cinema na sala de aula como um instrumento de ensino e aprendizagem pode ser duplamente positivo: por um lado, permite explorar aspetos culturais, históricos, literários e políticos, proporcionando uma visão integral do filme/cinema, enquanto ferramenta educativa e, por outro, permite introduzir novas estratégias de desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a inovação pedagógica e a adequação às mudanças sociais com a finalidade de proporcionar uma formação integral aos cidadãos.

**Gráfico n.º 17 – Utilização do cinema como recurso pedagógico no Mestrado**



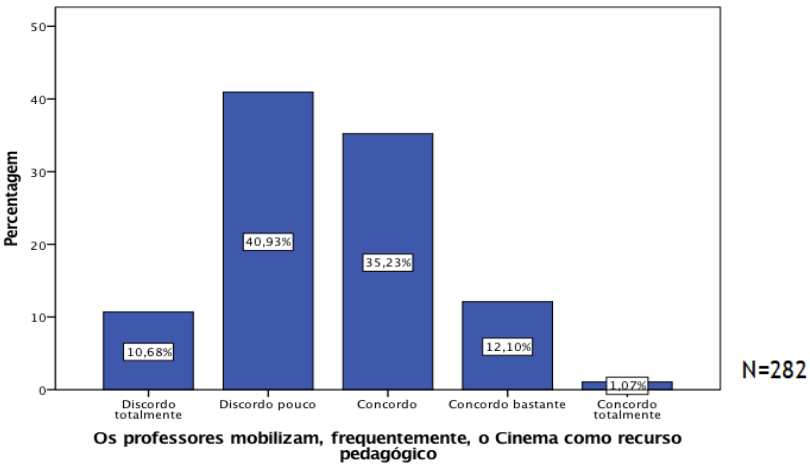

Segundo Franco, citado por Pretto (1996, p. 117), a escola "*não deve competir com a mídia, mas travar com ela um jogo dialético*" e, neste sentido, o cinema pode ser trazido para as Escolas Superiores de Educação, pois, conforme aferimos na leitura do gráfico n.º 17, ao longo do Mestrado o cinema não foi muito utilizado nas aulas, porque nenhum aluno concorda totalmente com esta premissa, apenas 8% demonstraram concordar bastante, 32,67% assumem concordar, 17,33% discordam pouco e 20% discordam totalmente.

Contudo, o uso deste meio de comunicação pode ajudar a ampliar e avançar na formação cultural quer do aluno quer do professor, contribuindo para difundir a arte e a cultura, desempenhando uma influência positiva nos estudantes e professores quando bem utilizadas.

Bourdieu (1994) diz que a experiência das pessoas com o cinema contribui para desenvolver o que se pode chamar de "competência para ver". Todavia, tal competência não se restringe ao simples ato de assistir a filmes; tal competência tem ligação com o universo social e

cultural dos indivíduos e, para isso, importa trazer o cinema às salas de aula para potenciar a formação integral dos indivíduos, concretamente dos educadores sociais. Ora, no seguimento da leitura dos gráficos anteriores podemos compreender como se distribui a opinião dos alunos face à regularidade com que os professores mobilizam o cinema como recurso pedagógico.

**Gráfico n.º 18 – Mobilização do cinema como recurso pedagógico**




Segundo o gráfico n.º 18, três (3) alunos concordaram totalmente que os professores mobilizam frequentemente o cinema como recurso pedagógico, trinta e dois (32) concordaram bastante, cento e cinco (105) concordaram, cento e dez (110) discordaram pouco e vinte e nove (29) discordaram totalmente.

O cinema e/ou a linguagem cinematográfica é, segundo Martin (1990), um excelente recurso pedagógico. Conquanto segundo o gráfico anterior, apenas 1,07% dos alunos concordaram totalmente

que os professores mobilizam frequentemente o cinema como recurso pedagógico, 12,10% destes concordou bastante, 35,23% concordaram, 40,93% discordaram pouco e 10,68% discordaram totalmente. Estas percentagens distribuem-se de forma proporcional por género, localização, idades e curso, ou seja, corresponde ao número de respondentes ao inquérito.

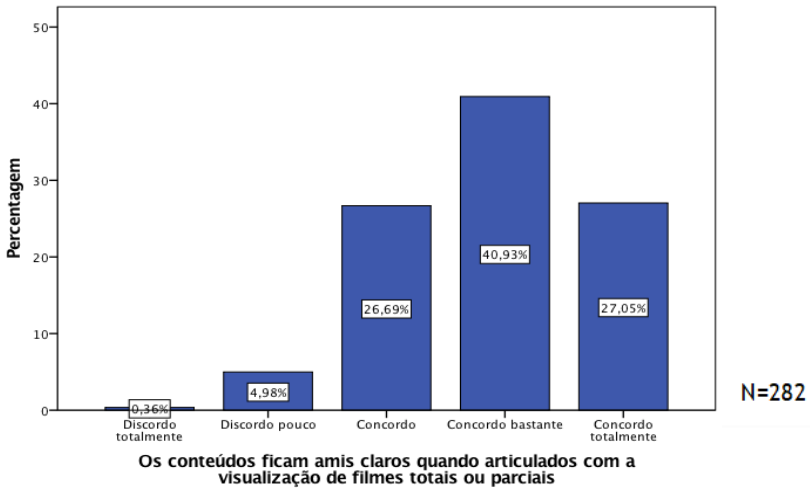
A título de exemplo, tivemos vinte e seis (26) alunos de Licenciatura a discordar totalmente da mobilização do cinema como recurso pedagógico e quatro (4) de Mestrado; igualmente, noventa e três (93) dos alunos de Licenciatura discordam pouco desta ideia, enquanto dos que frequentam o Mestrado apenas vinte e dois (22) partilha desta aceção; os que concordam distribuem-se por oitenta e dois (82) alunos que frequentam o primeiro ciclo de estudos e dezassete (17) que frequentam o segundo ciclo. Também há um maior número de alunos de Licenciatura, vinte e nove (29), a concordar bastante que os professores mobilizam com pouca frequência o cinema, enquanto apenas cinco (5) do Mestrado partilham esta opinião.

No que concerne aqueles que concordam totalmente, apenas temos três (3) alunos de Licenciatura e nenhum de Mestrado, ou seja, a distribuição é, como referimos, congruente com o número de participantes, uma vez que no total responderam mais alunos de Licenciatura que do Mestrado: duzentos e trinta e tês (233) e quarenta e oito (48), respetivamente.

Importa potenciar esta mobilização do cinema, na medida em que o cinema é um notável recurso pedagógico; segundo Martin (1990), a linguagem cinematográfica que compõe o universo de um filme permite inúmeras explorações pedagógicas. Assim, sugere-se que para se poder nutrir de maiores efeitos, se faça uma planificação e uma visualização prévia, levando-se, igualmente, em conta o efeito visual que poderá desencadear nos alunos (Fonseca, 2009), impondo-se, desta forma, que o professor conheça alguns meios e instrumentos da linguagem cinematográfica para um melhor aproveitamento deste recurso em sala de aula.

Igualmente, reconhecemos e assumimos que as imagens, como textos, são formas de representar e/ou ocultar o mundo, podendo servir para descrever a(s) realidade(s) e, eventualmente, contribuir para lhe(s) dar sentido, bem como para a(s) clarificar, sobretudo porque enquanto artefacto cultural, pode e deve ser explorado como forma de clarificação do(s) discurso(s), contribuindo para a (des)construção de significados sociais. Neste registo, estamos convictos de que a sua mobilização, em contexto de sala de aula, poderá contribuir para clarificar os conteúdos, corroborando assim grande número de alunos que partilham da mesma aceção, como se demonstra no gráfico n.º 19.

**Gráfico n.º 19 – Os conteúdos ficam mais claros quando articulados com a visualização de filmes totais ou parciais**




A leitura do gráfico anterior plasma que, segundo os alunos, os conteúdos ficam mais claros quando articulados com a visualização de

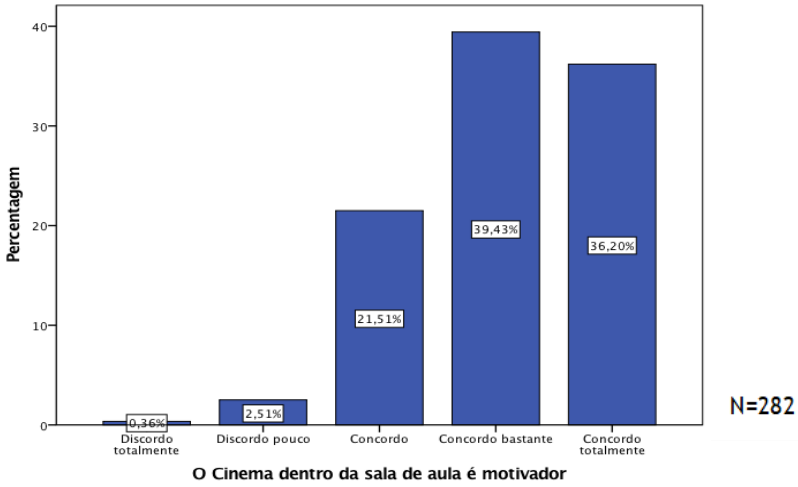
filmes totais ou parciais, na medida em que a percentagem de 27,05% do total dos inquiridos concordou totalmente com esta afirmação, a percentagem de 40,93% concordaram bastante, a percentagem de 26,69% concordaram, a percentagem de 4,98% discordaram pouco e apenas a percentagem residual de 0,36% refere discordar totalmente.

Esta leitura traduz aquilo que, quer a literatura revista quer a opinião de todas e todos entrevistados sugerem, ou seja, que no olhar do recetor está impressa uma forma de ver o mundo, consequentemente, os significados que as narrativas desejam imprimir dependem de como elas serão vistas e havendo oportunidade de desconstruir estas narrativas em articulação com os conteúdos certamente que estes ficarão mais claros para os alunos, pois assume-se que as formas de aprender e de se desenvolver o conhecimento e o saber podem ser tão diversificadas quanto a multiplicidade dos dispositivos didáticos e pedagógicos mobilizados, especialmente dada a facilidade de acesso aos mesmos numa sociedade dita da informação.

Nesta sociedade global e da informação emergem, igualmente, novas linguagens e novas formações culturais, nas quais a educação terá um papel crucial na sua desconstrução, pois as transformações societais são tão galopantes que todos os dispositivos (in)formativos e todos os artefactos visuais podem ajudar na circulação do conhecimento e por corolário na democratização do seu acesso e respetiva fruição.

Conferimos, com a realização deste trabalho, que a linguagem imagética do cinema tem colaborado na dinamização do processo de ensino e aprendizagem, ainda que, na opinião dos alunos inquiridos, esta contribuição pudesse ser mais efetiva se o cinema fosse mais mobilizado, sobretudo porque, e tal como evidenciado pelos alunos no gráfico n.º 20, o cinema dentro da sala de aula é sobejamente motivador.

**Gráfico n.º 20 – O cinema dentro da sala de aula é motivador**




Ora, sendo a motivação um dos grandes impulsionadores da humanidade, ainda que esta possa variar em grau, número e valor, porque o que motiva uns pode desmotivar outros, trazer o cinema para a sala de aula como forma de cativar os alunos seria, por si só, muito positivo, na medida em que, tal como Vigotsky (2001), se admite que o pensamento tem a sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afetos e emoções, onde a compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende a sua base afetivo-volitiva.

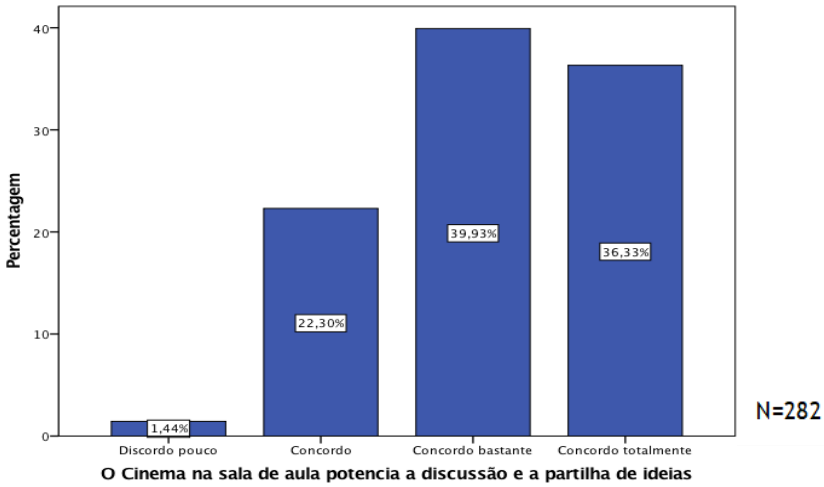
Então, podemos dizer que essas construções são baseadas tanto nas "funções mentais" de Vigotsky, como nas relações de afetividade e cognição de Wallon, onde o professor poderá ter um papel fundamental através da linguagem e através da mediação dessas relações, trabalhando, *quiçá* através do cinema, a compreensão dessas emoções e funções mentais numa tentativa de que haja mudanças nas histórias de vida dos indivíduos com quem trabalha (Oliveira, 2004).

As funções cognitivas de atenção, perceção, memória, entre outras, são importantes para a interpretação e entendimento dos filmes, todavia, os significados dados por cada um estão relacionados com as suas histórias de vida e com a cultura em que estão inseridos o que também se pode revelar como motivador. Face ao explicitado, a leitura do gráfico n.º 20 demonstra que esmagadoramente os alunos inquiridos também concordam que o cinema é motivador na sala de aula, pois apenas a percentagem de 0,26% dos alunos discordou totalmente desta potencialidade atribuída ao cinema, 2,51% discorda pouco, enquanto que 25,1% dos alunos assumem concordar.

Por seu lado, as percentagens de 19,43% e 36,20%, respetivamente, concordaram bastante e totalmente que o cinema motiva, assumindo, assim, relevo do cinema e corroborando Balázs (2003), citado em Oliveira (2004), ao sugerir que, ao vermos um filme, interagimos de tal modo que nos identificamos com ele e o nível dessa interação reflete diretamente na influência que sofremos do mesmo.

Essa influência pode manifestar-se de várias maneiras e graus, consoante o efeito de "identificação" sugerido pelo mesmo autor e, por consequência, a motivação será maior ou menor consoante igual efeito de identificação o que, naturalmente, poderá potenciar a discussão e a partilha de ideias, como reflete o gráfico n.º 21, nas opiniões recolhidas junto dos alunos.

**Gráfico n.º 21 – O cinema na sala de aula potencia a discussão e a partilha de ideias**




Considerando que a exploração do cinema com os estudantes poderá gerar momentos de reflexão ímpares estimulados pelo impacto que as imagens podem potenciar, a opinião dos alunos inquiridos corrobora esta aceção conforme plasma o gráfico anterior. Ou seja, traduz-se para a percentagem de 36,33%, do total de alunos inquiridos, como totalmente potenciador de discussão e partilha de ideias.

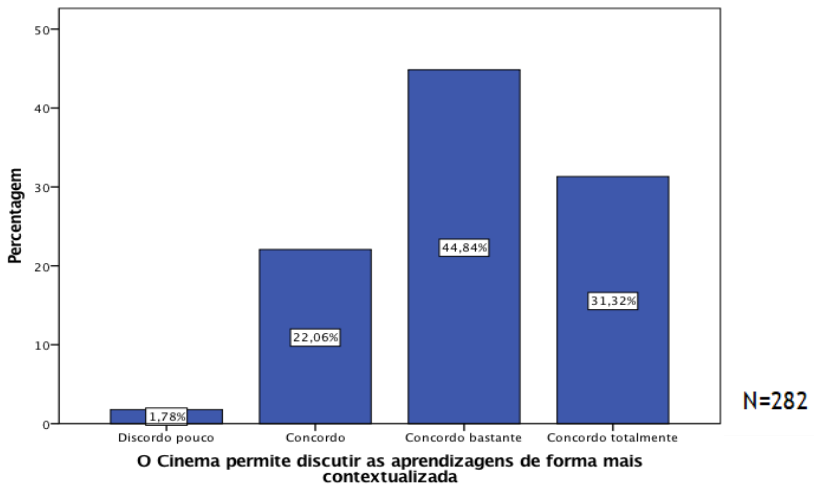
Também 39,93% dos alunos concordam bastante com esta potencialidade do cinema e igualmente 22,3% referem concordar com este papel do cinema.

A percentagem dos alunos que discordam não é significativa, uma vez que, no universo total, apenas 1,44% discorda pouco que o cinema na sala de aula potencia a discussão e a partilha de ideias. Ainda que pouco significativa, esta percentagem constitu-se apenas por estudantes do género feminino, num total de quatro (4) alunas.

Nas restantes variáveis: localização, idades e curso não há discrepâncias a assinalar, sendo as respostas alinhadas em conformidade com o gráfico n.º 21.

Nesta linha de pensamento, e se os afetos são manifestados no espetador através das emoções que nada mais são, segundo Aumont (2004), do que os sentimentos de amor, ódio, cólera e empatia, vão, por sua vez, potenciar a partilha e a discussão dos mesmos aquando sentidos e experienciados em conjunto. Geralmente, as emoções podem ser fortes, positivas, negativas, representativas da vida real ou imaginária e, como já tivemos oportunidade de evidenciar anteriormente, o cinema, ao quebrar a rotina, constitui-se numa motivação para o conhecimento. Assim, a mobilização do cinema pode permitir discutir as aprendizagens de forma mais contextualizada como fica patenteado no gráfico n.º 22.

**Gráfico n.º 22 – O cinema permite discutir as aprendizagens de forma mais contextualizada**



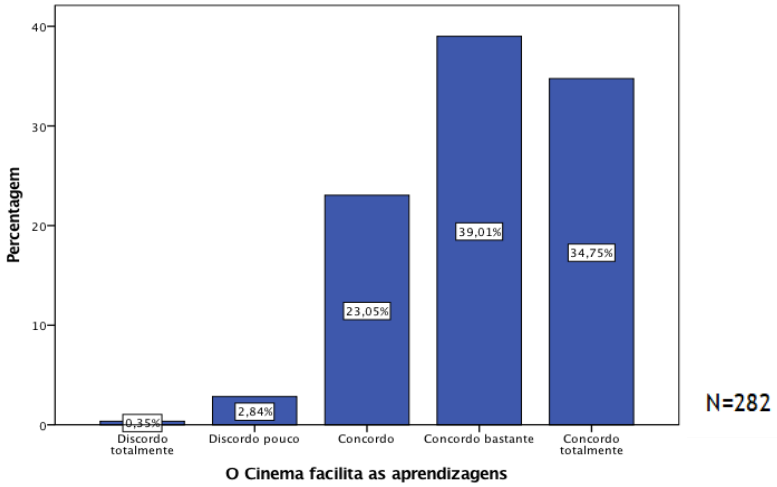
Relativamente à questão sobre se o cinema possibilita discutir as aprendizagens de forma mais contextualizada, é de destacar que importa que o espetador entenda que o filme representa a realidade retratada e que extravasando para além da tela convém ter em consideração as especificidades retratadas e contextualizadas.

No que concerne as aprendizagens e sendo o filme, segundo Silva (2009), uma possibilidade de intervenção e auxílio na construção do conhecimento, então, através do cinema, poder-se-ão discutir as aprendizagens de forma mais contextualizada, pois virtualmente a tela oferece e informa o espetador acerca de determinadas realidades e problemáticas, as quais poderão sustentar as discussões de forma articulada com os conteúdos.

No que respeita à opinião dos inquiridos, apuramos, como podemos confirmar no gráfico n.º 22, que nenhum aluno discordou desta premissa e apenas 1,78% discordou pouco. Por conseguinte, 22,06% dos inquiridos referem concordar que o cinema permite discutir as aprendizagens de forma mais contextualizada e a maioria, traduzida em 44,84% dos alunos, concorda bastante com esta virtude do cinema, assim como 31,32% que refere mesmo concordar totalmente na valorização do cinema para potenciar a discussão.

Para a maioria dos inquiridos, o filme possibilita, então, a discussão das aprendizagens de forma contextualizada, permitindo-nos concluir que contribui para a sensibilização dos alunos para os problemas da sociedade atual à escala global. Igualmente pode transmitir e dar a conhecer erros do passado, auxiliando, desta forma, a projeção do futuro de forma mais consciente e precavendo a repetição de erros que o cinema, eventualmente, ajudou a compreender como nefastos. Outorga-se, assim, ao cinema o papel de facilitador de aprendizagens, tal como plasmado no gráfico n.º 23.

**Gráfico n.º 23 – O cinema como facilitador de aprendizagens**




Ao recorrer-se ao cinema como recurso pedagógico, importa pensar o(s) modo(s) como poderá ser utilizado de maneira que facilite as aprendizagens. Neste sentido, enquanto privilegiada ferramenta de reflexão, poder-se-á, após a visualização, incitar os alunos a complementar e aprimorar aspetos do filme, através do estudo dos conteúdos curriculares. Desta forma, a aprendizagem poderá ser facilitada, por um lado, e potenciar-se-á a propagação dos novos conhecimentos adquiridos com auxílio do cinema, por outro. Esta perspetiva é corroborada pela maioria dos inquiridos, pois, como poderemos constatar no gráfico n.º 23, os alunos auscultados são praticamente unânimes ao referirem que o cinema facilita as aprendizagens.

À exceção de 0,36%, que se traduz em apenas uma (1) aluna do género feminino, e 2,84% que discordam totalmente e discordam pouco, respetivamente, desta potencialidade do cinema, todos os restantes alunos lhe reconhecem esta virtualidade, sendo que 23,05% referem concordar, 39,01% concordam bastante e 34,75% concordam

totalmente, reforçando-se assim o papel facilitador do cinema nas aprendizagens, sugerindo que, ao facilitar a aprendizagem, o cinema se articula pacificamente com a educação.

Com base nestes resultados, consideramos que o cinema se pode utilizar como suporte (in)formativo, onde o "*utilizador socorre-se das informações para daí retirar conhecimento e saberes de forma mais rápida*" (António, 1998, p. 92), ou seja, pode traduzir-se num facilitador de aprendizagens e igualmente num facilitador das relações no processo de ensino e aprendizagem, pois o cinema, ao apresentar-se ao espetador como real pode potenciar a reflexão e a discussão, nomeadamente, quando retrata questões políticas, filosóficas, sociológicas, antropológicas e educacionais.

Face ao que foi dito, e com base nos dados obtidos nos questionários, o cinema tem a capacidade de despertar o interesse pelo estudo, auxiliando a formação de agentes multiplicadores do pensamento crítico, enriquecendo o olhar dos diferentes intervenientes no processo ou, como nos diz António (1998, p. 22), ostenta uma "*ínfima parcela de todo o projeto de uma educação global e autenticamente contemporânea*"; logo mobiliza-lo como recurso pedagógico poderá contribuir eficazmente para "*a construção de um homem novo, livre nas suas convicções, crítico nas suas análises, humanista e sensível na sua forma de compreender e olhar, aberto à multiplicidade de propostas, tolerante perante a diferença, inovador na descoberta de novos caminhos*" (1998, p. 22).

Neste registo, utilizá-lo na formação inicial dos educadores sociais, ganha ainda mais pertinência dado o caráter do perfil que se pretende formar. Esta utilização pode ser algo inovador e enriquecedor e concomitantemente complexo, na medida em que a sua própria riqueza, enquanto promotora de conhecimentos e desenvolvimento de aprendizagens, dá ao professor a oportunidade de diversificar nas experiências educativas promovendo a motivação do estudante.

Aludindo à investigação apresentada por António Moderno na obra coordenada por António (1993, p. 94), acerca dos argumentos que justificam a entrada do audiovisual na escola, sintetizamos as

quatro razões fulcrais que justificam a sua inclusão na formação dos educadores sociais, tendo por referência os argumentos do autor:

- "*as acessibilidades*" pela facilidade em aceder aos materiais físicos, nomeadamente, material de projeção, filmes e DVD e a agilidade em aceder ao significado da mensagem através da imagem que acaba por a clarificar;

- "*despertar de interesses*" com a sua utilização em sala de aula e, por requerer um conjunto de sentidos sintonizados, os alunos parecem mostrar-se prontamente atentos;

- "*o prazer*" facilita a capacidade de concentração do aluno por ser um meio de aprendizagem que motiva os estudantes;

- "*a necessidade*" de ensinar e aprender com base nas exigências dos dias de hoje, uma sociedade mais global e em permanente mutação, na qual se revela insuficiente incutir no aluno um saber exclusivamente livresco, sob pena de o afastar da realidade atual.

Partindo da premissa de que "*um filme diz tanto quanto for questionado*" e ainda "*seja ele qual for, sempre vai além do seu conteúdo, escapando mesmo a quem faz a filmagem*" (Nóvoa, 1996, p. 9), julgamos que será relevante trazê-lo para a formação dos educadores socias, pois permitirá aos alunos contestar as imagens e a mensagem que é transmitida para que, antes de a assumir como verdade, sejam capazes de a analisar, interrogar e criticar.

Ora, nestes pressupostos, recorrer ao cinema, ainda que não seja uma vantagem exclusiva, permite trabalhar a multifuncionalidade da imagem que, por sua vez, poderá admitir uma maior rentabilização multidisciplinar do filme, isto é, pode ser utilizado em mais do que uma disciplina tendo em conta os objetivos e/ou finalidades estabelecidas para cada uma das aplicações. Igualmente, a abordagem ao significado da imagem no cinema refina e educa para a sensibilidade estética, concorrendo para o desenvolvimento da

capacidade crítica na área do cinema, num primeiro momento e para outras áreas e esferas, posteriormente.

Convocando Faria (2001, p. 71), reforçamos a ideia de que "*o cinema produz uma intensificação da experiência comum*", pois ao sustentar-se na imagem, no som e no seu movimento o cinema "*convida o público a acreditar na realidade do que se apresenta na superfície onde é projetado"* podendo, assim*, "desempenhar um papel único*".

Podemos, então, concluir que o cinema pode ser definido como uma educação informal, que metodológica e estruturalmente utilizado pode contribuir para um melhor desempenho na sala de aula, atuando como um elemento de aperfeiçoamento cultural e intelectual dos docentes e dos alunos, ao mesmo tempo que problematiza para além da ciência da história, trazendo também a emoção e o sentimento ou, como refere Napolitano (2003, citado em Oliveira, 2003, p. 11), "*trabalhar com o cinema na sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo quotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados na mesma obra de arte*".

Dito de outra forma, utilizar o cinema em contexto de formação pode facultar ao aluno observar de forma direta as manifestações artísticas, culturais, económicas, sociais ou políticas. Deste modo, poderá, por exemplo, entender que a conjuntura atual é o resultado de um passado histórico, pois as aulas mais práticas parecem, como sugere Fabregat (1991), citado por Oliveira, 2015, p. 56), ter um maior impacto nos estudantes porque parecem, pela sua menor abstração, ter "*um grande interesse para a formação humana do jovem, pois pretendem despertar nele o futuro homem capaz de analisar e criticar a sua realidade; a sua formação humana apresenta-se-nos mais como uma exigência do que como necessidade, portanto, os nossos ensinamentos não são válidos se não se dirigirem para* a *formação de homens íntegros, livres e capazes de entender e compreender o seu contexto e o momento histórico em que se viveu*". Nas palavras de Santos (2003, p. 89), trata-se de "*contribuir para o*

*desenvolvimento do espírito crítico das novas gerações nomeadamente face aos meios de comunicação social*", neste caso específico, com o cinema como convirá a qualquer formação, mas particularmente à formação de educadores sociais dado o caráter particular destes profissionais.

Em suma, o cinema aparece como uma oportunidade e não como uma ameaça na formação dos educadores sociais, na medida em que pode auxiliar o professorado na sua tarefa de ensinar, pois "*acaba por ser mais importante a vivência do acontecimento com todos os preparativos inerentes do que a chegada ao produto acabado*" (António, 1998, p. 147), tal como foi evidenciado nos resultados dos questionários realizados.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

# CONCLUSÕES E PROSPETIVA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Considerando que o cinema se poderia revelar um veículo de transmissão de saberes, na formação dos educadores sociais, e contribuir para a dinamizar a formação, e /ou eventualmente melhorar as suas práticas, partimos para esta investigação com o propósito de aferir se o cinema se poderia consubstanciar como recurso pedagógico no *quefacer* formativo e profissional dos educadores sociais, em Portugal.

Fizemo-lo num momento histórico em que a sociedade se reclama globalizada e a sua constante evolução exige que se entendam as suas possibilidades e que se compreendam as mensagens que se transmitem e a forma como se constroem significados, num tempo em que, sozinha, a educação formal não abarca e atende a todas as necessidades formativas, abrindo-se, assim, lugar a outras formas de educação mais informais, como é o caso da Educação Social que se destaca enquanto prática pedagógica "*tanto para aumentar la corresponsabilidad del conjunto de los actores en los procesos de desarrollo social y de inclusión, como (...) a fin de aumentar sus oportunidades de socialización inclusiv*" (Riera & Albert, 2009, p. 7).

Fizemo-lo, igualmente, com a preocupação de se aferir a importância do cinema na sociedade e questionando-nos acerca das suas potencialidades enquanto recurso pedagógico, seja na formação dos educadores sociais, seja nas suas práticas profissionais, argumentando-se que o cinema poderá promover a ação educativa e gerar processos de aprendizagem potenciadores de produzir nos sujeitos competências de reflexão, participação e ação, no sentido de se tornarem agentes de mudança.

Na senda de Vítor Reia-Baptista (2011, p. 33), o cinema traduz-se num meio "*extraordinariamente importante para dar corpo às diferentes formas de representação das sociedades em que se insere, quer do ponto de vista documental, quer do ponto de vista simbólico, assumindo ainda um importantíssimo papel enquanto repositório das memórias culturais colectivas dessas sociedades*".

Neste sentido, e conforme tivemos oportunidade de confirmar seja através das entrevistas, seja através dos questionários e na linha do

autor supra referido, concluímos que se poderá tratar de um forte recurso a mobilizar na formação dos educadores sociais, uma vez que "*as linguagens fílmicas assumem um papel importantíssimo como veículos de comunicabilidade e de literacia colectivas, ou seja, como factores de elaboradas aprendizagens nos mais diversos domínios do conhecimento humano*" (Ibid., p. 77).

Uma vez que a Educação Social é uma profissão que nos remete para o direito democrático e a justiça social, García Molina (2003c) sublinha que a Educação Social é uma profissão educativa que desenvolve a sua práxis em ações mediadoras e centradas na transmissão cultural em torno de princípios e critérios políticos e fundamentalmente éticos, dando-se, assim, na nossa opinião, lugar ao cinema para potenciar a(s) prática(s) socioeducativas, seja na formação inicial dos educadores sociais, seja já nos diferenciados contextos de intervenção.

Face ao que foi dito, concluímos, então, que mobilizar o cinema permitirá potenciar a reflexão crítica, pois poder-se-á efetuar um registo factual dos acontecimentos e, ao mesmo tempo, refletir sobre a nossa sociedade, sobre a nossa cultura e sobre outras realidades culturais, ou seja, através do cinema poder-se-ão documentar épocas históricas, filosofias, pensamentos, modos de vida e costumes, sobretudo se considerarmos que "*é difícil encontrar aspetos gerais, quotidianos, científicos ou filosóficos que o cinema não tenha tratado de alguma forma*" (Martínez-Salanova, 2002, p. 78).

Os filmes realizados desde o nascimento do cinema, com temas sobre o último século, refletem situações e modos de viver, determinam a forma de ver a realidade e expõem as filosofias e as maneiras de pensar de cada tempo. Nestes pressupostos, cremos, tal como Martínez-Salanova (2002, p. 78), que "s*em o cinema é impossível conhecer a realidade contemporânea*", tornando-se, na nossa aceção, indispensável para conhecer outras culturas: poderá facilitar a aprendizagem de outras línguas, dar a conhecer as tendências artísticas de pintura, da música ou da arquitetura, pondo os espetadores em contacto com o meio ambiente, sendo muitas vezes

ativo na sua defesa e expor a violação de direitos que se consideram ser fundamentais para o ser humano.

Parece-nos, assim, fundamental que se compreenda o cinema e as suas funções histórico-sociais, bem como a sua capacidade para transmitir discursos estéticos e ideológicos, quando utilizado como recurso pedagógico, podendo então constituir-se como "*uma matriz social singular de perceção, elaboração e transmissão de saberes e fazeres, possibilitando distintas formas de apreensão, compreensão e representação do mundo. (...) o cinema orienta e explica percursos individuais e grupais*" (Silva, 2010, pp. 161-162).

Considerando a delimitação da natureza do estudo e à especificidade dos objetivos gerais e específicos, procedeu-se a um desenho investigativo que fosse mais coerente e ajustado com os nossos propósitos investigativos.

Ao longo da investigação, tentamos relacionar os dados obtidos com as interpretações elaboradas, evidenciando a estreita relação entre referencial teórico, contextual e referencial analítico. Neste registo, face aos materiais recolhidos procedeu-se ao tratamento dos questionários através do *Excel* e, a partir daqui construíram-se gráficos que nos permitiram conceber e apresentar dados quantitativos. No que concerne as entrevistas, analisaram-se a parir das categorias estabelecidas, *à priori,* permitindo-nos responder às perguntas de investigação estabelecidas. Neste processo, o guião da entrevista e a grelha analítica revelaram-se de crucial importância.

Tal como Coffey e Atkinson, (2002), cremos que, ao considerar os resultados da investigação numa perspetiva holística, se torna relevante demonstrar as evidências obtidas/recolhidas, transcendendo o ambiente e local da investigação e generalizando-os num âmbito mais amplo no domínio social, sem, contudo, perder o caráter profundo e singular do caso à luz dos constructos teóricos.

De igual modo, referenciar as oportunidades e as ameaças da investigação pressupõe que sejamos capazes de assumir, face ao trabalho desenvolvido, uma postura reflexiva e crítica que permita dar

conta das principais dificuldades sentidas, por forma a vermos o que se fez menos bem, evitando-se e/ou antecipando-se em futuras e/ou complementares investigações nesta temática.

Encetamos a lista, destacando a complexidade do objeto de estudo que, ao integrar a eventual articulação do cinema com a Educação Social, impos naturalmente que, ao nível teórico, se desconstruíssem conceitos ligados ao cinema, à Educação Social e ao perfil do educador social. E neste tratamento teórico, cremos que poderíamos ter tratado com maior profundidade as práticas dos educadores sociais quando articuladas com o cinema.

A escolha do contexto, como já referimos, não foi ingénua. Enquanto docente da ESEB, à data do início da investigação, pareceu-nos natural auscultar os alunos da Licenciatura e Mestrado de Educação Social, bem como as respetivas coordenadoras. Desta feita, pediu-se autorização ao diretor da escola neste sentido, o qual nos respondeu pronta e positivamente, autorizando o estudo.

No que concerne os questionários, não houve qualquer problema, mas para a realização das entrevistas sentimos alguns constrangimentos, na medida em que nenhuma das coordenadoras respondeu em tempo útil, ainda que os pedidos formais tenham sido enviados mais do que uma vez.

Assim, e por forma a minimizar estes constrangimentos, na ESE de Bragança não pudemos entrevistar as coordenadoras da Licenciatura e Mestrado, tendo então entrevistado duas colegas, professoras de longa data no âmbito da formação dos educadores sociais. Cremos que os elementos recolhidos, face às categorias pré-estabelecidas poderiam ter trazido outras perspetivas, já que estando na coordenação da Licenciatura e Mestrado a visão poderia ter sido diferente, ainda que não mais importante do que as visões possíveis de recolher.

Outra das dificuldades sentidas e que merece ser assinalada, foi a recolha de informação através dos questionários, ainda que facilmente tivessemos encontrado uma solução para, de imediato, contrariarmos

esta dificuldade. Ou seja, começàmos a recolha, através do envio do questionário, através da base de dados, gentilmente cedida pela ESE de Bragança, mas dada a fraca, ou quase nula adesão, decidimos aplicá-los diretamente e em suporte de papel.

Nesta decisão, tiveram particular peso as opiniões trocadas com o coordenador da Licenciatura da ESE do Porto, que referiu que, segundo a sua experiência, a melhor opção seria deixar-lhe os materiais em suporte de papel e que ele e a coordenadora de Mestrado se articulariam no sentido de os distribuir e recolher. Creio que este procedimento se revelou mais positivo e, por isso, logo na altura se alterou para igual procedimento em Bragança, onde inicialmente se tinha pensado e encetado via *e-mail*.

Como sugere Stake (2007), os entrevistados tiveram acesso às transcrições integrais das entrevistas, tendo-se-lhes dado a oportunidade de acrescentar, corrigir ou alterar o conteúdo. Não obstante, não houve interação neste domínio. Assim, sendo possível gostaríamos que, em futuras investigações, no processo de devolução dos dados recolhidos, pudéssemos contar com uma participação mais ativa dos entrevistados, pois entendemos que ao discutir as informações recolhidas se criariam espaços de reflexão comum em torno dos tópicos abordados, logo os dados seriam apresentados de forma mais profunda. Consideramos que criar a possibilidade de cruzar o trajeto encetado contrastando os resultados obtidos com as opiniões dos participantes poderia fortalecer o resultado final da investigação.

Partindo destes fundamentos, apresentamos de seguida as conclusões mais relevantes da nossa investigação.

Apuramos teoricamente que o homem encontrou no cinema mais uma forma de expressar as suas emoções e de narrar a sua cultura, sendo que a história do cinema está intrinsecamente ligada à nossa história. Igualmente, trata-se de um meio de comunicação que se edifica como um elemento imprescindível para compreender a nossa sociedade. É, na aceção de Martínez-Salanova, (2002, p. 48), "*arte e técnica, linguagem e imagem, documento e diversão, fantasia e*

*realidade. O cinema é também uma fonte inesgotável de relatos e de temas, de criatividade e de estética cultural*".

Neste sentido, o cinema é, hoje, um dos meios de comunicação mais complexos e diversificados. A este respeito, e conforme Alarcón (1999) esclarece, o cinema é distinto de outros meios de comunicação pela sua especificidade como veículo cultural, bem como por ser capaz de refletir os valores e as normas da sociedade, sendo simultaneamente capaz de formar e de transformar opiniões, sendo também usado para transmitir valores contrários aos instituídos. Consequentemente, tem uma grande anuência dos espetadores, porque resulta de um processo criativo, e em conformidade com outros meios de comunicação, transmite ideologias, educa, forma opiniões, traça condutas sociais e individuais e influencia a arte, os gostos e as modas (Rubio, 1994).

Por outro lado, aferimos que na Educação Social, em geral, e na Pedagogia Social, em particular, se destaca o valor da função educativa do cinema, seja pela trajetória académico/formativa subjacente nesta Licenciatura e evidenciada nos planos curriculares analisados, seja pelas tarefas que os educadores e educadoras têm vindo a desempenhar nos seus diferentes contextos de trabalho.

Coincidindo com diversos autores (Ayerbe, 1995; Sedó, 1999, citados por García Molina, (2011), acentuamos que esta diversidade e até contradições e tensões existentes nos permitem definir o educador e a educadora como um duplo agente, na medida em que, não raras vezes, as suas práticas profissionais são condicionadas por imperativos e/ou interesses técnicos, políticos.

Ora, esta dualidade, por um lado imposição da ação e mudança e, por outro, os constrangimentos latentes, leva à necessidade de se clarificar e aprofundar a identidade destes profissionais, acentuando-se a relevância da dimensão ética e dos valores subjacentes às suas práticas profissionais (Sánchez Vidal, 1999) que são, consequentemente, um reflexo das contradições que hoje assistimos na nossa sociedade.

A aprovação do código deontológico do educador social (Pantoja *et al.*, 2018) veio contribuir para a clarificação das responsabilidades profissionais e reconhecer um conjunto de normas éticas comuns, constituindo-se num grande avanço e desenvolvimento da profissão, outorgando legitimidade ao trabalho educativo desenvolvido nos mais diversificados contextos, uma vez que sistematiza os principais direitos e deveres do educador social.

Face ao objetivo "a*nalisar e avaliar as potencialidades do cinema enquanto recurso pedagógico, seja ao nível da formação, seja ao nível da intervenção dos educadores sociais, nas suas práticas profissionais em Portugal*", dos alunos inquiridos, 37,37% concordou plenamente que o cinema tem potencialidades educativas e 34,16% concordou bastante com esta premissa. Para os professores e educadoras entrevistados, o cinema, também surge como um recurso com grandes potencialidades, conforme sugerem os segmentos de texto:

- "s*im, o cinema é para mim, muitas vezes, total ou parcialmente um recurso pedagógico*" (E1);

- "*é um recurso pedagógico que permite diversificar a forma de trabalhar os conteúdos, em contexto de sala de aula*" (E2);

- "*é mais uma ferramenta, mais um texto que aparece, ... é utilizado como um texto, um texto próprio, mas é sempre lido em articulação com outros textos*" (E3);

- "*pode ser um excelente meio para concretizar a aprendizagem*" (E4);

- "*aparece sempre como uma mais-valia ... quando queremos analisar uma realidade plural em vários contextos, utilizo muito o filme*" (E5);

- "*claro que sim, que pode e é um recurso pedagógico. é um recurso muito interessante e versátil*" (Ea);

- "*é um recurso muito útil pois através dele consigo passar muitas das mensagens que quero ao público com quem trabalho*" (Eb);

"*sim, sobretudo nas pausas que acabei de referir, porque resulta muito bem ... é um recurso muito útil, pois através dele consigo passar muitas mensagens aos meninos*" (Ec);

- "*um grande recurso que frequentemente utilizo porque o cinema pode ter variadíssimas potencialidades, nomeadamente uma melhor memorização e compreensão dos processos*" (Ed);

- "*pode ir de encontro do conhecimento. Penso que é algo inovador, porque nos permite ver e fazer ver modos diferentes, que nos leva à descoberta de novas estratégias*" (Ee).

No que concerne o objetivo "*propor linhas, estratégias e/ou iniciativas pedagógico-sociais orientadas à melhoria dos processos formativos e das práticas profissionais dos educadores sociais, outorgando um protagonismo chave ao cinema no seu desenvolvimento*", elaboramos um Guia Cine-Pedagógico (apêndice 2) no qual se compilou um conjunto de propostas fílmicas para cada unidade curricular da Licenciatura em Educação Social. A este propósito, foi destacada pelos entrevistados a necessidade de se formarem os professores para que se sintam à vontade em recorrer ao cinema nas suas aulas. Concretamente, para uma das entrevistadas "*a ideia seria também criar, atendendo aos nossos planos curriculares criar um documento nosso, português*" (E3), com as características dos materiais disponibilizados pela UNESCO e aos quais a entrevistada recorre regularmente.

O objetivo "*analisar as potencialidades pedagógico-sociais do cinema nos processos formativos e nas práticas profissionais no quefacer educativo*" foi confirmado, na medida em que a percentagem de 37,37% dos inquiridos concorda plenamente que o cinema tem potencialidades educativas, a percentagem de 41,84% concorda bastante que o cinema transmite conhecimento e a percentagem de 42,86% reconhece que o cinema potencia o espírito crítico e a

reflexão. Para os entrevistados, as potencialidades do cinema são para todos mais do que evidentes.

Neste sentido, dos segmentos de textos das entrevistas aos educadores sociais conseguimos confirmar que todas lhe reconhecem importância nas suas práticas, ainda que exerçam em diferentes contextos e com diferentes públicos. Nas palavras da Ed, ao tratar-se de "*um recurso inovador consegue-se uma maior motivação e interesse por parte do público*" e, para a Ee, o cinema "*permite revisitar o passado e reconstruir momentos históricos, dando-nos uma perspetiva evolutiva das sociedades e da história*".

Relativamente ao objetivo "*identificar e avaliar os modos em como o cinema constitui e/ou poderá constituir um recurso pedagógico no plano curricular da Licenciatura em Educação Social*", ao analisarmos os planos curriculares da Licenciatura e consultarmos o perfil destes profissionais, concluímos que, quer a ESEB quer a ESEP, assumem a intenção de formar profissionais críticos, capazes de utilizar estratégias de intervenção socioeducativa nos mais diversos contextos e com públicos diversificados. Neste registo, o modo de utilização do cinema é muito abrangente podendo-se recorrer ao cinema por referência aos eixos estruturantes da formação dos educadores sociais, por forma a, transversalmente, se potenciar a consolidação de valores como: a solidariedade, o compromisso, a igualdade, a inclusão, a exclusão, a confiança, a justiça, a cooperação, a responsabilidade, entre outros.

De igual modo, e analisando os conteúdos e objetivos das unidades curriculares, concluímos que há lugar para o cinema e, neste sentido, propomos a mobilização das propostas fílmicas, consoante os conteúdos. Filmes como: *O Terminal de Aeroporto*, de Steven Spielberg (2004) ou O *Discurso do Rei*, de Tom Hooper (2010) são, em nosso entender, transversais a todas as unidades curriculares dada a formação que se pretende para o educador social.

No que concerne o objetivo "*refletir sobre a importância do cinema enquanto recurso pedagógico mobilizado pelos professores na formação dos educadores sociais*", foi evidente a sua importância,

uma vez que todos os entrevistados, professores e educadoras sociais lhe reconhecem elevado valor pela multiplicidade de formas de utilização; sobretudo porque "*é uma forma de chegarmos aos alunos de forma mais explicita"* e porque *"ajuda a pensar, a sentir e as emoções ajudam a humanizar (…) o humanismo faz falta a todos nós, mas nos educadores sociais ainda mais*" (E1).

Também é importante para os educadores sociais, na medida em que se trata de "*um meio de partilha de ideias, há sempre aprendizagens*" (Ea) e ainda porque "*levar o cinema a todos democratiza o seu uso*" ou o cinema pode "*trazer-nos à razão para esta realidade, para a necessidade de nos tornarmos mais humanos com os outros, porque os outros poderemos ser nós*" (Ec). Para 39,01% dos respondentes (que concordam bastante) e 34,75% dos inquiridos (que concordam plenamente) o cinema facilita as aprendizagens dos alunos. Igualmente, as percentagens de 44,84% e de 31,32% concordam bastante e concordam plenamente, respetivamente, que o cinema permite discutir as aprendizagens de forma mais contextualizada, corroborando a ideia de que é importante a mobilização do cinema na formação inicial dos educadores sociais.

No que respeita ao objetivo "*identificar o(s) papel(s) do cinema nas diferentes propostas de intervenção socioeducativas dos educadores sociais, através das suas práticas profi*ssionais", emergiu, dos discursos das entrevistas, uma multiplicidade de papéis, nomeadamente um papel lúdico "*(… )desse prazer de ver, de fruir dum filme que é fundamental para o processo formativo … o cinema tem aqui um papel importantíssimo*" (E3); ou "*uma forma de olhar o social, no fundo é o social … pode ser um mecanismo, um processo para se chegar a esse desejo, ou construir esse desejo em quem aprende*" (E4).

Tem igualmente um papel "*quase despoletador, aquele que nos traz a possibilidade de através daquela realidade imaginar outras realidades e conhecer melhor aquela*" (E5). Também os alunos, nas respostas abertas, atribuíram ao cinema múltiplos papéis, nomeadamente: "*dinamizador de cultura*", "*principalmente*

*educador*", *alertar para diferentes realidades*", "*transmitir culturas*", entre outros.

Relativamente ao objetivo "*elaborar propostas que possibilitem um maior e melhor aproveitamento pedagógico e didático dos recursos cinematográficos, tanto nos processos formativos da Licenciatura em Educação Social como no desempenho profissional dos educadores e das educadoras sociais*", apurámos que o cinema "*é algo estruturante ao nível do perfil cultural dos educadores sociai*s" (E3). Nestes pressupostos, esta entrevistada refere que "*valeria a pena introduzir, pelo menos ao nível da formação contínua propostas fílmicas, quer dizer o cinema na formação, por exemplo é uma proposta de formação contínua porque às vezes as pessoas também não sabem como fazer*".

Por seu lado, de uma das entrevistadas, ressalta a ideia de que comportamento gera comportamento e, neste sentido, se "*um professor utiliza o cinema de forma consistente, planificada, refletida, organizada e depois sujeita a uma avaliação e reflexão está, no fundo, a fazer um bom serviço para a utilização do cinema*" (E4). Nesta linha de pensamento "*vai haver um conjunto de futuros educadores sociais que vão mais tarde pensar na possibilidade de utilizar o cinema da mesma forma*". Também da entrevista 1 se destaca a ideia de que para um melhor aproveitamento do cinema enquanto recurso pedagógico e didático é crucial enquadrar a sua utilização "*nas metodologias ativas que fomentam a liberdade de expressão, a criatividade, o pensamento crítico, a interdisciplinaridade e opiniões*" (E1).

Para fechar, em jeito de síntese, e numa visão prospetiva, apresentam-se algumas sugestões de melhoria. Inicialmente, aludiremos às potencialidades do cinema como recurso pedagógico ao nível da formação dos educadores sociais:

- orientar os objetivos das unidades curriculares com as intervenções socioeducativas;

- mobilizar filmes totais ou parciais, que retratem problemáticas sociais e onde seja possível potenciar um aumento dos conhecimentos e das capacidades e habilidades pessoais numa dupla dimensão (individual e social), pois, cada sujeito deve ser concebido como um ser individual que precisa da relação com o outro para se conhecer a si mesmo (Medina, García & Ruiz, 2001);

- possibilitar a articulação do cinema com os diferentes conteúdos da Licenciatura e/ou Mestrado, nomeadamente trazendo à colação propostas fílmicas que abordem as questões da cidadania e através das quais seja possível reforçar a importância da intervenção socioeducativa na comunidade, indo ao encontro da aceção de Subirats (2007), quando refere que trabalhar com diferentes grupos da comunidade se assume como indispensável. Ou seja, mobilizar filmes que demonstrem a necessidade de se adotarem compromissos e responsabilidades sociais, promovendo-se, desta forma, uma cidadania ativa, como se deseja num profissional da Educação Social;

- melhorar os diferentes canais de informação e difusão, facilitando a todos os estudantes o acesso às diferentes propostas cinematográficas incluídas neste estudo e outras passíveis de se trabalharem, quer na formação dos educadores sociais quer nas suas variadas práticas profissionais;

- proceder à planificação de diferentes unidades curriculares e, eventualmente, promover, conjunta e multidisciplinarmente a realização de fóruns cinema. Para o efeito, importa superar os tradicionais hábitos da cultura do trabalho individual, ou seja, importará adotar lógicas de trabalho colaborativo entre os diferentes departamentos, reforçando e evidenciando, assim, as lógicas de trabalho que se pretendem para um futuro educador ou educadora Social.

Sobre as potencialidades do cinema enquanto recurso pedagógico ao nível da intervenção dos educadores sociais (nas suas práticas formativas e profissionais em Portugal) referimos:

- reduzir os modelos de trabalhos situados numa lógica assistencialista e de urgência, evitando que as práticas do educador social se focalizem naquilo que Pelegrí (2005), citado por Subirats (2007, pp. 110-111), denomina de "*lógica de la demanda*" demostrando que "*generalmente se demanda (...) que solucionen aquello que supone una presión de los usuarios, la demanda, la necesidad concreta y particular,*". Isto é, realçar o caráter pedagógico e versátil do educador social no atendimento de diferentes públicos, contribuindo para a emancipação e independência dos sujeitos;

- mobilizar filmes que demonstrem as potencialidades de modelos de intervenção baseados no companheirismo e no acompanhamento educativo. Ou seja, a partir de realidades fictícias trabalhar e fortalecer laços de vinculação, de desenvolvimento e de autonomia, pois sem se conhecer e amar a realidade não se pode intervir; mais ainda, não se pode mudar se a mudança não for sentida e consentida, já que só dando a conhecer as diferentes possibilidades e/ou caminhos é que os sujeitos poderão reorientar o seu projeto de vida de forma informada e fundamentada;

- apresentar à associação de educadores sociais as propostas cinematográficas sistematizadas, promovendo a realização de *workshops* ou outras ações promotoras da articulação do cinema com a intervenção socioeducativa.

No que respeita às linhas, estratégias e/ou iniciativas pedagógico-sociais orientadas à melhoria dos processos formativos, salientamos as seguintes:

- propor formação para melhorar competências relacionadas com o cinema, bem como a utilização de métodos e estratégias

de análise de filmes, enquanto documentos a mobilizar como recurso pedagógico pelos professores que atuam na formação dos educadores e educadoras sociais e pelas educadoras sociais nas suas práticas;

- desenvolver guias cinematográficos, tendo em vista as funções e o perfil destes profissionais, ou seja, que pelo trabalho realizado se possa ir ao encontro de uma pluralidade de públicos e atender a uma grande diversidade de problemáticas;

- sugerir aos diferentes departamentos e às diferentes equipas de trabalho espaços e tempos propícios à visualização de filmes, à sua partilha e discussão, possibilitando, assim, aos intervenientes refletir e compreender os desafios que o cinema poderá ajudar a colmatar, defendendo-se que, através da ficção poder-se-ão discutir diferentes problemáticas de intervenção, bem como os dilemas e tensões, não raras vezes associadas à intervenção destes profissionais. Igualmente, a presença de espaços de intervenção (inter e intra pares) poderia facilitar a reflexão profissional, a formação contínua e a correta gestão dos conflitos profissionais que possam emergir (Llena, Úcar & Núñez, 2010), contribuindo, assim, para melhorar o reconhecimento profissional da identidade dos educadores socias.

Numa época de crise social generalizada, onde os mecanismos de proteção social deixaram de ser suficientes para diminuir as desigualdades e outros problemas sociais, a pertinência da Educação Social surge necessariamente reforçada, o que apela a novas responsabilidades e desafios profissionais. Nomeadamente, a realização de ações de sensibilização, petições e outras propostas reivindicativas junto de decisores políticos, alertando-os para os problemas desta profissão (Azevedo, 2011) poderá ganhar relevo se articuladas com problemáticas retratadas no cinema.

Neste sentido, apraz-nos referir que com a realização deste trabalho respondemos aos objetivos previamente delineados,

afirmando que o cinema poderá ajudar a Educação Social na tentativa de acompanhar as políticas sociais (Díaz, 2006), participando permanentemente na negociação do contrato social. Uma vez que, tal como Vítor Reia-Baptista (2011, p. 770), consideramos que "*as linguagens fílmicas assumem um papel importantíssimo como veículos de comunicabilidade e de literacia colectivas, ou seja, como factores de elaboradas aprendizagens nos mais diversos domínios do conhecimento humano*".

Por este motivo, o cinema pode ser visto como um recurso pedagógico capaz de ajudar os educadores sociais a revestir as suas práticas de algum ativismo, aproximando-se mais das pessoas e das suas necessidades, potencialidades e problemas, uma vez que as emoções experienciadas, através de um filme, valerão mais do que mil palavras e explicações, já que aquilo que vemos, ouvimos e sentimos nos faz reagir no imediato, potenciando a ação.

Face ao modelo de desenvolvimento da sociedade, a ação social e educativa é, atualmente, caracterizada pela concessão de regalias sociais em troca de contrapartidas nas quais os sujeitos não têm qualquer decisão. A isto acresce uma certa pressão social para a regulação e fiscalização, tornando os profissionais em "inspetores sociais" que não encontram espaço para a capacitação dos indivíduos (Timóteo, 2013) e neste sentido exigem-se estratégias criativas e inovadoras à Educação Social (Serapicos, 2006). Ou seja, uma Educação Social congruente com uma Pedagogia Social, que se assuma transformadora das realidades sociais, onde ela própria seja transformativa, capaz de ir se adaptando às diversas reconfigurações sociais (Timóteo, 2013).

Nestes pressupostos, assumimos a necessidade de estabelecer uma maior aproximação entre a formação inicial dos educadores sociais e os meios de comunicação, mais precisamente o cinema, corroborando Kenski (1996), ao referir que, na sociedade tradicional, a escola era o lugar privilegiado do saber e o professor era a única fonte do conhecimento necessário para se viver em sociedade e que o

audiovisual se confinava ao som da voz do professor, ao texto escrito no quadro ou nos cadernos.

Todavia, atendendo às grandes transformações da sociedade, impõem-se que escola acompanhe o processo, não podendo, nas palavras de Kenski (1996, p. 134), ser um "*local de tradição cultural*", mas sim um lugar "*de produção cultural e social*", isto é, deve contribuir para a produção de novas culturas, sem ignorar o que há de novo.

Face a este e outros desafios, ficou patente nesta investigação que o cinema tem um papel preponderante e de charneira, enquanto recurso pedagógico no *quefacer* formativo e profissional dos educadores sociais, em Portugal; ou, como nos diz Caride (2017), ainda que a outro propósito, um *quefacer* cívico, pedagógico e social, capaz de realizar intervenções socioeducativas contextualizadas e comprometidas reivindicando uma ação transformadora, outorgando ao cinema um lugar de elevado destaque nestas intervenções.

Atendendo à variedade de saberes apresentados nos filmes, acreditamos na possibilidade de se transcender à simples utilização do cinema como estímulo audiovisual ou como uma ilustração da realidade, ou seja, admitimos a importância e a urgência de o trazermos para o campo da Educação Social (formação e prática socioeducativa), porque poderá coadjuvar numa reflexão em torno de problemáticas reais, ainda que retratadas ficticiamente, a partir de uma análise com um enfoque sociocultural, potenciando uma discussão à volta de questões sociais, culturais e ideológicas fomentando, assim, o desenvolvimento da reflexão crítica e a construção de uma cidadania ativa e uma ética de hospitalidade.

Concluimos que o cinema pode assumir um papel de destaque na formação inicial dos educadores sociais, assim como no quotidiano das saus práticas de intervenção, destacando-se com esta investigação o papel do professor, da imagem e da motivação nessa formação.

Assim, o cinema pode traduzir-se, para o professor e para o educador social, numa ferramenta colaborativa sustentada numa tríade de três R:

- Revivescer: ter a possibilidade de viver, através dos filmes múltiplas vivências e problemáricas e conhecer diferentes culturas,

- Resgatar: fruir a possibilidade de conhecer o passado,

- Reprojetar: dispor da oportunidade de intervir no futuro, transformando-o.

Antes de terminar importa salientar que esta investigação apresenta algumas fragilidades decorrentes de constrangimentos da nossa vida quotidiana (pessoal e profissional) que nos impediram de aprofundar determinados aspetos presentes nos relatos evocados pelos participantes do nosso estudo. Ao reconhecermos estas limitações, afirmamos que todo o estudo é provisório e aberto a novas leituras, oferecendo contributos a serem aprofundados, estimulando assim novas investigações que gostaríamos de continuar a desenvolver num futuro próximo.

No entanto, não podemos deixar de referir que todo o processo realizado no decorrer desta investigação constituiu para nós uma grande oportunidade de crescimento e desenvolvimento pessoal, profissional e académico, despoletando em um sentimento de renovação, pois como diz Bernardo Soares (1927) citado por Filho (2012, p. 533) "*nunca pretendi ser senão um sonhador. Pertenci sempre ao que não está onde estou e ao que nunca pude ser*", assumindo que:

*"O que tem de ser*

*Será, quer eu queira que seja ou que não:*

*(...)*

*Não há mais sossego, nem menos sossego sequer,*

*Para o meu esperar.*

*O que tem que não ser*

*Algures será, se o pensei; tudo mais é sonhar"*

(Pessoa, citado por Filho, 2012, p. 610)

Assim, para ser, ou tentar ser, antes de tudo o mais, tive de ter a coragem de sonhar e como catalisador do sonho orientamo-nos pelas palavras de Ricardo Reis (1933), citado por Filho (2012, p. 674), que nos ordenam "*Sê todo em cada coisa. Põe quanto és no mínimo que fazes!*" Esta foi a nossa máxima! Isto é, colocar o máximo de nós neste trabalho, ainda que muito houvesse a melhorar se agora se tivesse a oportunidade de recomeçar/sonhar!

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

# BIBLIOGRAFIA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Accioly, D. C. S. (2008). A importancia da Mídea na Formação Docente: O Carácter Educativo da Televisão. Disponível em: Adorno, T. (1996). *A Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar.

Aguilar, P. (1996). *Manual del espectador inteligente*. Madrid: Fundamentos.

AIEJI – International Association of Social Educators (s/d). *The Barcelona Declaration 2003*. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/download/1627/985, acedido dia, 01 de abril de 2014.

Alarcón, I. S. (1999). El cine, instrumento para el estudio y la enseñanza de la Historia. *Comunicar 13*, pp. 159-164. Disponível em http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=13&articulo=13-1999-25, acedido dia, 01de novembro 2016.

Alegre, O. M. (2003). *La discapacidad en el cine*. Barcelona: Octaedro.

Ander-Egg, E. (1980). *Metodologia y práctica del desarrollo de la comunidade.* Buenos Aires: El Ateno.

António, L. (1998). *O Ensino, o Cinema e o Audiovisual* (Coord.). Porto: Porto Editora.

António, M. (1993). *O pai tirano*. Lisboa: Secretaria de Estado da Reforma Educativa.

APA - American Psychological Association (s/d). *Memory and aging*. Disponível em http://www.apa.org/pi/aging/memory-and-aging.pdf, acedido dia, 13 de dezembro de 2015.

Arantes, P. (1975). Vida e Obra. Disponível em: Benjamin, W. *et al*. *Textos Escolhidos*. Volume IV, Cap. 72, pp. 945-964. São Paulo: Victor Civita.

Arantes, V. A. (2002). *Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na educação*. Disponível em: http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm, acedido dia, 14 de novembro de 2015.

Araújo, S. A. (2007). *Possibilidades Pedagógicas do cinema em sala de aula*. Disponível em http://wwwespacoacademico.com.br, acedido dia, 04 de fevereiro de 2015.

Areal, L. (2011a). *Cinema Português: Um País Imaginado. Vol. I - Antes de 1974.* Lisboa: Edições 70.

Areal, L. (2011b). C*inema Português: Um País Imaginado. Vol. II - Após 1974*. Lisboa: Edições 70.

Arnal, J. *et al.* (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor Universitária.

Arnheim, R. (1989). *A arte do cinema*. Lisboa: Edições 70.

Associação dos profissionais técnicos superiores de Educação Social (APTSES) (s/d). *Estatutos da Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social*. Disponível em: www.aptses.pt/static/ESTATUTOSAPTSES.pdf, acedido dia, 16 de março de 2014.

Aumont, J. *et al.* (1995). *A estética do filme*. São Paulo: Papirus.

Aumont, J. (2004). *A imagem* (9.ª edição). Campinas: Papirus.

Azevedo, S. & Correia, F. (2013). A Educação Social em Portugal: evolução da identidade profissional. RES - In *Revista de Educacional Social 17*, pp. 10-12.

Azevedo, S. (2011). *Técnicos superiores de Educação Social: necessidade e pertinência de um Estatuto Social.* Porto: Fronteira do Caos.

Baena, M. P. L.; Sáenz, J. M. M. & Quintana Cabañas, J. M. (2002). *Pedagogía Social*. Madrid: Pub. NED.

Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal* (4.ª edição). São Paulo: Martins Fontes.

Balázs, B. (2003). Nós estamos no filme. In Xavier, I. (Org.) (2003). *A experiência do cinema: Antologia.* Rio de Janeiro: Edições Graal.

Baptista, I. (1998). *Ética e Educação: o estatuto ético da relação educativa*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Baptista, I. (2001). *Educação Social, um espaço profissional com valor e sentido. Espaço(s) de Construção de Identidade Profissional*, pp. 55-60. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Baptista, I. (2007a). Capacidade Ética e Desejo Metafísico – Uma Interpelação à Razão Pedagógica. *Biblioteca da Filosofia*, n.º 14. Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Porto: Edições Afrontamento.

Baptista, I. (2007b). Políticas de alteridade e cidadania solidaria - as perguntas da Pedagogia Social. *Caderno Pedagogia Social n.º 1* (pp. 135-151). Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Baptista, I. (2008a). De que falamos quando falamos em Pedagogia Social. *A Página da Educação.* Porto: Profedições. Disponível em: http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=175&doc=13188&mid=2, acedido dia, 14 de outubro de 2015.

Baptista, I. (2008b). Nota de Apresentação. *Cadernos de Pedagogia Social, Educação e Solidariedade Social.* (2), pp. 5-7. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Baptista, I. (2008c). Pedagogia Social: Uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de Acção. *Cadernos de Pedagogia Social, Educação e Solidariedade Social.* (2), pp. 7-30. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Baptista, I. (2009a). Apresentação. *Cadernos de Pedagogia Social*. (3), pp. 5-7. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Baptista, I. (2009b). Educabilidade e laço social – ética e política da alteridade. In Conferência Internacional - Novos Desafios Educativos e Cidadania Social, Porto, Portugal, 16-17 abril. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional.* n.º Especial - Actas da Conferência, pp.15-29. Porto: UCP Editora – ACISE – Associação Católica Internacional das Instituições de Ciências da Educação.

Baptista, I. (2011a). Portugal: Pedagogia Social em Portugal: Testemunho de uma realidade em construção. In Silva, R.; Souza e Neto, J. C.; Moura, R.; Machado, E. M. & Caro, S. M. P. (Orgs.). Pedagogia Social – Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social. *Coleção Pedagogia Social*, vol. 2, pp. 134-145. UNESCO. São Paulo: Editora Expressão e Arte.

Baptista, I. (2011b). A Animação Sociocultural e a Educação Social. In Lima Pereira, J. D. & Lopes, M. S. (Coords.). *As Fronteiras da Animação Sociocultural*, pp. 35-42. Chaves: Edição: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Barbosa, M. G. (Ed.) (2001). *Educação do cidadão. Recontextualização e Redefinição*. Braga: Edições APPACDM.

Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo* (5.ª edição). Lisboa: Edições 70.

Barrera, E. (2009). La política social europea. In T. Fernández García & Y. de la Fuente (Coords.). *Política Social y Trabajo Social*, pp. 193-215. Madrid: Alianza.

Barreto, R.A.D.N. (2010). *Fundamentos Antropológicos e Sociológicos*. Aracaju: SE, UNIT.

Bastos, B. (1959). *O cinema na polémica do tempo*. Lisboa: Gomes & Rodrigues.

Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.

Bazin, A. (1990). *Que es el cine?* Madrid: Rialp.

Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.

Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

Beltrão, L. & Nascimento, H. (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Lisboa: Presença.

Benjamin, W. (1993a). A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: *Os pensadores.* São Paulo: Victor Civita.

Benjamin, W. (1993b). *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Editora Brasiliense.

Berger, G. (1992). A Investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3/4, pp. 23- 36.

Berger, P. & Luckmann, T. (1978). *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes.

Bernardet, J-C. (2000). *O que é cinema*. São Paulo: Brasiliense.

Besalú C. X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.

Bolívar, A. (2000). *Los Centros Educativos como Organizaciones que aprenden. Promesa e realidades*. Madrid: La Muralla.

Bolle, W. (1986). *Walter Benjamin-documentos de cultura-documentos de barbárie*. São Paulo: Cultrix, Edusp.

Botura, W. (2001). *Agressões Silenciosas*. São Paulo: República Editorial.

Bourdieu P. (1994). O campo científico. Disponível em: Ortiz, R. & Bourdieu P. *Coleção: Grandes Cientistas Sociais*. São Paulo: Ática.

Bravo, R. S. (1991). *Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios*. (7.ª edição). Madrid: Paraninfo.

Briosa e Mota, H. M. & Santos Carvalho, M. L. (1996). *Uma Introdução ao Estudo do Pensamento Pedagógico do Professor Agostinho Silva*. Lisboa: Hugin Editores, LDA.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bueno, M. S. (Org.). (2008). *Hospitalidade no jogo das relações sociais*. São Paulo: Editora Vieira.

Burke, P. (2000a). Uma *história social do conhecimento: de Gutemberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Burke, P. (2000b). *Variedades da história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Butcher, P. (2004). *Cinema catástrofe, prazer estético e política: os Estados Unidos e a última possibilidade de utopia*. Disponível em: www.contracampo.com.br/49/frames.htm, acedido dia, 23 de outubro de 2015.

Cabanas, J. M. (1998a). Antecedentes históricos de la Educación Social. In: Petrus, A. (Coord.). *Pedagogía Social*, pp. 67-91. Barcelona: Ariel.

Cabanas, J. M. Q. (1988b). *Pedagogia Social*. Madrid: Dykinson.

Calado, S. & Ferreira, S. (2004). *Análise de documentos: método de recolha e análise de dados*. Disponível em: http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf acedido dia, 17 de março de 2015.

Canastra, F. (2011). A emergência da profissão do Educador Social: uma aproximação a partir dos processos de profissionalização. *Revista de Ciências de Educação*. Disponível em: http://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/download/23/38/ acedido dia, 01 de abril de 2014.

Capul M. & Lemay, M. (2003). Da Educação à Intervenção Social. *Colecção Educação e Trabalho Social*, n.os 2 e 3, Vols. 1 e 2. Porto: Porto Editora.

Caride, J. A. & Meira, P. A. (1995). A perspectiva ecológica: referências para o conhecimento e a praxis educativa. Disponível em: A. Dias de Carvalho *et al*. (Org.), *Novas metodologias em educação*, pp. 137-169. Porto: Porto Editora.

Caride, J. A. (2002). Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. In *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria.* ISSN: 1139-1723. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135018332006, acedido dia, 11 de outubro de 2016.

Caride J. A. (2003). El pluralismo teórico como argumento epistemológico en el quehacer pedagógico-social. Disponível em: *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria.* Dezembro. ISSN: 1139-1723. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13501516800, acedido dia, 16 de abril de 2016.

Caride, J. A. (2004). ¿Qué añade lo "Social" al sustantivo "Pedagogía"?. Disponível em: *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, n.º 11, pp. 55-85.

Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogia Social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Caride, J. A. (2008). De lo pedagógico a lo social pasando por los servicios sociales. *A Página da Educação*, 172, pp. 5-6. Porto: Profedições.

Caride, J. A. & Trillo, F. (2010). (Dir.). *Dicionario Galego de Pedagoxía*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia e Editorial Galaxia.

Caride, J. A. (2011a). La Pedagogía Social en la transición democrática española: apuntes para una historia en construcción. In *Educació i Història. Revista d´Història de l´Educación*, n.º 18, pp. 37-59.

Caride J. A. (2011b). A investigação-acção como processo metodológico na Animação Sociocultural. Disponível em: Lopes, M. (Coord.). *Metodologias de Investigação em Animação Sociocultural*. Chaves: Edição: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Caride, J. A. (2011c). As identidades da Animação Sociocultural nas fronteiras da sociedade globalizada. Disponível em: Lima Pereira, J. D. & Lopes, M. S. (Coords.). *As Fronteiras da Animação Sociocultural*, pp. 17-34. Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Caride, J. A. (2011d). Espanha: La Pedagogía Social en la encrucijada: acerca del deseo y las realidades de una educación social transformadora. Disponível em: Silva, R.; Souza e Neto, J. C.; Moura, R.; Machado, E. M. & Caro, S. M. P. (Orgs.). *Pedagogia Social – Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social*. Coleção Pedagogia Social, vol. 2, pp. 112-128. UNESCO. São Paulo: Editora Expressão e Arte.

Caride, J. A.; Gradaílle, R. & Caballo M. B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. In *Sielo-Perfiles educativos*, vol. 37 n.º 148. México. abr./jun. ISSN: 0185-2698. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200016, acedido dia, 27 de outubro de 2016.

Caride, J. A. (2017a). El 'derecho a la educación' es mucho más que asistir a la escuela. In *Página da educação Série II*, n.º 209, pp. 32-33. Porto: Profedições.

Caride, J. A. (2017b). Nos 25 anos da Página, a voz dos colaboradores. *In Página da educação Série II*, n.º 209, p. 7. Porto: Profedições.

Carière, J-C. (1995). *A linguagem secreta do cinema*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Carière, J-C. (1997). *La película que no se ve*. Barcelona: Paidós.

Carmo, L. (2003). Cinema e as suas (im)potencialidades. In *Revista Ibero Americana de Educação*, n.º 32. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/85655, acedido dia, 13 de agosto de 2016.

Carmona, R. (1991). *Cómo se comenta um texto fílmico*. Madrid: Cátedra.

Carrasco, J. G. *et al*. (2000). *Esquema de Pedagogia Social*. Pamplona: EUNSA.

Carvalho, A. & Baptista, I. (2004). *Educação Social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.

Castel R. (1997). *Metamorfosis de la cuestión social*. Barcelona: Paidós.

Cembranos, F.; Montesinos, D. & Bustelo, M. (2007). *La animación sociocultural: una propuesta metodológica* (14.ª edição). Madrid: Editorial Popular.

Charney, L. & Schawartz, V. R. (2004). Disponível em: Introdução, em Charney, L. & Schawartz, V. R. (Orgs.). *O cinema e a invenção da vida moderna*. São Paulo: SP. Cosac & Naify.

Chion, M. (2004). *La voz en el cine*. Madrid: Cátedra.

Cipolini, A. & Moraes, A. C. (2009). Não é fita, é fato: tensões entre instrumento e objeto – um estudo sobre a utilização do cinema na educação. *Santa Maria*, Vol. 34, n.º 2, pp. 265-278, maio/ago. 2009. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12062008-144359/pt-br.ph, acedido dia, 10 agosto de 2016.

Coelho, T. (2003). *O que é indústria cultural*. São Paulo: Brasiliense.

Comas, M. & Funes, J. (2001). *Educador i educadors de carrer: de l´opció ideológica a l´opció tecnometodológica.* Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões (2016). *Uma nova agenda de competências para a Europa trabalhar em conjunto para reforçar o capital humano, a empregabilidade e a competitividade*. Bruxelas.

Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.

Costa, A. (2010). Pedagoxía socialista. Disponível em: Caride, J. A. & Trillo, F. (Dirs.), *Dicionario galego de pedagoxía*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia; Vigo: Galaxia.

Costa, C. (2007). *Sociologia: Introdução à ciência da sociedade* (3.ª edição). São Paulo: SP. Modena.

Costa, J. B. da (2007). *Cinema Português: Anos Gulbenkian*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Coutinho, C. & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. Disponível em: *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), pp. 221-243, CIEd: Universidade do Minho.

Coutinho, C. P. (2013). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas - teoria e prática.* Famalicão: Edições Almedina.

Coutinho, L. M. (2002). *Diálogos Cinema-Escola. Série TV-Escola*. Ministério da Educação e Cultura.

Cuche, D. (1999). A *noção de cultura nas ciências sociais.* Bauru: EDUSC.

Dashefsky, H. S. (1997). *Dicionário de ciência ambiental*. São Paulo: Gaia.

de Paula, V. (2009). *Metodologia e ideologia do trabalho social. Crítica ao funcionalismo*. São Paulo: Cortez Editora.

de Robertis, C. (2003). *Fundamentos de trabajo social. Ética y metodología*. Valencia: Nau Llibres.

Dechamps, D. & Honorato, E. (2009). *Cinematerapia*. Rio de Janeiro: Multifoco.

Delgado, P. & Cardoso, M. (2011). A Educação Social em Portugal: implantação, realidade actual e desafios futuros. *3.º Congresso Iberoamericano de Pedagogia Social e XXIV Seminário Interuniversitário de Pedagogia Social*. Porto Alegre: Sociedade Ibero-Americana de Pedagogia Social (SIPS), em parceria com a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA).

Delgado, P. (2000). *Cine de animación.* Madrid: Ediciones JC.

Delgado, P. (2006). *Os Direitos da Criança. Da participação à responsabilidade*. Porto. Profedições.

Delors, J. (1998). *Educação Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.* Porto: Edições Asa.

Demo, P. (1988). *Participação é conquista*. São Paulo: Cortez.

Demo, P. (2000a). *Educar pela pesquisa.* Campinas: Editora Autores Associados.

Demo, P. (2000b). *Política social do conhecimento. Sobre futuros do combate à pobreza*. Petrópolis: Vozes.

Demo, P. (2001). *Saber pensar*. São Paulo: Cortez Editora.

Demo, P. (2002). *Charme da exclusão social*. São Paulo: Editora Autores Associados.

Dias de Carvalho, A. (2015). Os novos parâmetros antropológicos da ética da hospitalidade. *Cadernos de Pedagogia Social, Hospitalidade Educação e Turismo*. (4), pp. 7-16.

Díaz, A. (2006). Uma aproximação à Pedagogia-Educação Social. *Revista Lusófona de Educação*, n.º 7, pp. 91- 104.

Diniz, D. M. (2008). E o que é o professor, na ordem das coisas? Docência de primeiras letras no Ceará imperial. *Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)*. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará.

Dios, M. (2001). *Cine para convivir*. Santiago de Compostela: ToxoSoutos.

Domínguez, C. P. (2005). *Los valores del cine de animación. Propuestas pedagógicas para padres y educadores*. Barcelona: PPS.A.

Domínguez, C. P. (2009). Cine, educación & vejez. Una propuesta de intervención pedagógica desde la película Elsa & Fred. Disponível em: *Revista portuguesa da pedagogia*, 43, pp. 97-123. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Duarte, R. (2002). *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

Dubet, F. & Danilo, M. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.

Eco. U. (1977). *Apocalípticos e integrados ante la cultura de massas*. Barcelona: Lumen

Eco, U. (2004). *Historia de la beleza.* Barcelona: Lumen.

Eco, U. (2015). *Como se faz uma tese* (19.ª edição). Lisboa: Editorial Presença.

Elena, A. (1999). *Los cines periféricos: África, Oriente Médio, Índia.* Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós.

Ellner, D. (2001). *A cultura da mídia*. São Paulo: EDUSC.

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. *In Wittrock, M.C. (Ed.). Handbook of research on teaching*, pp. 119-161. New York: Macmillan Publishing Co.

Espelt, R. (2001). *La educación formal en el cine de ficción 1975-2000*. Barcelona: Alertes.

Esping-Andersen, G. & Palier, B. (2009). *Los tres grandes retos del estado del bienestar*. Barcelona: Ariel.

Esteban, J. O. (Coord.) (1999). *Educación social especializada*. Barcelona: Ariel.

Fairclough, N. (2001a). *Capitalismo Global e Consciência Crítica da Linguagem*. Viseu: Edições Pedago.

Fairclough, N. (2001b). *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Universidade de Brasília.

Faria, A. (2001). *A idade da consciência. Cinema e História*. Vila Nova de Gaia: Estratégias Criativas.

Felipe, M. A. (2006). Cinema e Educação: interfaces, conceitos e práticas docentes. *Tese de Doutoramento apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte.*

Fermoso, P. (1994). *Pedagogía social. Fundamentación científica*. Barcelona: Herder Filella.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas.* Lisboa: Texto.

Ferreira, A. M. (2009). *Cinema e educação: uma reflexão sobre a formação dos educadores na/para linguagem visual*. Dissertação 2009 (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: www.ufjf.br/ppge/files/.../adrianamarquesferreira-cinema-eeducaçao.pdf acedido, dia 20 de janeiro de 2017.

Ferreira, M. J. & Campos, P. (2009). *O Inquérito Estatístico: uma introdução à elaboração de questionários, amostragem, organização e apresentação dos resultados. Um mundo para conhecer os números*. INE, ESTP and DREN. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

Ferrés, J. (1997). *Vídeo e Educação*. Porto Alegre: Ed. Artmed.

Ferro, M. (1993). *Cinema e História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la Théorie et la Pratique*. Paris: Dunod.

Filho, J. P. C. (2012). *Fernando Pessoa uma quase - autobiografia*. Porto: Porto Editora.

Fonseca, A. (2009). *Elementos que formam a linguagem da TV*. Diário de um repórter, 21 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.arianefonseca.com/index.php/mundoacademico/elementos-que-formam-a-linguagem-da-tv acedido dia, 23 de agosto de 2016.

Fonseca, A. M. (2001). *Educar para a cidadania. Motivações, Princípios e metodologias*. Porto: Porto Editora

Fonseca J. (2001). A incerteza do mundo e você amanhã. Disponível em: Reigota, M. (Org.). *Verdecotidiano: o meio ambiente em discussão*. Rio de Janeiro: DP&A.

Fonseca, S. G. (2009). *Didáctica e prática de ensino*. Campinas: Papirus.

Franco, M. L. P. B. (2003). *Análise de conteúdo*. Brasília: Plano Editora.

Freedman, K. (2002). Cultura visual e identidad. In *Cuadernos de Pedagogia*, n.º 312, pp. 59-61.

Freire, A.M. A. (Org.). (2001). *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: UNESP.

Freire, P. (1967). *Educação Como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1975). *A Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.

Freire, P. (1999). *Pedagogia da Autonomia*. (12.ª edição). São Paulo: Paz e Terra.

Freixo M. J. (2010). *Metodologia Cientifica. Fundamentos Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Furter, P. (2002). Luis Buñnel, educador e pedagogo. Disponível em: *Revista Galega do Ensino*, n.º 35, pp. 69-105.

García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra: deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.

García Molina, J. (2011). Agentes dobles. En Sáez, J.; Molina, J. G. (Coord.). *Metáforas del educador,* pp. 15-20. Barcelona: Nau Llibres.

Geertz, C. (1978). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1995). *O inquérito - Teoria e Prática.* Oeiras: Celta Editora.

Giddens, A. (2000). *O Mundo na Era da Globalização*. Lisboa: Editorial Presença.

Gil, A. C. (1991). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Gomes, R. (2007). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. Disponível em: Deslandes, S. F; Gomes, R. & Minayo, M. C. S. (Org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (26.ª edição), pp. 79-108. Petrópolis: Vozes.

Graeml, A. R. & Csillag J. M. (2008). *E-Mail Survey com Formulário Anexado: Uma Alternativa para Coleta de Dados Off-Line pela Internet*. *Organizações em contexto 4*, pp. 35-58.

Grierson, J. (1997). *Primeiros princípios do documentário*. Campinas: Cinemais.

Grilo, E. M. (2002). *Desafios da Educação. Ideias para uma política educativa no século XXI*. Lisboa: Oficina do Livro.

Grilo, J. M. (2006). *O Homem Imaginado: Cinema, Ação, Pensamento*. Lisboa: Horizonte.

Gubern, R. (1979). *Cinema contemporâneo.* Rio de Janeiro: Biblioteca Salvat de Grandes Temas.

Guerra, I. C. (2002). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção: o Planeamento em Ciências Sociais*. Lisboa: Principia.

Guerra, P. & Quintela, P. (2007). A Cultura como alavanca de inclusão e de participação social: uma nova geração de políticas públicas de proximidade. *First International Conference of Young Urban Researchers.* Lisboa.

Guiu, G. (1999). *La intervención psicopedagógica en el contexto no formal*. Lleida: Pagès.

Gunning, T. (2004). O retrato do corpo humano: a fotografia, os detetives e os primórdios do cinema. Em Charney, L.; Schawartz, V. R. (Orgs.). *O cinema e a invenção da vida moderna*. São Paulo: SP. Cosac & Naify.

Haguette, T. M. F. (1997). *Metodologias qualitativas na Sociologia*. (5.ª edição). Petrópolis: Vozes.

Held, D.; Mc Grew, A. & Goldblatt, D. (1999). *Global transfomations*. Cambridge: Polity Press.

Hill, M. M. & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Houaiss, A. (2004). *Dicionário Eletrônico de língua portuguesa*. ISBN: 85-7302-3961. CD-ROM. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-1308-1.pdf acedido dia, 28 de fevereiro de 2016.

Jameson, F. (1995). *As marcas do visível*. Rio de Janeiro: Editora Graal.

Jarne, I. (2002). Cine y educacíon informal. *Making Of*, n.º 9, pp. 7-14.

Jarne, N. (2003). Las 100 mejores películas de animación. *Cuadernos de cine y educación*, n.º 16, pp. 93-98.

Kenski, V. M. (1996). O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. Disponível em: Veiga, I. (Org.). Didática*: O ensino e suas relações*. São Paulo: Papirus.

Kiarostami, A. (2004). A arte da inadequação. *Folha de São Paulo, Caderno Mais*, n.º 13, pp. 10-17.

Kisnerman, N. (1986). *Comunidad*. Buenos Aires: Humanitas.

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship*. Oxford: Oxford University Press.

Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (1996). *Técnicas de pesquisa*. (3.ª edição). São Paulo: Editora Atlas.

Le Goff, J. (1996). *História e memória*. (4.ª edição). Campinas: Editora da Unicamp.

Lebel, J-P. (1975). *Cinema e Ideologia* (2.ª edição). Lisboa: Editorial Estampa.

Lef, E. (2001). *Epistemologia ambiental*. São Paulo: Cortez.

Lopes, J. de S. M. (2004). Nas cartas, nos enredos, fragmentos do Brasil. In Teixeira, I. A. de C. & Lopes, J. de S. M. (Org.). A *escola vai ao cinema* (2.ª edição), pp. 147-158. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Lopes, J. de S. M. (2005a). Descolonizar o cinema? A educação agradece. Disponível em: *XII ENDIPE, 2004*, Curitiba. Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologia na educação. Curitiba: Editora Universitária Champagnat. Vol. 2, pp. 191-204.

Lopes, J. de S. M. (2005b). Educação e Cinema: contestando a hegemonia hollywoodiana. *Educação em revista*, n.º 41, pp. 193-223. Belo Horizonte – MG: Faculdade de Educação da UFMG.

Lopes, J. de S. M. (2005c). Educação, valores e cinema em tempos de nevoeiro. Disponível em: *Congresso Internacional Pessoa e Sociedade: Perspectivas para o Século XXI.* Braga, 17-19 de novembro de 2005.

Lopes, J. T. (2007). *Da democratização Cultural à Democracia Cultural. Uma reflexão sobre políticas culturais e espaço público.* Porto: Profedições.

Marconi, M. de D. A. & Lakatos, E. M. (2002). (5.ª edição). *Técnicas de pesquisa.* São Paulo: Atlas.

MarconiI, M. de D. A. & Lakatos, E. M. (1996). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. (3ª edição). São Paulo: Atlas.

Marin, I. S. K. (2002). *Violências*. São Paulo: Editora Escuta.

Marques, M. C. S. (2009). *Bakhtin: Apontamentos temáticos*. Disponível em: http://www.primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/ acedido dia, 22 de setembro de 2017.

Martin, M. (1990). *A Linguagem Cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense.

Martínez-Salanova, E. (2002a). *Aprender con el cine, aprender de película. Una visíon dodáctica para aprender e investigar con el cine.* Huelva: Comunicar Ediciones.

Martínez-Salanova, E. (2002b). El cine, otra ventana al mundo. *Comunicar*, 18, pp. 77-83. Disponível em http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=18&articulo=1 acedido dia, 23 de março 2015.

Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS. Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Maturana, H. (1998). *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Medina, R.; García, L. & Ruiz, M. (2001). *Teoría de la educación. Educación Social*. Madrid: UNED.

Meireles, C. (2003) Cinema e educação. In Azevedo Filho, L. A. (Org.). *Obra em prosa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Vol. 5, pp. 43-45.

Minayo M. C. S. (1993). *O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde* (2.ª edição). São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco.

Mitry, J. (1989). *Estética y psicologia del cine 1: las estrutucturas* (4.ª edição). Madrid: Siglo XXI.

Moran, J. M. (2008). *As mídea na educação*. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/mídias_educ.htm acedido dia, 03 de outubro de 2015.

Morin, E. (1996). *El cine o el hombre imaginário*. Barcelona: Seix Barral.

Morin, E. (1997). *O cinema ou o homem imaginário*. Lisboa: Relógio d'Água.

Morin, E. (2001). *O Desafio do Século XXI. Religar os conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Munsterberg, H. (2003). A atenção. In Xavier, I. (Org.). *A experiência do cinema: antologia* (1.ª edição: 1983). Rio de Janeiro: Edições Graal.

Nacache, J. (2012). *O cinema clássico de Hollywood*. Lisboa: Edições Texto & Grafia.

Napolitano, M. (2003). *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto.

Natorp, P. (2001). *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad* (ed. Original 1898). Madrid: Biblioteca Nueva.

Nogueira, P. J. V. (2004). *Das Dialécticas do Vazio em Educação*. Porto: FPCE-UP (Dissertação de Mestrado).

Nova, C. (1996). O cinema e o Conhecimento da História. *O Olho da História: revista de contemporânea*. Salvador, Vol. 2, n.º 3.

Novaes, A. (Org). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras.

Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Asa Editores.

Nóvoa, A. (2009a). Professores: a história é o que somos mais o que podemos fazer. A *Página da Educação*. Porto: Profedições. Disponível em: http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=532&doc=13697&mid=2 acedido dia, 12 de julho de 2016.

Nóvoa, A. (2009b). *Professores. Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Nóvoa, A. (2014). Educação 2021, para uma história do futuro. *Educação, Sociedade & Culturas*, 41, pp. 171-185.

Nóvoa, A.; Campos, B.; Ponte, J. P. & Berdero de Santos, M. E. (1991). *Ciências da Educação e Mudança*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Oliveira, B. J. (2005) (Org.). *A história da ciência no cinema*. Belo Horizonte: Argvmentum.

Oliveira, C. (2003). O cinema no cenário educacional. *Eccos Revista Científica*, 5 (1) (pp. 182-185). Disponível em: http://www.redalyc.org/pdf/715/71550112 acedido dia 30 de setembro de 1017.

Oliveira, L. (2015, março 20). Rossellini, ano 2015. *Público*. Disponível em: http://www.publico.pt/culturaipsilon/noticia/rossellini-ano-2015-1689318 acedido dia, 17 de junho de 2018.

Oliveira, L. M. (1999). *Godard 1985-1999*. Lisboa: A. Coelho Dias.

Oliveira, M. K. (2004). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico.* São Paulo: Scipione.

Ortega, J. (1999). *Educación Social Especializada*. Barcelona: Ariel.

Ortega, J.; Caride, J. A. & Martínez, Ú. X. (2013). La Pedagogia Social in la formación-profisionalización de los educadores e educadoras sociales o de cuando el passado construye futuros. In *Revista Educacíon* n.º 17, julho. Disponível em: http://www.eduso.net/res/pdf/17/ps_res_17pdf acedido dia, 16 de abril de 2016.

Ortigosa, S. (2002). La educacíon en valores através del cine y las artes. *Revista Iberoamericana de* Educacíon, n.º 29, pp. 157-175.

Pantoja, L (Coord.) (2018). *El Código Deontológico de la Educación Social: uma vista desde la prática profesional*. Bilbão: Edt. Bete III reitora.

Pereira, A. & Poupa, C. (2016). *Como escrever uma Tese monografia ou livro cientifico usando o word* (6.ª edição). Lisboa: Edições Sílabo.

Pérez-Serrano, G. (2002). Origen y evolución de la Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria*, n.º 9*,* pp. 193-231.

Pérez Serrano, G. (2004). *Pedagogía Social, Educación Social: contrucción científica e intervención prática* (2.ª edición). Madrid: Narcea.

Pérez Serrano, G. (2005). Derechos Humanos y Educación Social. *Revista de Educación*, *monográfico Educacíon Social*, n.º 336, pp. 19-39.

Pérez Serrano, G. (2008). *Elaboração de Projectos Sociais. Casos práticos.* Porto: Porto Editora.

Pérez Serrano, G. (2009). *Pedagogía Social – Educación Social. Construcción Científica e Intervención Práctica*. Madrid: Narcea Ediciones.

Petrus, A. (1998). *Pedagogía Social.* Barcelona: Ariel.

Pimentel, A. (2001). *Acção social na Reinserção Social.* Lisboa: Universidade Aberta.

Pinto, G. (2008). Da aprendizagem ao longo da vida ou do exemplo de uma relação ternária: agora, antes, depois. *Cadernos de Apoio Pedagógico da FLUP*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Planella, J. (2006). *Los hijos de Zotikos. Una antropologia de la educación social*. Valencia: Nau Llibres.

Planella, J. (2008). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. In *Revista iberoamericana de* educación, n.º 46 (5), pp. 1-14.

Planella, J. (2009). *Ser educador. Entre pedagogía y nomadismo*. Barcelona: UOC.

Pollak, M. (1992). Memória e identidade social. *Revista Estudos Históricos*, Vol. 5, n.º 10, pp. 200-212.

Popkewitz, T. S. (1990). *Formación del professorado. Tradición, Teoria y Prática.* Valência: Universidad de Valência.

Porto, T. M. E. (2006). *As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis… relações construídas*. Disponível em: http://scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a05v11n31.pdf, jan/abr, acedido dia, 05 de março de 2016.

Pretto, N. de L. (1996). Uma *escola sem/com Futuro: educação e multimídia*. Campinas: Papirus

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (4.ª edição.). (Tradução de: Marques, J. M.; Mendes, M. A. & Carvalho, M.) Lisboa: Gradiva.

Quyvy, R. & Campenhoudt, L. V. (2013). *Manual de investigação em ciências socias* (6.ª edição). Lisboa: Gradiva.

Ramos, E. (2006). *A* formação dos educadores especializados em âmbito penitenciário na perspectiva da Pedagogia Social. *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 19 (1), pp. 129-152. Braga: CIEd – Universidade do Minho.

Reia-Baptista, V. (2010). Algumas notas sobre o Cinema Português depois do 25 de Abril de 1974 (co-aut. Moeda, J.). In Mendes, J. M. (Coord.), *Novas & Velhas Tendências no Cinema Português Contemporâneo,* Ed. Biblioteca da ESTC. Disponível em: https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/250/1/reia-baptista.pdf acedido dia, 14 de julho de 2016.

Reia-Baptista, V. (2011). A Literacia dos Media e a Literacia Fílmica na Construção das Memórias Culturais Colectivas. *Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"*, pp. 769 - 776. Braga: Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. Disponível em www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/lmc/article/download/510/483 acedido dia, 1 de novembro 2015.

RES – *Revista de Educación Social*, n.º 17. Disponível em: http://www.eduso.net/res/?b=21 acedido dia, 01 de abril de 2014.

Ribeiro, E. J. T. (2002). Alfabetização cinematográfica e audiovisual. *A Página da Educação*, n.º 12, Ano 11, (p. 46). Porto: Profedições.

Ritzer, A. (1996). *La Macdonalizacion de la Sociedad: Un Analise de la Racionalizacion en la Vida Cotidiana*. Barcelona: Ariel.

Ritzer, George. (2001). *Explorations in The Sociology of Consumption: Fast Food, Credit Cards and Casinos*. Londres: SAGE.

Rocha, G. (1978). *A Revolução do cinema novo*. Rio de Janeiro, Embrafilme.

Rodrigues, N. (1999). *Elogio à educação*. São Paulo: Cortez Editora.

Romans, M.; Petrus A. & Trilla, J. (2000). *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós.

Rosseti, M. C. R. *et al*. (2004). *Rede de Significações: e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.

Ruiz, C. (Coord.) (2003). *Educación social: viejos usos y nuevos retos*. Valencia: Pub Universitat de Valencia.

Sáez, J. & García Molina, J. (2006): *Pedagogía Social: pensar la Educación Social como profesión.* Madrid: Alianza Editorial.

Sánchez Vidal, A. (1999). *Ética de la Intervención Social*. Barcelona: Paidós

Santos, B. S. (1994). *Pela mão de Alice: o social e o político na pósmodernidade*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, B. S. (2002). *Um Discurso sobre as Ciências.* Coleção Histórias e Ideias, Vol. 1. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, B. S. (2010). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, P. & Campos, B. (Coords.), Conselho Nacional de Educação (Orgs.). (2007). *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Santos, M. (2003). *A educação para os media no contexto educativo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Santos, S. A. (1999). *Metodologia das ciências socias.* Porto: Edições Afrontamento.

Santos, S. A. (2002). *Projeto e circunstâncias.* Porto: Edições Afrontamento.

Sarramona, J. (1985). *Qué es la pedagogía? Una respuesta actual*. Barcelona: CEAC.

Schawartz, V. R. (2004). O espectador cinematográfico antes do aparato do cinema: o gosto do público pela realidade na Paris fim-de-

século. In Charney, L. & Schawartz, V. R. (Orgs.). *O cinema e a invenção da vida moderna*. São Paulo: Cosac & Naify.

Serapicos, A. (2006). Alguns desafios que se colocam à Educação Social. In *Cadernos de Estudo*, n.º 3, pp. 7-15. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Silva B. N. (2009). Cinema e a sala de aula: um caminho para a formação. *Revista Espaço Acadêmico*, n.º 93. Disponível em: www.uniube.br/eventos/emie/arquivos/2015/anais_eletronicos/26.pdf acedido dia, 25 de junho de 2015.

Silva, M. J. P. (2004). *Qual o tempo do cuidado?*. São Paulo: Edições Loyola.

Singer, B. (2004). Modernidade, hiperestímulo e o início do sensacionalismo popular. Disponível em: Charney, L. & Schawartz, V. R. (Orgs.). *O cinema e a invenção da vida moderna*. São Paulo: Cosac & Naify.

Soares, M. de C. & Ferreira, J. (Orgs.) (2003). *A história vai ao cinem*a. Rio de Janeiro: Record.

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2014). *Carta Ética. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.* Disponível em: http://www.spce.org.pt/regulacaoeticodeontologia.html acedido dia, 20 de julho de 2016.

Solomon, D. J. (2001). *Conducting web-based surveys*. *Practical Assessment, Research & Evaluation,* 7 (19). Disponível em: http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=19 acedido dia, 05 de maio de 2015.

Stake, R. E. (2016). *A arte da investigação com estudos de caso* (5.ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tagliafero, *et al*. (2009). *Emoção, Afetividade e a Relação com a Educação, segundo a Teoria Histórico-Cultural*. Disponível em: http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/ep127/emocao.htm acedido dia, 28 de outubro de 2015.

Tarkovski, A. (1990). *Esculpir o tempo*. (Tradução de: Jefferson Luiz Camargo). São Paulo: Martins Fontes.

Teixeira, I. & Lopes, J. (2017). *A escola vai ao cinema* (eBook) (3.ª edição). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Teixeira, I. A de C. (2005a). *A mulher vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica.

Teixeira, I. A de C. (2005b). *Cinema e Educação: dimensões formativas*. Videoconferência, Belo Horizonte. Disponível em: www.virtual.pucminas.br acedido dia, 27 de novembro de 2016.

Tenreiro-Vieira, C. (1999). *A influência de programas de formação focados no pensamento crítico nas práticas de professores de Ciências e no pensamento crítico dos alunos.* Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa: DEFC.

Tenreiro-Vieira, C. (2000). *O pensamento crítico na educação científica.* Lisboa: Instituto Piaget.

Thayer-Hart, N.; Daykema, J.; Elver, K.; Schaeffer, N. & Stevenson, J. (2010). *Survey Fundamentals: A guide to designing and implementing surveys.* Wisconsin, Madison: University of Wisconsin.

Thiel, G. C. (2009). *Movie takes, a magia do cinema na sala de aula*. Curitiba: Aymará.

Thompson, J. B. (1995). *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes.

Timóteo, I. (2013). A evolução da Educação Social. Perspetivas e desafios contemporâneos. *Praxis Educare*, n.º 1, pp. 12-18.

Torre, S. de la (1996). *Cine formativo. Una estratégia inovadora en la enseñanza*. Barcelona: Octaedro.

Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.

Trilla, J. (2001). Antón Smionovich Makarenko y otras pedagogías marxistas. Disponível em: J. Trilla (Coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, pp. 123-150. Barcelona: Graó.

Triviños, A. (1987). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociai*s. São Paulo: Atlas.

Tudor, A. (1985). *Teorias do cinema.* Lisboa: Edições 70.

Turner, G. (1997). *Cinema como prática social*. São Paulo: Summus Editorial.

Úcar, X. (2004). De la caridad a la inclusión: modelos de acción e intervención socioeducativa en el contexto europeo. *Pedagogía social, ciudadanía y desarrollo humano.* SIPS/Universidad Mayor. Disponível em: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/729/Modelos_de_intervencion.pdf acedido dia, 05 de dezembro de 2015.

Úcar, X. (2006). El por qué y el para qué de la pedagogía social. Intervención socioeducativa y vida social. Disponível em: J. Planella; J. Vilar (Coords.). *La pedagogía social en la sociedad de la información* (pp. 233-286). Barcelona: UOC.

Úcar, X. (2008). Intervención socioeducativa, honestidad y gestión de expectativas. *Jornal A Página*, n.º 17, pp. 12, 17. Porto: Profedições.

UNESCO. (2010). *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos.* (Tradução de Ozório, P.). Brasília: UNESCO. (Obra Original Publicada em 2009). Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf acedido dia, 15 de setembro 2016.

Urpí, C. (2000). El cine como experiencia estética educativa a partir de algunas aportaciones de la teoría fílmica de Jean Litry (1904-1988). Disponível em: Caride, J. A. (Coord.) *Educacíon social y políticas culturales*, pp. 583-592. Santiago de Compostela: Tórculo.

Veiga, S. & Correia, F. (2009). O Perfil do Educador Social. *Revista Espaço S – Revista de Investigação e Intervenção Social do ISCE*. 2.ª série, n.º 3, pp. 55-64. Mangualde: Edições Pedago.

Ventosa, V. (2002). *Desarollo y evaluacíon de proyetos socioculturales.* Madrid: Editorial CCS.

Vigotsky, L. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotsky, L. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Wallon, H. (1979). *Do acto ao Pensamento*. Lisboa: Moraes.

William, F. (1996). *Como perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários.* Oeiras: Celta Editora.

Wolf, R. A. do P. (S/D). *Educação ambiental e responsabilidade social*. Paraná: Unicentro.

Xavier, I. (1983). (Org.) *A experiência do cinema*. Rio de Janeiro: Graal/Embrafilme.

Xavier, I. (1984). *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Xavier, I. (1988). Cinema: Revelação e Engano. Disponível em: *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras.

Xavier, I. (2003). *O olhar e a cena: melodrama, Hollywood, cinema novo - Nelson Rodrigues*. São Paulo: Cosac & Naify.

Yébenes, P. (2002). *Cine de animación en España*. Barcelona: Ariel.

Zabalza, M. (1998). *Planificação e Desenvolvimento curricular na Escola*. Lisboa: Asa.

**Sítios consultados**

Câmara Municipal de Bragança
http://www.cm-braganca.pt

Câmara Municipal do Porto
http://www.cm-porto.pt

ESE
http://www.esev.ipv.pt/Cursos/saidas.aspx?value=6

ESE Almeida Garrett
http://www.eseag.pt/oferta-formativa/

ESE Fafe
http://www.iesfafe.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=176%3Aeducacao-social-gerontologica&catid=5%3ALicenciaturasesef&Itemid=106&lang=pt

ESE IP Bragança
http://www.ese.ipb.pt/index.php/ese/estudar-na-ese/cursos/Licenciaturas/curso?cod_escola=3042&cod_curso=9084

ESE IP Porto
https://www.ese.ipp.pt/cursos/Licenciatura/30001588

ESE IP Santarém
https://siese.ipsantarem.pt/ese/cursos_geral.FormView?P_CUR_SIGLA=LESO1

ESE IP Viana do Castelo
http://www.ese.ipvc.pt/

ESE Paula Frassinetti
http://www.esepf.pt/a_1ciclo/soc.html

ESE Santarém -
http://si.ese.ipsantarem.pt/ese_si/cursos_geral.FormView?P_CUR_SIGLA=LESO1

ESE Torres Novas
http://www.esetn.pt/cariboost_files/lic_esdc.pdf

ESE Viana do Castelo
http://www.ese.ipvc.pt/

ESE Viseu
http://www.esev.ipv.pt/Cursos/saidas.aspx?value=6

ESECS Leiria
http://cursos.ipleiria.pt/Licenciaturas/Pages/mostrarConteudo.aspx?cid=9084

Instituto Politécnico de Leiria
https://www.ipleiria.pt/cursos/course/Licenciatura-em-educacao-social/

Instituto Superior de Ciências Educativas
http://www.isce.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=836&Itemid=12

Universidade do Algarve
https://www.ualg.pt/home/pt/curso/1455

Universidade Portucalense
http://www.upt.pt/curso.php?e=361
http://www.dge.mec.pt/plano-nacional-de-cinema

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Plano_Nacional_Cinema/documentos/pnc_2016_17_lista_de_filmes_de_referencia.pdf, acedido 20/10/2016.

http://www.dges.mec.pt/guias/assistres.asp, acedido em 9-1-2014

**Outros documentos consultados**

Plano Curricular da Licenciatura em Educação Social da ESE, Bragança. Disponível em: http://portal3.ipb.pt/index.php/pt/guiaects/cursos/Licenciaturas/curso?cod_escola=3042&cod_curso=9084, acedido em: 01/04/2014.

Plano Curricular Mestrado em Educação Social da ESE, Porto. Disponível em: https://www.ese.ipp.pt/cursos/Mestrado, acedido em: 01/04/2014.

**Legislação**

- Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro – In Diário da Republica, 1.ª série n.º 15 — 18 de janeiro de 2001. O Programa do Governo assume como objetivo estratégico a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida, objetivo que implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam.
- Lei n.º 55/2012 de 6 de setembro - In Diário da República, 1.ª série n.º 173 – 6 de setembro de 2012. Estabelece os princípios de ação do Estado no quadro do fomento, desenvolvimento e proteção da arte do cinema e das atividades cinematográficas e audiovisuais.

- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro – In Diário da Republica, 1.ª série n.º 237 — 14 de outubro de 1986. Lei de Bases que estabelece o quadro geral do sistema educativo e pode definir-se como o referencial normativo das políticas educativas que visam o desenvolvimento da educação e do sistema educativo. Após aprovação a 14 de outubro de 1986 sofreu alterações em 1997, 2005 e 2009. As duas primeiras alterações referiram-se a questões relacionadas com o acesso e financiamento do ensino superior (1997 e 2005), e a última, em 2009, com o estabelecimento do regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e a consagração da universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

# APÊNDICES

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

**Apêndice 1 - Plano Curricular da Licenciatura em Educação Social da ESEB**

**1.º Ano – 1.º Semestre**

| Ano | Sem. | Unidade Curricular | Área Científica | Tipo | Horas de trabalho Totais | Horas de Contacto | Créditos ECTS |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | - | Sociologia da Educação e do Trabalho | CS | Anual | 189 | 81 | 7 |
| 1 | 1 | Antropologia Social | CS | Semestral | 189 | 81 | 7 |
| 1 | 1 | Currículo Formal/Informal em Educação Social | CE | Semestral | 135 | 57 | 5 |
| 1 | 1 | Ecologia e Sociedade | CN | Semestral | 135 | 57 | 5 |
| 1 | 1 | Psicologia da Criança e do Adolescente | Psi | Semestral | 189 | 81 | 7 |
| 1 | 1 | Técnicas de Comunicação e Expressão | Por | Semestral | 135 | 57 | 5 |
| 1 | 1 | Tecnologias de Informação e Comunicação | TIC | Semestral | 108 | 45 | 4 |
| **1.º Ano – 2.º Semestre** | | | | | | | |
| 1 | 2 | Direito e Legislação Social | CS | Semestral | 81 | 36 | 3 |
| 1 | 2 | Matemática Aplicada às Ciências Sociais | Mat | Semestral | 135 | 57 | 5 |
| 1 | 2 | Língua Estrangeira - Espanhol | LE | Semestral | 135 | 57 | 5 |
| 1 | 2 | Língua Estrangeira - Inglês | LE | Semestral | 135 | 57 | 5 |
| 1 | 2 | Língua Estrangeira - Francês | LE | Semestral | 135 | 57 | 5 |
| 1 | 2 | Psicologia do Adulto | Psi | Semestral | 189 | 81 | 7 |
| 1 | 2 | Facultativa – Inglês | --- | Semestral | 135 | 57 | 5 |
| 1 | 2 | Facultativa – Espanhol | --- | Semestral | 135 | 57 | 5 |
| 1 | 2 | Facultativa – Francês | --- | Semestral | 135 | 57 | 5 |

**2.º Ano – 1.º Semestre**

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2 | - | Pedagogias de Reinserção Social | Psi | Anual | 189 | 81 | 7 |
| 2 | 1 | Dinâmica das Organizações Sociais | CS | Semestral | 162 | 72 | 6 |
| 2 | 1 | Dinâmica das Populações | CS | Semestral | 162 | 72 | 6 |
| 2 | 1 | Oficina de Animação Plástica | AV | Semestral | 108 | 45 | 4 |
| 2 | 1 | Oficina de Práticas Dramáticas | EDT | Semestral | 108 | 45 | 4 |
| 2 | 1 | Psicologia Social e Dinâmica de Grupos | Psi | Semestral | 189 | 81 | 7 |

**2.º Ano – 2.º Semestre**

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2 | 2 | Animação Sócio-Desportiva | CD | Semestral | 108 | 45 | 4 |
| 2 | 2 | Desenvolvimento Económico e Social | CS | Semestral | 189 | 81 | 7 |
| 2 | 2 | Gerontologia | Psi | Semestral | 135 | 54 | 5 |
| 2 | 2 | Oficina de Animação Musical | Mus | Semestral | 108 | 45 | 4 |
| 2 | 2 | Sistemas Familiares e Comunitários | Psi | Semestral | 162 | 72 | 6 |

**3.º Ano – 1.º Semestre**

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 | - | Comportamentos Desviantes | Psi | Anual | 189 | 81 | 7 |
| 3 | - | História das Instituições Sociais | CS | Anual | 189 | 81 | 7 |
| 3 | - | Intervenção Sócio-Educativa | CE/CS/Psi/CP | Anual | 594 | 270 | 22 |
| 3 | 1 | Psicopatologia | Psi | Semestral | 162 | 72 | 6 |
| 3 | 1 | Saúde e Sociedade | CN | Semestral | 189 | 81 | 7 |

**3.º Ano – 1.º Semestre**

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 | 2 | Educação de Adultos | CE | Semestral | 162 | 72 | 6 |
| 3 | 2 | Necessidades Educativas Especiais | Psi | Semestral | 135 | 54 | 5 |

**Apêndice 2 - Guia Cine Pedagógico**

| **Ano:** 1.º | **UC:** Sociologia da Educação e do Trabalho |
|---|---|
| **Conteúdos:** | |
| **I** – Questões preliminares<br>**1**. A Sociologia como ciência.<br>**II**. A Educação Social: emergência e caracterização.<br>**III** - Sociologia da educação - a análise das relações socioeducativas formais e informais.<br>**IV** - Sociologia do trabalho<br>**1**. Educadores sociais – identidade profissional e dinâmicas do campo profissional.<br>**2**. Atores sociais e relações coletivas de trabalho.<br>**3**. Trabalho e sociedade.<br>**4**. O trabalho social.<br>**5**. A organização do trabalho e da empresa.<br>**6**. Problemáticas específicas. | |
| **No fim da unidade curricular o aluno deve ser capaz de:** | |
| **1**. Conhecer as características do conhecimento sociológico, as grandes problemáticas sociológicas e os seus campos de aplicação à educação escolar, à Educação Social e à sociologia do trabalho.<br>**2**. Caracterizar o campo de ação social da Educação Social no quadro de uma sociedade inclusiva, humanitária, assistencial e comunitária dinamizadora.<br>**3**. Perspetivar os espaços profissional e ocupacional na ação do educador social.<br>**4**. Caracterizar as relações sociais de interação, de poder, de dominação e de subordinação no conjunto das intervenções possíveis do Educador Social;<br>**5**. Identificar e caracterizar as diferentes propostas teóricas sobre a organização do trabalho<br>**6**. Identificar e mobilizar contributos da Sociologia da Educação e do Trabalho para a compreensão da realidade do campo social a intervir. | |
| **Filmes sugeridos** | |
| **Tempos Modernos**, de Charles Chaplin (1936)<br>**Os Virtuosos**, de Marck Herman (1996) | |

| **Ano:** 1.º | **UC:** Antropologia Social |
|---|---|
| **Conteúdos:** | |
| **1**. As Ciências Sociais e o conhecimento da realidade social;<br>**2**. Elementos de análise socio antropológica e de dinâmica social;<br>**3**. Conhecimento e prática na Antropologia Social;<br>**4**. Conhecimento e intervenção social. | |
| **No fim da unidade curricular o aluno deve ser capaz de:** | |
| **1**. Analisar as teorias da evolução e dinâmica social;<br>**2**. Desenvolver a capacidade de aplicação do conhecimento antropológico e da dimensão etnográfica ao meio envolvente;<br>**3**. Explicar a realidade do conhecimento antropológico através do estudo da relação Homem-Meio ambiente;<br>**4**. Distinguir e caracterizar as várias instituições sociais;<br>**5**. Identificar os conceitos fundamentais do trabalho científico nesta área | |

| |
|---|
| científica;<br>**6**. Reconhecer a importância da Antropologia como forma de abordagem do estudo do Homem |
| **Filmes sugeridos** |
| **A Onda**, de Dennis Gansel (2008)<br>**A Ilha do Medo**, de Martin Scorsese (2010)<br>**Regresso à Terra**, de Catarina Alves Costa (1993)<br>**Senhora Aparecida**, de Catarina Alves Costa (1994)<br>**Mulheres de Luta**, de Patrícia Gouveia (1998) |

| **Ano:** | 1.º | **UC:** | Currículo Formal/Informal em Educação Social |
|---|---|---|---|
| **Conteúdos:** | | | |
| **1**. O Currículo e a Educação.<br>**2**. Educação Social: em torno da sua noção.<br>**3**. Educadores sociais e a sua identidade profissional.<br>**4**. A Educação Social e a Pedagogia.<br>**5**. Uma avaliação voltada para a Educação Social. | | | |
| **No fim da unidade curricular o aluno deve ser capaz de:** | | | |
| **1**. Compreender a natureza e polissemia do conceito de currículo, currículo formal e informal no contexto educacional.<br>**2**. Adquirir as bases teórico-práticas que permitam a conceção/planificação de projetos para a vida ativa, no contexto da Educação Permanente.<br>**3**. Debater as linhas fundamentais de uma Educação Social, ao nível do desenvolvimento das competências sociais e sua implementação nas áreas de intervenção.<br>**4**. Relacionar a Educação Social com a Pedagogia enquanto saber matricial.<br>**5**. Refletir sobre a intervenção do educador social, avaliando a importância do estabelecimento da relação educativa.<br>**6**. Justificar a aplicabilidade e pertinência da avaliação no domínio da Educação Social. | | | |
| **Filmes sugeridos** | | | |
| **O Clube dos Poetas Mortos**, de Peter Wein (1989)<br>**A Turma de Laurent**, Cantet (2008) | | | |

| **Ano:** | 1.º | **UC:** | Ecologia e Sociedade |
|---|---|---|---|
| **Conteúdos:** | | | |
| **1**. Alguns Conceitos fundamentais;<br>**2**. Funcionamento dos ecossistemas;<br>**3**. Diversidade de ecossistemas;<br>**4**. Ética ecológica e crise sócio ambiental;<br>**5**. O Homem como agente modificador dos ecossistemas;<br>**6**. A Conservação da Natureza em Portugal;<br>**7**. O papel do Estado e a participação do público em matéria de ambiente. | | | |
| **No fim da unidade curricular o aluno deve ser capaz de:** | | | |
| **1**. Compreender como se processa a transferência de matéria e energia nos ecossistemas. | | | |

| |
|---|
| **2**. Compreender a importância da fotossíntese e respiração no funcionamento dos ecossistemas.<br>**3**. Conhecer a distribuição mundial dos grandes biomas terrestres.<br>**4**. Comparar as principais características bióticas e abióticas dos grandes biomas.<br>**5**. Perceber o papel do Homem como agente modificador dos ecossistemas, bem como as implicações da exploração exaustiva dos recursos naturais e alguns dos principais problemas ambientais da atualidade.<br>**6**.Compreender a importância do comportamento individual em questões de ambiente.<br>**7**. Compreender o papel do Educador Social na mudança de comportamentos. |
| **Filmes sugeridos** |
| **Dirt**, de Bill Benenson (2009) – Doc.<br>**Soja: em nome do progresso**, de Todd Southate (2005) – Doc.<br>**A Era da Estupidez**, de Frany Armstrong (2009)<br>**A Enseada**, de Louie Psihyos e Fisher Seteves (2009) – Doc. |

| **Ano:** 1.º | **UC:** Psicologia da Criança e do Adolescente |
|---|---|
| **Conteúdos:** | |
| **1**. Alguns conceitos chave da psicologia do desenvolvimento.<br>**2**. Alguns modelos fundacionais do desenvolvimento: as perspetivas de Piaget e Vygotsky; Kohlberg<br>e Erik Erikson.<br>**3**. A importância da qualidade da vinculação.<br>**4**. A influência da família e dos pares para o desenvolvimento da criança e do adolescente. | |
| **No fim da unidade curricular o aluno deve ser capaz de:** | |
| **1**. Compreender os conceitos chave da psicologia do desenvolvimento.<br>**2**. Caracterizar o desenvolvimento da criança e do adolescente.<br>**3**. Analisar as implicações destes conhecimentos para a intervenção social. | |
| **Filmes sugeridos** | |
| **Laranja Mecânica**, de Stanley Kubrick (1971)<br>**Uma Mente Brilhante**, de Ron Howard (2002)<br>**Confissões de Adolescente**, de de Daniel Filho (2014)<br>**Cisne Negro**, de Darren Aronofsky (2010)<br>**Melancolia**, de Lars von Trier (2011)<br>**Precisamos de falar sobre o Kevin**, de Lynne Rmsay (2012) | |

| **Ano:** 1.º | **UC:** Técnicas de Comunicação e Expressão |
|---|---|
| **Conteúdos:** | |
| O programa desta UC será relativamente flexível por forma a adaptar-se às especificidades dos alunos e suprimir as dificuldades de expressão oral e escrita por eles evidenciadas. Os conteúdos organizam-se em três grandes unidades. | |
| **No fim da unidade curricular o aluno deve ser capaz de:** | |
| **1**. Refletir sobre a linguagem enquanto instrumento de representação e comunicação;<br>**2**. Compreender os fenómenos da comunicação humana e aperfeiçoar os seus comportamentos comunicativos na interação com os públicos-alvo; | |

| |
|---|
| **3**. Analisar e organizar informação relevante, transformando-a em conhecimento útil para o desenvolvimento de estratégias de comunicação e interação social;<br>**4**. Utilizar corretamente a língua portuguesa nas suas vertentes oral e escrita;<br>**5**. Selecionar e utilizar informação para o desenvolvimento de projetos pessoais de formação numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. |
| **Filmes sugeridos** |
| **O Diabo Veste Prada**, de Anne Hathaway (2012)<br>**Obrigado por Fumar**, de Jason Reitman (2006)<br>**O Terminal de Aeroporto**, de Steven Spielberg (2004)<br>**O Discurso do Rei**, de Tom Hooper (2010) |

| **Ano:** | 1.º | **UC:** | Tecnologias de Informação e Comunicação |
|---|---|---|---|
| **Conteúdos:** | | | |
| **I**. Tecnologias de Informação e Comunicação:<br>**1**. TIC<br>**2**. Sociedade da Informação e do Conhecimento<br>**3**. Sociedade digital e sociedade em rede<br>**4**. Panorama e aplicações sociais das TIC<br>**5**. As TIC na divulgação e acesso a informação estatística da sociedade civil<br>**6**. As TIC na promoção da coesão social<br>**II**. Internet e World Wide Web:<br>**1**. Princípios básicos de redes informáticas e Internet<br>**2**. Internet e *World Wide Web*<br>**3**. Navegar, pesquisar, organizar e gerir a informação na Web<br>**4**. Noções e ferramentas de segurança e privacidade.<br>**5**. Web 2.0/3.0: conceitos, tecnologias e ferramentas<br>**6**. Ferramentas sociais e colaborativas<br>**III**. Multimédia<br>**1**. Principais conceitos: multimédia, hipertexto, hipermédia<br>**2**. Noções básicas de edição de imagem, som e vídeo | | | |
| **No fim da unidade curricular o aluno deve ser capaz de:** | | | |
| **1**. Compreender a evolução tecnológica e as suas implicações na sociedade.<br>**2**. Desenvolver uma atitude positiva, empreendedora e inovadora para com as tecnologias e com a relevância que estas têm na transformação da sociedade.<br>**3**. Compreender os princípios básicos de redes informáticas e Internet.<br>**4**. Utilizar ferramentas de pesquisa, organização e gestão da informação.<br>**5**. Utilizar ferramentas Web 2. 0 em atividades de informação, divulgação, comunicação e interação social.<br>**6**. Utilizar ferramentas simples de processamento de imagem, som e vídeo. | | | |
| **Filmes sugeridos** | | | |
| Jobs de Joshua Michael Stern (2013)<br>A Triologia The Matrix Revolutions de Andy Wachowski e Lana Wachowski (1999), (2003) e (2003)<br>The social network **de** David Fincher (2010) | | | |

| **Ano:** 1.º | **UC:** Direito e Legislação Social |
|---|---|
| **Conteúdos:** | |
| **I**. Direito e Estado:<br>**1**. Conceito de Estado;<br>**2**. Elementos do Estado;<br>**3**. Fins e funções do Estado.<br>**II**. Direito e Constituição da República Portuguesa:<br>**1**. A CRP de 1976;<br>**2**. As revisões constitucionais e o aspeto social;<br>**3**. Os direitos fundamentais;<br>**4**. Os direitos sociais.<br>**III**. A organização do poder político e a função do Estado Social:<br>**1**. Os órgãos de soberania;<br>**2**. Os órgãos da administração central do Estado;<br>**3**. Os órgãos da administração periférica;<br>**4**. Entidades não-governamentais.<br>**IV**. Direitos Sociais em geral - enquadramento legal:<br>**1**. Direitos e deveres económicos;<br>**2**. Direitos e deveres sociais;<br>**3**. Direitos e deveres culturais;<br>**4**. Políticas sociais do Estado.<br>V. Direitos sociais em especial - legislação social:<br>**1**. A educação - acesso á educação;<br>**2**. A saúde - políticas sobre saúde e acesso ao SNS;<br>**3**. O trabalho - políticas de igualdade de oportunidades e assistência à família. | |
| **No fim da unidade curricular o aluno deve ser capaz de:** | |
| **1**. Compreender o conceito de Estado e os seus elementos constitutivos;<br>**2**. Reconhecer a importância da Lei Constitucional Portuguesa na constitucionalização dos direitos sociais;<br>**3**. Descrever a organização do poder político do Estado português e o papel do Estado Social de Direito;<br>**4**. Indicar os principais direitos económicos, sociais e culturais previstos na Constituição Portuguesa;<br>**5**. Discutir, sob o ponto de vista jurídico, as políticas sociais do Estado;<br>**6**. Enquadrar, legalmente, os direitos sociais da educação, saúde e trabalho. | |
| **Filmes sugeridos** | |
| **12 homens e uma sentença**, de William Friedkin (1997)<br>**Minority Report**, de Steven Spielberg (2002)<br>**The Shawshank Redemption**, de Frank Darabont (1994)<br>A **Firma**, de Sydney Pollack (1993) | |

| **Ano:** 1.º | **UC:** Matemática Aplicada às Ciências Socias |
|---|---|
| **Conteúdos:** | |
| **I**. A matemática na sociedade<br>**1**. Importância da matemática na formação básica das pessoas<br>**2**. Competência matemática na resolução de problemas do dia-a-dia | |

| |
|---|
| 3. Problemas matemáticos associados à vida real<br>**II**. Lógica bivalente<br>**1**. Princípios lógicos<br>**2**. Operações lógicas<br>**3**. Resolução de problemas que associam a lógica a aspetos do dia-a-dia do educador social (ES)<br>**III**. Relações numéricas<br>**1**. O número na compreensão da realidade<br>**2**. Operações em conjuntos numéricos<br>**3**. Proporcionalidade<br>**4**. Resolução de problemas que associem o conhecimento numérico a aspetos do dia-a-dia do ES<br>**IV**. Estatística descritiva<br>**1**. Conceitos fundamentais<br>**2**. Medidas de tendência central: média aritmética, moda e mediana<br>**3**. Medidas de dispersão: desvio absoluto médio, variância e desvio padrão<br>**4**. Organização, interpretação e apresentação de dados<br>**5**. Resolução de problemas que associam a estatística a aspetos do dia-a-dia do educador social |
| **No fim da unidade curricular o aluno deve ser capaz de:** |
| **1**. Compreender e valorizar a matemática na formação para a cidadania;<br>**2**. Adquirir e integrar conhecimentos e processos matemáticos na comunicação e na resolução de problemas do quotidiano;<br>**3**. Usar e relacionar a matemática, em combinação com outros saberes, na interpretação e intervenção do real;<br>**4**. Mobilizar saberes e estratégias no tratamento de informação e na resolução de problemas associados a aspetos do dia-a-dia do educador social |
| **Filmes sugeridos** |
| **Uma Mente Brilhante**, de Ron Howard (2001)<br>**Génio Indomável**, de Gus Van Sant (1997)<br>**Número 23**, de Joel Shumacher (2007)<br>**Pi**, de Darren Aronofsky (1998)<br>**O Preço do Desafio**, de Ramón Menéndez (1998)<br>**Quebrando a Banca**, de Robert Luketic (2008) |

| **Ano:** | 1.º | **UC:** | Língua Estrangeira – Espanhol |
|---|---|---|---|
| **Conteúdos:** | | | |
| **I**. Conteúdo funcional:<br>**1**. Apresentar-se, perguntar e responder sobre dados pessoais.<br>**2**. Identificar, descrever e comparar pessoas, locais, objetos, estados e situações.<br>**3**. Perguntar e responder sobre a família, o trabalho e o tempo livre.<br>**4**. Perguntar e expressar gostos, interesses e preferências.<br>**5**. Referir-se a ações habituais do presente, passado e/ou futuro.<br>**6**. Convidar e oferecer alguma coisa, aceitar e rejeitar convites e ofertas.<br>**7**. Desenvolver interação social quotidiana (lojas, restaurante, médico…).<br>**II**. Gramática:<br>**1**. O abecedário, grafias e pronunciação<br>**2**. Substantivos e adjectivos: género, número e concordância. | | | |

| |
|---|
| **3**. Pronomes pessoais, demonstrativos, indefinidos, quantitativos, interrogativos e possessivos<br>**4**. Diferença entre muy/mucho.<br>**5**. Verbos: presente do indicativo, pretérito indefinido e perfeito, futuro simples e gerúndio;<br>**6**. Verbos reflexivos, verbos do tipo: gustar, doler, encantar, apetecer; usos gerais de "ser" e "estar"<br>**III**. Léxico:<br>**1**. Relações familiares, de vizinhos, profissionais, de amizade e com desconhecidos<br>**2**. A casa, o bairro e a cidade; compras e negócios: alimentação, roupa, restaurantes e lojas<br>**3**. Serviços de transporte e meios de locomoção; Lazer; Corpo e saúde.<br>**IV**. Linguística:<br>**1**. Fonologia e fonética |
| **No fim da unidade curricular o aluno deve ser capaz de:** |
| **1**. Usar a língua espanhola com uma competência comunicativa global ao nível A2 do QCER (Quadro Comum Europeu de Referencia para as línguas).<br>**2**. Compreender registos áudio e textos escritos, usar vocabulário a nível oral e elaborar textos relacionados com áreas de experiência que são especialmente relevantes. |
| **Filmes sugeridos** |
| **Viridiana**, de Luis Buñuel (1961)<br>**Mulheres à Beira de um Ataque de Nervos**, de Pedro Almodover (1988)<br>**Tudo Sobre a Minha Mãe**, de Pedro Almodóver (1999)<br>**Mar Adentro**, de Alejandro Amenábar (2004) |

| **Ano:** 1.º | **UC:** Língua Estrangeira – Inglês |
|---|---|
| **Conteúdos:** | |
| **1**. Profissões na área questões e movimentos sociais, racismo e xenofobia, justiça, saúde e doença.<br>**2**. Modelos funcionais adequados ao nível B1 do QCER: carta informal, classificados, carta formal.<br>- Crítica dum livro, *email* informal, artigo, instruções, carta a um jornal.<br>**3**. Itens gramaticais:<br>- Tempos verbais, adjetivos, frases condicionais, verbos modais, voz passiva, quantificadores. | |
| **No fim da unidade curricular o aluno deve ser capaz de:** | |
| **1**. Compreender e aplicar na comunicação oral e escrita termos técnicos da área vocabular do curso (B1, QCER);<br>**2**. Compreender o conteúdo essencial de temas concretos ou abstratos;<br>**3**. Discutir tópicos de interesse cultural, político e social na Europa e outros países de expressão inglesa;<br>**4**. Exprimir-se de forma espontânea e fluente;<br>**5**. Utilizar a língua de maneira flexível e eficaz para fins sociais e profissionais, formular ideias e opiniões com precisão e adequar o seu discurso ao dos seus interlocutores; | |

| |
|---|
| **6**. Produzir diferentes tipos de textos num estilo pessoal e convincente, adequado ao leitor (B1, QCER). |
| **Filmes sugeridos** |
| **Lawrence d' Arábia**, de David Lean (1962)<br>**A Vida de Brian**, de Terry Jones (1979)<br>**Os Sapatos Vermelhos**, Michael Powell & Emeric Pressburger (1948)<br>**Breve Encontro**, de David Lean (1962) |

| **Ano:** | 1.º | **UC:** | Língua Estrangeira – Francês |
|---|---|---|---|
| **Conteúdos:** | | | |
| **1**. Profissões na área questões e movimentos sociais, racismo e xenofobia, justiça, saúde e doença.<br>**2**. Modelos funcionais adequados ao nível B1 do QCER: carta informal, classificados, carta formal.<br>- Crítica dum livro, *email* informal, artigo, instruções, carta a um jornal.<br>**3**. Itens gramaticais:<br>- Tempos verbais, adjetivos, frases condicionais, verbos modais, voz passiva, quantificadores. | | | |
| **No fim da unidade curricular o aluno deve ser capaz de:** | | | |
| **1**. Compreender e aplicar na comunicação oral e escrita termos técnicos da área vocabular do curso (B1, QCER);<br>**2**. Compreender o conteúdo essencial de temas concretos ou abstratos;<br>**3**. Discutir tópicos de interesse cultural, político e social na Europa e outros países de expressão francesa;<br>**4**. Exprimir-se de forma espontânea e fluente;<br>**5**. Utilizar a língua de maneira flexível e eficaz para fins sociais e profissionais, formular ideias e opiniões com precisão e adequar o seu discurso ao dos seus interlocutores;<br>**6**. Produzir diferentes tipos de textos num estilo pessoal e convincente, adequado ao leitor (B1, QCER). | | | |
| **Filmes sugeridos** | | | |
| **Le fabuleux destin d'Amélie Poulin**, de Anne Fontaine (2001)<br>**Marie Antoinette**, de Francis Leclerc & Yves Simoneau (2006) | | | |

| **Ano:** | 1.º | **UC:** | Psicologia do Adulto |
|---|---|---|---|
| **Conteúdos:** | | | |
| **I**. Crenças a respeito da adultez<br>**II**. Modelos de desenvolvimento do adulto<br>**1**. Aspetos epistemológicos de desenvolvimento do adulto<br>**2**. Aspetos metodológicos<br>**3**. A conceção de Baltes acerca da organização teórica dos modelos de desenvolvimento do adulto<br>**4**. A perspetiva *life-course*<br>**5**. A perspetiva *life-span*<br>**III**. Desenvolvimento de funções psicológicas e de competências sociais na vida adulta<br>**1**. Tarefas de desenvolvimento do adulto | | | |

| |
|---|
| **2**. Cognição<br>**3**. Memória<br>**4**. Personalidade<br>**5**. Relações interpessoais em diferentes domínios<br>**6**. Vida íntima e sexualidade<br>**7**. Família<br>**8**. Trabalho<br>**9**. Questões de Género na vida adulta<br>**IV**. Crenças a respeito da velhice<br>**V**. Desenvolvimento de funções psicológicas e de competências sociais durante o envelhecimento<br>**1**. Tarefas para o desenvolvimento na velhice<br>**2**. Cognição<br>**3**. Memória<br>**4**. Personalidade<br>**5**. Relações interpessoais nos diferentes domínios da vida do idoso<br>**6**. Vida íntima e sexualidade<br>**7**. Família<br>**8**. Reforma<br>**9**. Questões de Género na velhice<br>**VI**. A morte |
| **No fim da unidade curricular o aluno deve ser capaz de:** |
| **1**. Propor e analisar projetos de intervenção social atendendo às características psicológicas dos adultos;<br>**2**. Compreender o conceito de *life-span*;<br>**3**. Compreender a emergência da sabedoria como dimensão psicológica da vida adulta tardia;<br>**4**. Conhecer as conceções sobre as crises psicossociais e tarefas de desenvolvimento na vida adulta. |
| **Filmes sugeridos** |
| **Uma lição de amor**, de Jessie Nelson (2001)<br>**Filadélfia**, de Jonathan Demme (1993) |

| **Ano:** 2.º | **UC:** Pedagogias de Reinserção Social |
|---|---|
| **Conteúdos:** | |
| **I**. O Conceito de (Re)inserção Social e problemáticas associadas:<br>**1**. Delinquência,<br>**2**. Comportamento desviante,<br>**3**. Marginalização,<br>**4**. Exclusão,<br>**5**. Norma social e norma jurídica,<br>**6**. Contrato social.<br>**II**. O sentido da pedagogia e da educação enquanto promotoras do desenvolvimento individual e grupal<br>**1**. Relação dialética entre o indivíduo e o grupo social de pertença,<br>**2**. O sentido ético dos projetos pedagógicos.<br>**III**. Principais modelos da intervenção socioeducativa na área da reinserção social:<br>**1**. Aconselhamento e *casework* com delinquentes, | |

| |
|---|
| **2**. Intervenções psicodinâmicas e humanistas,<br>**3**. Treino de competências sociais,<br>**4**. Intervenções familiares e comunitárias,<br>**5**. Racionalidade limitada e acontecimentos criminais,<br>**6**. *Token economics*,<br>**7**. Análises comportamentais,<br>**8**. Delinquência como autorrepresentação,<br>**9**. Teoria de Reafirmação Moral,<br>**10**. O Programa do Currículo de Humanidades,<br>**11**. Abordagens Multimodais.<br>**IV**. O sujeito e o meio social<br>**1**. A ideologia da inadaptação social e cultura hegemónica,<br>**2**. A cultura, a multiculturalidade, a interculturalidade,<br>**3**. O sujeito enquanto ator social e o Educador social como promotor da sua agenticidade,<br>**4**. O Conflito, a mediação e a sua resolução, enquanto dinamizador de sinergias desenvolvimentais,<br>**5**. A construção ou reconstrução da Identidade,<br>**6**. A Tolerância e os mediadores interculturais, no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades.<br>**7**. Redes Sociais: Diagnostico, Análise e Intervenção.<br>**V**. O perfil e competências do Educador Social no âmbito da Reinserção Social.<br>**1**. Reinserção social enquanto processo centrado na interação indivíduo/meio,<br>**2**. A Promoção do desenvolvimento e a tomada de consciência da pertença ao grupo,<br>**3**. O Educador Social enquanto orientador/facilitador da definição do projeto de vida<br>**4**. Da sociedade da exclusão a uma sociedade solidária,<br>**5**. Ética e qualidade na ação socioeducativa. |
| **No fim da unidade curricular o aluno deve ser capaz de:** |
| **1**. Compreender o sentido e o enquadramento da problemática da reinserção social, perante a diversidade dos principais paradigmas.<br>**2**. Implementar o valor positivo da diferença nas diversas formas de intervenção sócio reeducativas perante o horizonte do desenvolvimento pessoal e a construção de uma cidadania plena.<br>**3**. Intervir na melhoria das condições e do ambiente sociocultural, numa perspetiva de melhorar a qualidade de vida para o cidadão em geral.<br>**4**. Construir uma atitude reflexiva e crítica sobre a problemática da Reinserção Social e da Reabilitação socioeducativa.<br>**5**. Organizar programas de intervenção sócio reeducativa perante as necessidades de reinserção social dos indivíduos, dinamizando processos de envolvimento dos diferentes agentes. |
| **Filmes sugeridos** |
| **Dogville**, de Lars Von Trieer (2003)<br>**Os Mutantes**, de Teresa Vilaverde (1999)<br>**Um Sonho de Liberdade**, de Frank Darabonel (1994) |

| **Ano:** 2.º | **UC:** Dinâmica das Organizações Sociais |
|---|---|

**Conteúdos:**

**1**. Enquadramento Conceptual das Organizações
- Conceito de organização
**2**. A idade e dimensão das organizações
- Estruturas e fases do desenvolvimento estrutural
**3**. Indivíduos e organizações
- Comprometimento e envolvimento das pessoas nas organizações
**4**. Grupos e organizações
- Definição e Tipos de Grupos
- Os grupos nas organizações.
**5**. Teorias organizacionais.
- Abordagens clássicas
- Abordagem das relações humanas
- Abordagem sistémico-sociotécnica
- Abordagens contingenciais
- Abordagem política das organizações
- Abordagem ecológica
- Abordagens macrossociais e críticas das organizações
6. Estruturas Organizacionais
- Elementos Principais
- Diversidade de Configurações
**7**. A Dinâmica das organizações
- A comunicação nas organizações
- O processo de liderança e gestão organizacional
- Liderança e gestão
- Decisão e contexto organizacional
- Mudança organizacional
- Cultura organizacional
- Estratégias organizacionais
- A eficácia organizacional
- O conflito nas organizações
**8**. Análise e Diagnóstico Organizacional
- Modelos de Diagnóstico Organizacional
- Métodos de Diagnóstico: Entrevistas; questionários e observação. Documentos e Gravações.
**9**. Responsabilidade Social Corporativa
- Questões e Dilemas Éticos
- A necessidade organizacional de receber mas também de dar e influenciar o contexto envolvente.

**No fim da unidade curricular o aluno deve ser capaz de:**

**1**. Constrói dispositivos de análise das organizações sociais
**2**. Conhece os pressupostos dos modelos organizacionais
**3**. Situa os diferentes modelos organizacionais nos seus contextos e dinâmicas sociais específicas
**4**. Relaciona processos de administração e modelos organizacionais, designadamente em termos de mudança e melhoria qualitativa

| |
|---|
| **5**. Elabora categorias e indicadores para um dispositivo de análise da constituição e funcionamento organizacional |
| **Filmes sugeridos** |
| **A Rede Social**, de David Fincher (2010)<br>**Amor sem Escalas**, de Jason Reitman (2009)<br>**Com o Dinheiro dos Outros**, de George Hickenlooper (1991)<br>**O Último Imperador**, de Beranrdo Bertolucci (1987)<br>**Doze Homens e Uma Sentença**, de Sidney Lumet (1957) |

| **Ano:** | 2.º | **UC:** | Dinâmica das Populações |
|---|---|---|---|
| **Conteúdos:** | | | |
| **1**. A. Geografia da população: estudo da população.<br>**2**. A mobilidade espacial das populações.<br>**3**. As pesquisas teóricas sobre as migrações.<br>**4**. A organização do espaço:<br>- As organizações territoriais;<br>- Ocupação diferenciada do espaço.<br>**5**. Sociedade e território. | | | |
| **No fim da unidade curricular o aluno deve ser capaz de:** | | | |
| **1**. Compreender a distribuição espacial da população, causas e consequências;<br>**2**. Analisar a dimensão sociodemográfica da população;<br>**3**. Avaliar a importância dos problemas demográficos;<br>**4**. Problematizar os impactos políticos, demográficos, sociais, culturais e económicos dos diferentes regimes demográficos;<br>**5**. Conhecer as diferentes formas de ocupação diferenciada do espaço;<br>**6**. Compreender a importância do peso dos espaços na vida social, a relação entre as transações e o espaço e sua valorização;<br>**7**. Analisar as decisões de acordo com os comportamentos espaciais;<br>**8**. Conhecer os modelos elementares da sociedade e as suas combinações socioeconómicas. | | | |
| **Filmes sugeridos** | | | |
| **Inverno Demográfico: o declínio da família humana** (2008) Doc.<br>**XXY**, de Lúcia Puenza (2007) | | | |

| **Ano:** | 2.º | **UC:** | Oficina de Animação Plástica |
|---|---|---|---|
| **Conteúdos:** | | | |
| **1**. Caracterização e conteúdo da linguagem visual. Belas Artes e Artes Aplicadas.<br>- Impacto da mensagem fotográfica;<br>- A linguagem visual e verbal;<br>- Alfabeto visual;<br>- Principais características da mensagem visual.<br>**2**. Estilos na linguagem visual-noção.<br>- Primitivismo, expressionismo, classicismo, decorativo, funcional.<br>**3**. Os elementos básicos e universais da linguagem visual.<br>- Ponto, linha, contorno, direção, tonalidade, cor, textura, escala, dimensão, movimento.<br>**4**. Conteúdo da linguagem visual. Realismo, Simbolismo, Abstração. | | | |

| |
|---|
| - Interação entre os elementos do conteúdo visual.<br>**5**. Composição. Relação conceito/imagem/texto. Análise semiótica. Análise da imagem publicitária.<br>- Princípios organizativos do espaço bidimensional e perceção do espaço; Composição, estrutura e construção.<br>**6**. Cor. As três dimensões da cor: saturação, tonalidade e brilho.<br>- Cores primárias e secundárias nos sistemas aditivo e subtrativo.<br>**7**. Técnicas de Animação Plástica. Construções com papel *machê* e o papel *collé*.<br>- Construção de acessórios de cenário. Desenho, Pintura, Impressão, Recorte, Colagem e Dobragem. |
| **No fim da unidade curricular o aluno deve ser capaz de:** |
| **1**. Conhecer a literacia em Artes, a gramática específica e a respetiva sintaxe;<br>**2**. Relacionar as formas visuais com as características físicas dos materiais e respetivas funções;<br>**3**. Ser sensível aos valores visuais e às mensagens visuais de forma não estereotipada;<br>**4**. Desenvolver um sentido estético baseado na capacidade de interpretação conceptual e crítica/autocrítica, sem esquecer fatores de ordem formal, técnica e normativa;<br>**5**. Desenvolver e estimular o processo criativo de forma ordenada e criteriosa;<br>**6**. Representar, interpretar, planificar e gerir projetos multidimensionais. |
| **Filmes sugeridos** |
| **Van Gogh**, de Robert Altman (1990)<br>**Lautrec**, de Roger Planchon (1998)<br>**Caravaggio**, de Derek Jarman (1986)<br>**Os Educadores**, de Hans Weingartner (2003)<br>**O Nome da Rosa**, de Jean-Jacques Arnaud (1986) |

| **Ano:** 2.º | **UC:** Oficina de Práticas Dramáticas |
|---|---|
| **Conteúdos:** | |
| **1**. O corpo e a voz como instrumentos de expressão dramática.<br>- O corpo emissor sonoro: respiração, projeção da voz, articulação - dicção.<br>- O corpo em movimento: a expressão individual, a expressão em grupo e a relação com os objetos.<br>- Realização de atividades corporais com recurso a suportes sonoros e visuais.<br>**2**. Conhecimento e exploração de diferentes atividades dramáticas.<br>- Jogo de mímica, jogo simbólico, jogo dramático.<br>- A improvisação, a dramatização e a teatralização.<br>**3**. Técnicas especiais.<br>- Realização de atividades dramáticas com o emprego de máscaras, sombras ou fantoches.<br>**4**. Espaço cénico.<br>- O espaço de representação. Cenografia, adereços e figurinos. Luz e som.<br>**5**. Criação e realização de atividades dramáticas no campo da Educação Social. | |
| **No fim da unidade curricular o aluno deve ser capaz de:** | |
| **1**. Conhecer e utilizar a linguagem dramática como meio de expressão, comunicação e criação. | |

| |
|---|
| **2**. Aperceber-se das características interdisciplinares das atividades dramáticas.<br>**3**. Desenvolver as capacidades de improvisação e dramatização.<br>**4**. Criar e realizar projetos de atividades dramáticas no campo da Educação Social. |
| **Filmes sugeridos** |
| **A Malvada**, de Joseph L. Mankiewiez (1950)<br>**Tiros na Broadway**, de Woody Allen (1994) |

| **Ano:** | 2.º | **UC:** | Psicologia Social e Dinâmica de Grupos |
|---|---|---|---|
| **Conteúdos:** | | | |
| **I**. Cognição social e atitudes.<br>**1**. Formando e mantendo atitudes.<br>**2**. Persuasão: mudando atitudes.<br>**3**. Cognição social: compreendendo os outros.<br>**4**. Processos atribucionais: compreendendo as causas do comportamento.<br>**5**. Enviesamentos na atribuição: errar é humano.<br>**II**. Influência social.<br>**1**. Conformismo: fazendo o que os outros fazem.<br>**2**. Adesão: submissão e pressão social direta.<br>**3**. Obediência: obedecendo a ordens diretas.<br>**III**. Preconceito e discriminação.<br>**1**. As bases do preconceito.<br>**2**. Tentando pôr fim ao preconceito e à discriminação.<br>**IV**. Comportamento social positivo e negativo.<br>**1**. Gostar e amar: atracão interpessoal e o desenvolvimento das relações.<br>**2**. Agressão e comportamento pró-social: magoar e ajudar os outros.<br>**V**. Dinâmica de grupo.<br>**1**. O grupo como realidade social.<br>**2**. A organização interna do grupo (estruturas formais e informais).<br>**3**. A importância da comunicação para uma vivência em grupo.<br>**4**. Comunicação verbal e não-verbal.<br>**5**. Estilos de comunicação.<br>**6**. Funções e fatores de eficácia.<br>**7**. Processos de liderança.<br>**8**. Gestão de conflitos. | | | |
| **No fim da unidade curricular o aluno deve ser capaz de:** | | | |
| **1**. Aplicar os processos de mudança de comportamentos e atitudes.<br>**2**. Conhecer as teorias subjacentes à construção do conhecimento social e aos processos de influência social<br>**3**. Conhecer os processos básicos da dinâmica de grupos.<br>**4**. Analisar as relações intragrupais e identificar disfuncionamentos.<br>**5**. Aplicar as técnicas de dinâmica de grupos na resolução dos disfuncionamentos intragrupais | | | |
| **Filmes sugeridos** | | | |
| **Billy Elliot**, de Sthephan Daldry (2000)<br>**O Homem que Copiava**, de Jorge Furtado (2003)<br>**Um Lição de Amor**, de Jessie Nelson (2001) | | | |

| |
|---|
| **Milk: A voz da Igualdade**, de Gus Van Sant (2008)<br>**A Caça**, de Thomas Vinterberg (2012) |

| **Ano:** 2.º | **UC:** Animação Sócio Desportiva |
|---|---|
| **Conteúdos:** | |
| **1.** Fundamentos teóricos da animação sócio desportiva<br>- Conceitos de animação, animação cultural, animação e intervenção comunitária<br>- Evolução histórica do conceito de animação<br>- A animação como processo de educação não formal<br>- As características do animador<br>- Diferentes contextos de animação<br>- Elaboração de um projeto de animação<br>**2.** Jogos tradicionais e outros jogos de animação<br>- Prática de jogos de animação<br>- Recolha de jogos tradicionais<br>**3.** Elaboração de projetos de animação sócio desportiva<br>- Fases da elaboração de projetos<br>- Importância a inovação e criatividade para o sucesso dos projetos<br>**4.** Planificação e realização de sessões de animação desportiva<br>- A definição dos objetivos, por níveis e por domínios<br>- Formas de organização da atividade<br>- Estrutura do plano de sessão<br>- Análise e reflexão sobre a prática pedagógica | |
| **No fim da unidade curricular o aluno deve ser capaz de:** | |
| **1.** Manifestar interesse pela história e conceitos de Animação Cultural e de Animação Sócio desportiva.<br>Percebe a importância da animação enquanto processo de desenvolvimento que visa o estabelecimento de laços entre um grupo restrito e a sociedade envolvente.<br>**2.** Perspetivar as virtualidades recreativas de atividades de animação concretizadas em diferentes instituições: jardins-de-infância, escolas, instituições de ocupação de tempos livres, campos de férias<br>**3.** Mostrar capacidade de reflexão em torno das atitudes, ideias e valores que caracterizam e justificam a atividade festiva, lúdica e desportiva do Homem.<br>**4.** Dominar os conhecimentos metodológicos que permitam a conceção, concretização e avaliação de projetos de animação sócio desportiva.<br>**5.** Conhecer jogos tradicionais do Nordeste Transmontano. | |
| **Filmes sugeridos** | |
| **Treinador Carter**, de Thomas Carter (2005)<br>**Giall**, de Danny Cannor (2005)<br>**Invictus**, de Clint Eastwood (2009)<br>**Jogador de Risco**, de Bennet Miller (2011) | |

| **Ano:** 2.º | **UC:** Desenvolvimento Económico e Social |
|---|---|
| **Conteúdos:** | |
| **1.** Desigualdades de desenvolvimento a diferentes escalas de análise:<br>- Problemática do desenvolvimento a nível mundial;<br>- Mobilidades geográficas das pessoas, bens e da informação – a procura do | |

| |
|---|
| equilíbrio;<br>- Pobreza e crescimento económico;<br>- Necessidade de um controlo ambiental;<br>- Problemática do desenvolvimento a nível local/regional;<br>- Dimensão geográfica, económica, social e humana na Europa dos 27;<br>- Portugal e as suas assimetrias.<br>**2**. O papel das tecnologias no desenvolvimento das sociedades:<br>- Investigação, desenvolvimento e tecnologia: difusão no contexto de economias de desenvolvimento;<br>- Os riscos da tecnologia;<br>- O impacto das tecnologias de informação;<br>- A evolução e a nova lógica das tecnologias de informação;<br>- As tecnologias em Portugal: setor das telecomunicações;<br>- A difusão das novas tecnologias e a reorganização dos espaços;<br>- Espaço absoluto e relativo: distâncias e acessibilidades e comportamento humano;<br>- Mutações estruturais na economia;<br>- A alteração dos modos de vida e o papel dos poderes públicos nas telecomunicações;<br>- Os direitos do indivíduo face às novas tecnologias.<br>**3**. A defesa do ambiente e a utilização dos recursos:<br>- Crescimento económico e ambiente;<br>- O esgotamento dos recursos: consequências e procura de soluções;<br>- Redefinição de modelos de desenvolvimento sustentável.<br>**4**. Planeamento e ordenamento do território:<br>- Desenvolvimento económico e organização do espaço;<br>- A mundialização económica;<br>- A economia do saber;<br>- Uma nova ordem económica internacional;<br>- Globalização do mercado e do trabalho/regionalização;<br>- Políticas de desenvolvimento regional;<br>- A cidade e a expansão urbana;<br>- Reflexos e reorganização dos espaços desindustrializados, reconversão e terciarização;<br>- Dinâmicas locativas do desenvolvimento regional e indústria de alta tecnologia;<br>- Sociedades do lazer.<br>**5**. Comportamentos e estilos de vida:<br>- O papel dos movimentos sociais na mudança de comportamentos e estilos de vida;<br>- Do consumismo ao consumerismo;<br>- As mudanças na estrutura das famílias;<br>- Inovação tecnológica e a integração social. |
| **No fim da unidade curricular o aluno deve ser capaz de:** |
| **1**. Compreender as desigualdades de desenvolvimento a diferentes escalas de análise;<br>**2**. Analisar o papel das tecnologias no desenvolvimento das sociedades;<br>**3**. Reconhecer o papel das novas tecnologias no acesso ao desenvolvimento e o impacto das tecnologias de informação; |

| |
|---|
| **4**. Explicar a defesa do ambiente e a utilização dos recursos;<br>**5**. Refletir sobre a importância de um adequado planeamento e ordenamento do território;<br>**6**. Analisar comportamentos e estilos de vida nas sociedades atuais. |
| **Filmes sugeridos** |
| **A Cidade de Deus**, de Fernando Meireles (2002)<br>**También la Lluvia**, de Icíar Bollair (2010)<br>**Inside Job**, de Charles Ferguson (2010)<br>**Marx Reloaded**, de Jason Barker (2011) |

| **Ano:** 2.º | **UC:** Gerontologia |
|---|---|
| **Conteúdos:** | |
| **1**. A prestação de cuidados ao idoso.<br>- Cuidados na prestação de cuidados ao idoso.<br>- Maus tratos ao idoso.<br>- Qualidade de vida e bem-estar no idoso.<br>**2**. Representações sociais e velhice.<br>- Representações sociais do idoso.<br>- Representações sociais da velhice.<br>**3**. Temas de gerontologia.<br>- Patologias físicas e psicológicas.<br>- Avaliação funcional. Dimensões a considerar na avaliação funcional do idoso. Medidas de avaliação.<br>- Crise, adaptação e controle nos idosos.<br>**4**. Atendimento ao idoso.<br>- Programa Social de Apoio ao Idoso.<br>- Princípios orientadores do atendimento ao idoso.<br>- Modalidades de atendimento: vantagens e desvantagens.<br>**5**. Promoção de competências.<br>- Programas de promoção de competências pessoais e sociais. | |
| **No fim da unidade curricular o aluno deve ser capaz de:** | |
| **1**. Analisar as características das diferentes situações de vida do idoso, familiar, institucional, residencial e comunitária.<br>**2**. Analisar os contextos de vida dos idosos, identificar recursos e necessidades de intervenção.<br>**3**. Aplicar diferentes técnicas de intervenção geradoras de atividades de desenvolvimento pessoal e social para idosos.<br>**4**. Aprofundar os conhecimentos das mudanças cognitivas, emocionais, sexuais e sociais associadas ao envelhecimento.<br>**5**. Promover a implementação de programas de intervenção com idosos. | |
| **Filmes sugeridos** | |
| **A Balada de Narayama**, de S. Imamura (1983)<br>**Ginga e Fred**, de F. Fellini (1986)<br>**Meu Avô, Meu Amigo**, de D. Mann (1978)<br>**Morangos Silvestres**, de I. Bergmann (1957) | |

| **Ano:** 2.º | **UC:** Oficina de Animação Musical |
|---|---|
| **Conteúdos:** | |
| **I**. Bloco Voz e Harmonia:<br>**1**. Desenvolvimento auditivo e introdução à simbologia musical;<br>**2**. Postura corporal e técnica vocal;<br>**3**. Aplicação ao instrumento das competências desenvolvidas: guitarra e flauta de bisel.<br>**II**. Bloco Movimento e Melodia:<br>**1**. Canções com gestos e percussão corporal;<br>**2**. Movimentos e diferentes pulsações, andamentos, dinâmicas, acentuações e/ou compassos;<br>**3**. Canções de diferentes graus de dificuldade e diferentes níveis de linguagem. | |
| **No fim da unidade curricular o aluno deve ser capaz de:** | |
| **1**. Perceber a importância do papel do Animador Musical na interação social;<br>**2**. Imitar, improvisar e ler;<br>**3**. Executar posturas de auxílio à projeção vocal;<br>**4**. Realizar repertório simples num instrumento harmónico;<br>**5**. Dinamizar grupos a partir de repertório cantando com afinação aceitável. | |
| **Filmes sugeridos** | |
| **Discos Perdidos**, de Tiago de Carvalho, (2017) Doc.<br>**Balada de um Homem Comum**, de Joel & Ethan Coen (2013) | |

| **Ano:** 2.º | **UC:** Sistemas Familiares e Comunitários |
|---|---|
| **Conteúdos:** | |
| **1**. Perspetiva ecológica do desenvolvimento humano.<br>- A estrutura do ambiente ecológico: Micro, meso, exo, Macro e Cronossistema<br>- Os Componentes do micro e do mesossistema e o potencial de desenvolvimento do ambiente ecológico<br>**2**. Teoria geral dos sistemas.<br>- Propriedades dos sistemas<br>- Funcionamento dos sistemas<br>**3**. Família como sistema.<br>- Funções da família<br>- Ciclo vital da família<br>- Heranças, mitos e crenças de família<br>- Aspetos da comunicação normal e patológica<br>- Treino de competências comunicacionais<br>- Modalidades de família<br>**4**. Instrumentos de análise da família.<br>- A importância do genograma<br>- O modelo circumplexo de Olson<br>**5**. Temas a propósito de (des)equilíbrios familiares.<br>- Famílias com membros com problemas escolares<br>- Famílias multi-problemáticas e multi-assistidas<br>- Famílias e maus tratos<br>- Famílias e morte | |

| **No fim da unidade curricular o aluno deve ser capaz de:** |
|---|
| **1**. Aplicar os conceitos da perspetiva ecológica do desenvolvimento humano à análise de casos.<br>**2**. Conhecer os aspetos básicos da teoria geral dos sistemas aplicada aos sistemas humanos.<br>**3**. Conhecer os conceitos de resiliência e crise familiar.<br>**4**. Identificar as características da comunicação normal e patológica.<br>**5**. Desenvolver competências de comunicação promotoras de funcionalidade nas relações intra e inter-sistemas. |
| **Filmes sugeridos** |
| **Minha Vida em Cor de Rosa**, de Berliner (1997) |

| **Ano:** 3.º | **UC:** Comportamentos Desviantes |
|---|---|
| **Conteúdos:** | |
| **1**. O sujeito como co-construtor do "seu" mundo social.<br>- Crenças acerca dos indivíduos que exibem comportamentos desviantes.<br>- Construção socio-histórico-cultural de Marginalidade, desviância, Delinquência e Crime.<br>**2**. Psicopatologia, Delinquência e Criminalidade.<br>- Psicopatologia da infância e adolescência e comportamentos desviantes<br>- Perturbação de Hiperatividade e Deficit de Atenção<br>- Perturbação de Oposição.<br>- Perturbação do Comportamento.<br>- *Bullying*.<br>- Programa de Barkley para trabalhar com pais de crianças diagnosticadas com perturbação de oposição.<br>- Programas para prevenção e intervenção em situações de *Bullying*.<br>- Características da utilização de materiais lúdicos e dramáticos na intervenção com crianças.<br>- Psicopatologia do adulto e comportamentos desviantes<br>- Perturbação antissocial da personalidade.<br>**3**. Perspetiva desenvolvimentista de abordagem aos comportamentos desviantes.<br>- "Carreiras" de comportamentos desviantes.<br>- Delinquência limitada à adolescência e delinquência persistente ao longo da vida<br>- Pontos de viragem na carreira criminal adulta.<br>**4**. Conceções biológicas, psicológicas e psicossociais e sistémicas dos comportamentos desviantes.<br>- Aspetos da biologia e da neuropsicologia.<br>- Condicionamento por evitação passiva, condicionamento operante e aprendizagem social.<br>- Dimensões da vinculação.<br>- Dinâmicas familiares e construção de comportamentos desviantes.<br>- Estilos educativos parentais e práticas de punição.<br>**5**. Alguns comportamentos desviantes.<br>- Abuso de álcool drogas: Padrões e carreiras de consumo. Consumo e alterações do comportamento.<br>- Tipos de prostituição. Emoções, cognições e representações sociais associadas à | |

| |
|---|
| prostituição.<br>- Conceções sobre viver na rua. Emoções, cognições e representações sociais relativas a viver na rua. |
| **No fim da unidade curricular o aluno deve ser capaz de:** |
| **1**. Desenvolver uma conceção socio-construcionista da abordagem dos conceitos de marginalidade, desviância, delinquência e crime<br>**2**. Conhecer dimensões biológicas, psicológicas e psicossociais de explicação dos comportamentos desviantes<br>**3**. Compreender a importância de uma abordagem desenvolvimental aos comportamentos desviantes<br>**4**. Aplicar os conhecimentos decorrentes da noção de carreira e de pontos de viragem na carreira criminal à análise de casos e ao desenvolvimento de intervenções geradoras de mudança ou preventivas<br>**5**. Conhecer as características de alguns comportamentos desviantes |
| **Filmes sugeridos** |
| **Laranja Mecânica**, de Stanley Kubrick (1971) |

| **Ano:** 3.º | **UC:** História das Instituições Sociais |
|---|---|
| **Conteúdos:** | |
| **1**. Problemáticas, conceitos e metodologias da História Social.<br>**2**. Instituições de educação formal – Escola:<br>- A Escola Medieval: o sistema de ensino medieval;<br>- Escolas episcopais, paroquiais e monásticas. Universidade: das origens às reformas;<br>- Escola dos Tempos Modernos;<br>- Escola Hoje: da escola de massas e gratuita do século XX à atualidade.<br>**3**. Instituições de educação não formal – Família:<br>- Da Antiguidade ao Renascimento;<br>- Elementos para a História da Família no Antigo Regime: a Família e o Indivíduo;<br>- Família: conjugalidade, funções, personagens e papéis;<br>- Mulher: esposa, mãe e trabalho;<br>- Criança no contexto familiar;<br>- Aspetos sobre a evolução da Família na Idade Contemporânea.<br>**4**. Pobreza, caridade e assistência:<br>- A visão da marginalidade e da pobreza ao longo dos tempos;<br>- Tipos de exclusão social: marginais, mendigos e vadios;<br>- Órfãos e enjeitados, viúvas e outras mulheres;<br>- Instituições de apoio social e caritativo - visão histórica;<br>- Albergarias, gafarias, hospitais, misericórdias;<br>- Casa Pia, orfanatos e reformatórios, asilos, creches e dispensários e outras;<br>- Conceitos e perspetivas historiográficas. | |
| **No fim da unidade curricular o aluno deve ser capaz de:** | |
| **1**. Adquirir conceitos básicos no âmbito da História Social;<br>**2**. Analisar a função estrutural das instituições sociais numa perspetiva diacrónica;<br>**3**. Comparar padrões sociais e formas de organização política, cultural e social;<br>**4**. Descrever o papel da educação formal e da educação informal numa abordagem histórica; | |

| |
|---|
| **5**. Reconhecer as condições histórico-sociais que enquadram a evolução das instituições vocacionadas para a educação. |
| **Filmes sugeridos** |
| **Um Conto Chinês**, **de** Sébástian Borensztein (2011)<br>**O Rapaz do Pijama às Riscas**, de Mark Herman (2008) |

| **Ano:** 3.º | **UC:** Intervenção Socioeducativa |
|---|---|
| **Conteúdos:** | |
| **1**. Análise do organigrama da instituição.<br>**2**. Análise das respostas sociais da instituição.<br>**3**. Temas emergentes das práticas de intervenção socioeducativa nas diferentes instituições. | |
| **No fim da unidade curricular o aluno deve ser capaz de:** | |
| **1**. Apreende a dinâmica da instituição quanto à sua estrutura organizacional e à natureza das suas respostas sociais;<br>**2**. Diagnosticar situações que requeiram uma intervenção socioeducativa;<br>**3**. Colaborar no desenho de planos de intervenção;<br>**4**. Participar na implementação do plano de intervenção. | |
| **Filmes sugeridos** | |
| **Ónibus 174**, de José Padilha (2002) Doc.<br>**Depois de Lúcia**, de Michel Franco (2013) | |

| **Ano:** 3.º | **UC:** Psicopatologia |
|---|---|
| **Conteúdos:** | |
| **1**. Introdução à psicopatologia.<br>- Psicopatologia: passado e presente.<br>- Diagnóstico e classificação em psicopatologia.<br>- Conceitos de normalidade, sintoma, doença, prevalência, incidência e etiologia.<br>**2**. As significações psicológicas e algumas psicopatologias.<br>- Abordagem desenvolvimental da psicopatologia.<br>- Perturbações que aparecem habitualmente na 1ª e 2ª infâncias ou na adolescência.<br>- Esquizofrenia e outras perturbações psicóticas.<br>- Perturbações do humor.<br>- Perturbações da ansiedade.<br>- Perturbações dissociativas.<br>- Perturbações sexuais e de identidade de género.<br>- Perturbações da personalidade.<br>- Perturbações do comportamento alimentar.<br>- Perturbações do sono.<br>**3**. Introdução aos problemas da possibilidade de mudança humana.<br>- Processos de mudança e de resistência.<br>- O possível papel do Educador Social no processo de mudança humana. | |
| **No fim da unidade curricular o aluno deve ser capaz de:** | |
| **1**. Compreender o que é a psicopatologia, e alguns conceitos associados (i. e., Normalidade; Sintoma; Doença; Prevalência; Incidência; Etiologia; Psicopatologia e Desenvolvimento humano). | |

| |
|---|
| **2**. Conhecer os processos emocionais, cognitivos e comportamentais dos principais distúrbios psicopatológicos da infância, da adolescência e da vida adulta.<br>**3**. Compreender princípios e estratégias gerais de mudança humana.<br>**4**. Compreender o papel do educador social na rede de apoio ao sofrimento psicológico. |
| **Filmes sugeridos** |
| **Intrusos**, de Juan Carlos Fresnadillo (2011)<br>**Mais estranho que a ficção**, de Marc Forster (2006)<br>**Nascido para matar**, de Stanley Kubrick (1987) |

| **Ano:** 3.º | **UC:** Saúde e Sociedade |
|---|---|
| **Conteúdos:** | |
| **1**. Conceito de saúde e doença<br>- Análise do conceito de saúde (OMS);<br>- A evolução do conceito de saúde: Nova abordagem perspetivada na Carta de Ottawa;<br>- Fatores que influenciam o estado de saúde das populações;<br>- Considerações gerais sobre a Educação para a Saúde.<br>**2**. Conceitos básicos de biologia<br>- A célula: Principais estruturas celulares e suas funções. Ciclo celular;<br>- Morfologia e fisiologia de alguns sistemas do organismo humano;<br>- Ciclo biológico do Homem - Gametogénese e fecundação;<br>- Hereditariedade humana - Teoria cromossómica da hereditariedade. Transmissão da informação genética.<br>**3**. Problemas acuais de Saúde Pública<br>- História natural da doença;<br>- Os microrganismos e as principais doenças humanas;<br>- Características gerais de algumas doenças com grande impacto nos nossos dias;<br>- Mecanismos de resistência à infeção por microrganismos;<br>- Prevenção e tratamento de doenças infeciosas;<br>- Noção de imunidade e vacinação.<br>**4**. Comportamentos e saúde<br>- Nutrição;<br>- Higiene;<br>- Comportamentos de risco (Tabagismo, alcoolismo, toxicodependência, etc.);<br>- Educação sexual – uma nova política;<br>- Importância das alterações comportamentais na qualidade de vida.<br>**5**. Instituições da comunidade como agentes salutogénicos<br>- Serviços locais de saúde (Hospitais; Centros de Saúde;<br>- Papel dos profissionais de saúde;<br>**6**. Metodologia em Promoção/Educação para a Saúde<br>- Metodologias participativas em Educação para a Saúde;<br>- Projeto de intervenção em Educação para a Saúde. | |
| **No fim da unidade curricular o aluno deve ser capaz de:** | |
| **1**. Analisar criticamente o conceito de saúde proposto pela OMS;<br>**2**. Conhecer conceitos básicos de biologia no âmbito da biologia celular, fisiologia e genética, para uma melhor perceção de temas relacionados com a saúde;<br>**3**. Conhecer conceitos básicos de saúde, de modo a permitir uma reflexão crítica | |

| |
|---|
| e sistemática sobre problemas de saúde;<br>**4**. Reconhecer a adoção de estilos de vida saudáveis nas instituições e nos espaços de lazer como fator salutogénico de grande importância;<br>**5**. Diagnosticar problemas sociais concretos ao nível do meio físico;<br>**6**. Fundamentar a importância da participação ativa dos educadores e outros membros da comunidade, na criação de condições que permitam desfrutar de melhores níveis de saúde e qualidade de vida;<br>**7**. Familiarizar-se com metodologias que permitam construir, implementar e avaliar projetos no âmbito da promoção/educação para a saúde. |
| **Filmes sugeridos** |
| **Crack**, de Felipe Crepker & Rubens Passaro (2015)<br>**Muletas**, de Luís Campos (2017) Curta Metragem |

| **Ano:** 3.º | **UC:** Educação de Adultos |
|---|---|
| **Conteúdos:** | |
| **1**. Noção de Educação de Adultos. A complexidade enquanto característica da Educação de Adultos<br>**2**. Referência a determinados marcos históricos e filosóficos da Educação de Adultos.<br>**3**. As Conferências da Unesco sobre Educação de Adultos.<br>**4**. A educação como direito dos cidadãos ao longo da vida.<br>**5**. Como aprendem os adultos? Características dos alunos/adultos e suas implicações educativas<br>**6**. Planear um programa de Educação de Adultos. O processo de análise de necessidades<br>**7**. Modelos de Educação de Adultos: Liberal. Behaviorista, Humanista, Progressista, Radical.<br>**8**. Métodos: Individualizado, Programado, Autodirigido, interação Social, Projetos, *Freiriano*.<br>**9**. Técnicas de educação de adultos<br>**10**. A avaliação em Educação de Adultos. | |
| **No fim da unidade curricular o aluno deve ser capaz de:** | |
| **1**. Compreender a problemática, domínio, especificidade e relevância da Educação de Adultos;<br>**2**. Identificar as principais correntes teóricas e suas implicações práticas na intervenção educativa com populações adultas;<br>**3**. Interpretar as necessidades formativas em diferentes contextos;<br>**4**. Desenhar projetos de intervenção comunitária na área da educação de adultos;<br>**5**. Implementar e avaliar projetos de Educação de Adultos. | |
| **Filmes sugeridos** | |
| **A Educação Proibida**, de German Doin & Verónica Guzzo (2012)<br>**Além da Sala de Aula**, de Jeff Bleckner (2011)<br>**Quando Tudo Começa**, de Bertrand Tavernier (1999)<br>**Paulo Freire – Contemporâneo**, de Toni Venturi (2006) | |

| **Ano:** 3.º | **UC:** Necessidades Educativas Especiais |
|---|---|
| **Conteúdos:** | |
| **1**. Alguns aspetos históricos das NEE.<br>- Da Separação à Inclusão.<br>- O princípio de normalização no retardamento mental<br>- PL 94-142<br>- A Declaração de Salamanca<br>- A legislação Portuguesa.<br>**2**. Crianças com NEE.<br>- Prevalência e incidência das NEE na população em geral particularmente na população Portuguesa.<br>**3**. A avaliação formal e a avaliação informal.<br>- Objetivos, Instrumentos, Protagonistas, Vantagens e Desvantagens dos dois tipos de avaliação.<br>**4**. Deficiências Sensoriais.<br>- Baixa visão e cegueira: Tipos, Etiologia e Intervenções educativas.<br>- Deficiências Auditivas e surdez: Tipos, Etiologia e Intervenções educativas.<br>**5**. Dificuldades Intelectuais<br>- Novas perspetivas da Associação Americana para as dificuldades intelectuais e do desenvolvimento<br>**6**. Problemas de linguagem e de comunicação.<br>- Problemas de fala: Tipos, Etiologia e Intervenções educativas.<br>- Problemas de Linguagem: Tipos, Etiologia e Intervenções educativas.<br>- Mutismo Seletivo: Etiologia, Características e Intervenção educativa.<br>**7**. Problemas Motores.<br>- Problemas Físicos: as barreiras arquitetónicas e a intervenção.<br>- Paralisia Cerebral: definição, Tipos, Problemas associados e Intervenção educativa.<br>**8**. Perturbações do Desenvolvimento.<br>- Autismo: Etiologia, Componentes e Intervenção educativa.<br>- Outras perturbações do espetro do Autismo.<br>**9**. Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE).<br>- Um pouco de história, definições e conceitos gerais.<br>- As DAE no contexto das NEE.<br>- Diferentes DAE.<br>- Possibilidades de intervenção.<br>**10**. Sobredotação.<br>- Aspetos específicos da intervenção educativa com crianças sobredotadas.<br>**11**. Crianças maltratadas.<br>- Negligência.<br>- Mau trato emocional.<br>- Abuso físico.<br>- Síndroma de Munchausen.<br>- O Abuso Sexual.<br>**12**. Modelos de formação profissional.<br>- O treino de competências profissionais específicas.<br>- A formação integral da pessoa nas diferentes dimensões que permitem o | |

| |
|---|
| exercício da cidadania.<br>- As experiências Waldorf.<br>- A Legislação e o emprego de pessoas com deficiências.<br>**13**. Dimensões pessoais e sociais da transição para a vida adulta.<br>- Aspetos emocionais e transição para a vida ativa.<br>- As representações sociais da deficiência e a integração na vida ativa.<br>- As relações de intimidade e a sua regulação. |
| **No fim da unidade curricular o aluno deve ser capaz de:** |
| **1**. Conhecer o conceito de Inclusão;<br>**2**. Identificar as características das Necessidades Educativas Especiais (NEE) significativas e ligeiras;<br>**3**. Reconhecer a necessidade de encaminhamento de pessoas com NEE;<br>**4**. Articular-se com outros técnicos e parceiros na definição e implementação de programas de intervenção;<br>**5**. Ajustar as propostas de intervenção à necessidade específica, ao indivíduo e ao seu contexto de vida;<br>**6**. Conhecer os diferentes modelos de transição para a vida ativa de indivíduos com NEE. |
| **Filmes sugeridos** |
| **Meu Nome é Radio**, de Michael Tollin (2003)<br>**Intocáveis**, de Olivier Nakache (2012)<br>**Colegas**, de Marcelo Galvão (2012)<br>**Cuerdas**, de Pedro Solís García (2014) |

**Apêndice 3 - Questionário aos Alunos de Educação Social**

## Questionário aos Alunos

Sou aluna do Doutoramento Interuniversitário em Equidade e Inovação em Educação, na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela, em Espanha. No âmbito do Projeto Final de Curso, orientado pelo professor catedrático, Professor Doutor José António Caride Gomez, pretendo desenvolver um estudo sobre "**O cinema como recurso pedagógico no *quefacer* formativo e profissional dos educadores sociais: análise das suas realidades e perspetivas de futuro em Portugal**". Assim, este inquérito tem como finalidade recolher dados sobre:

- as potencialidades pedagógico-sociais do cinema nos processos formativos e nas práticas profissionais no *quefacer* educativo;

- os modos em como o cinema constitui e/ou poderá constituir um recurso pedagógico no plano curricular da Licenciatura em Educação Social;

- a importância do cinema enquanto recurso pedagógico mobilizado pelos professores na formação dos educadores sociais;

- o(s) papel(s) do cinema nas diferentes propostas de intervenção socioeducativas dos educadores sociais, através das suas práticas profissionais;

- eventuais propostas que possibilitem um maior e melhor aproveitamento pedagógico e didático dos recursos cinematográficos, tanto nos processos formativos da Licenciatura em Educação Social como no desempenho profissional dos educadores e das educadoras sociais.

- A sua opinião é muito importante para a elaboração deste estudo.
- Solicitamos que responda a todas as questões com sinceridade.

- Não há respostas certas ou erradas. Apenas conta o seu ponto de vista, o seu grau de concordância com as afirmações apresentadas.
- O inquérito é anónimo. As suas respostas são confidenciais.
- Gratos pela disponibilidade e cooperação.

## PARTE I- Elementos de Identificação

**2. Sexo**

☐ Masculino ☐ Feminino

---

**3. Aluno/a de**

☐ Licenciatura ☐ Mestrado

---

**3. Idade**

☐ Entre 18 a 20 anos
☐ Entre 21 a 23 anos
☐ Entre 24 a 26 anos
☐ Mais de 26 anos

---

**4. Frequenta:**

| | |
|---|---|
| ☐ 1º ano Licenciatura<br>☐ 2º ano Licenciatura<br>☐ 3º ano Licenciatura | ☐ 1º ano Mestrado<br>☐ 2º ano Mestrado |

---

**5. Gosta de Cinema**

☐ Bastante ☐ Muito ☐ Pouco ☐ Nada

---

**6. O Cinema tem um papel de…**

_____

_____

_____

_____

_____

**PARTE II – Perceções Cinema/Educação**

Seguem-se 20 questões relativas a aspetos referentes à eventual relação pedagógica entre Cinema e Educação. Por favor, indique o seu grau de concordância com cada um dos itens, abaixo apresentados, colocando X na quadrícula que esteja mais de acordo com o seu ponto de vista, recorrendo para tal ao *continuum de* cinco pontos.

| | |
|---|---|
| 1 – Discordo Totalmente<br>2 – Discordo Pouco | 3 – Concordo<br>4 – Concordo Bastante<br>5 – Concordo Totalmente |

| **O Cinema…** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. tem potencialidades educativas | | | | | |
| 2. influencia as pessoas | | | | | |
| 3. transmite valores | | | | | |
| 4. transmite conhecimento | | | | | |
| 5. é entretenimento | | | | | |
| 6. dita modas | | | | | |
| 7. educa o pensamento | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 8. potencia o espírito crítico e a reflexão | | | | | |
| 9. é acessível a todos | | | | | |
| 10. é utilizado na escola | | | | | |
| 11. transmite a história | | | | | |
| 12. é um veículo político | | | | | |

| **O cinema nos processos de ensino-aprendizagem…** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
|---|---|---|---|---|---|
| 13. Ao longo da Licenciatura o Cinema é muito utilizado nas aulas | | | | | |
| 14. Ao longo do Mestrado o Cinema é muito utilizado nas aulas | | | | | |
| 15. Os professores mobilizam, frequentemente, o Cinema como recurso pedagógico | | | | | |
| 16. Os conteúdos ficam mais claros quando articulados com a visualização de filmes totais ou parciais | | | | | |
| 17. O cinema dentro da aula de aula é motivador | | | | | |
| 18. O Cinema na aula de aula potencia e discussão e a partilha de ideias | | | | | |
| 19. O cinema permite discutir as aprendizagens de forma mais contextualizada | | | | | |
| 20. O Cinema facilita as aprendizagens | | | | | |

## PARTE III - Relação cinema/educação

Seguem- se 3 questões abertas. Responda livremente, mas argumentando as respostas.

**5. Durante a sua formação a utilização do Cinema na sala de aula foi suficiente/adequada (défice/excesso)?**

_____

_____

_____

**6. Na sua opinião, o cinema tem potencialidades enquanto recurso pedagógico a mobilizar durante a sua formação (Licenciatura/Mestrado)?**

7. **Enquanto Educador ou Futuro Educador Social como articular o cinema com a formação inicial e/ou com a intervenção?**

**Obrigada pela sua colaboração.**

**Apêndice 4 - Grelha Analítica da Entrevista 1**

| GRELHA ANALÍTICA ENTREVISTAS PROFESSORAS/ES | |
|---|---|
| **Entrevista 1** | |
| **PROBLEMÁTICA** | **SEGMENTOS DE TEXTO** |
| **Reflexão e questionamento acerca da prática** | "*… mas no geral tento que sejam aulas onde o foco seja a motivação dos alunos. Para tal recorro a estratégias pedagógicas que fomentem a criatividade e a interação entre todos os agentes educativos. Em todas as aulas me preocupo com o meu desenvolvimento profissional e a melhoria constante do meu desempenho enquanto docente*";<br>"*Vou procurando sempre recorrer a estratégias pedagógicas que valorizem os métodos ativos, no sentido de fomentar o espírito crítico dos alunos, a sua participação ativa incentivando-os a falar, a participar a dar a opinião de forma crítica e fundamentada*";<br>"*é difícil fazê-los pensar, mas lá se vai conseguindo …. e não fazemos sempre o que queremos e como queremos, pois há resistências, inércias. Sei lá, sinto que há alguns alunos que não sabem muito bem o que estão lá a fazer e até, sei lá acho que é até… bem, parece que não entendem sequer o sentido da educação*"; |
| **Potencialidades do cinema como recurso pedagógico** | "*Sim, o cinema é para mim, muitas vezes, total ou parcialmente um recurso pedagógico*"<br>"*Sim é… gosto*"<br>"*bem, utilizo-o frequentemente nas minhas aulas como forma de motivação dos alunos para a temática em análise. Utilizo-o até com muita frequência. Acho que eles gostam, ficam mais atentos e curiosos acho que resulta bem… pelo menos parece resultar (risos)*"<br>"*nem todos estão assim tão habituados a ver cinema… não sei, é estranho, mas há alunos que não vão ao cinema… aqui é interior… também há cinema, mas não é tão simples como nas grandes cidades… acho que veem televisão, algumas séries e isso, mas a cultura de ver um filme não está assim tão evidente nos alunos que tenho tido ao longo dos anos. Imagina ver um filme e pensar logo em analisá-lo… e o guião, penso que assim ajuda, não é?*":<br>"*após a visualização do filme solicito aos alunos uma reflexão individual, para depois se poder discutir e debater em pequenos grupos e posteriormente em grande grupo. Considero que os trabalhos em grupo, juntamente com a visualização do filme, fomentam a troca de opiniões entre os estudantes, promovendo o espírito crítico e o gosto pela partilha de opiniões e saberes*"<br>"*Costumo direcionar a visualização do filme dando algumas pistas para estarem mais atentos. Normalmente estas pistas ajudam a cruzar o filme com os conteúdos… às vezes, mesmo* |

| | |
|---|---|
| | *com o guião ainda tenho que dar um "empurrãozito", mas é o nosso papel."*<br>*"recorro à internet nas aulas para apresentar aos alunos documentários, para serem abordados através da técnica do estudo de casos, simulação, trabalho de grupo, entre outras técnicas pedagógicas. Muitos deles passo-os diretamente do Youtube…"*<br>*"vivem na geração digital. Costumam ver e aderir às propostas de trabalho que lhes faço… nunca me lembro de algum aluno ou aluna ter perguntado o porquê, logo presumo que encarem com naturalidade… e a net faz parte da cultura deles. Aqui, ao contrário de verem filmes, sinto que vão muito à net, seja para as redes sociais, músicas, vídeos… etc."*<br>*"demonstram-se motivados e colaboram ativamente nas tarefas propostas. Demonstram aprendizagens através das reflexões e registos que fazem. Dizem gostar, que foi interessante, mais fácil, mais motivador…"*<br>*"Para mim é muito útil. É sobretudo uma metodologia que promove o desenvolvimento dos conteúdos definidos nos programas das unidades curriculares, pois motiva os alunos e envolve-os na construção dos seus saberes/conhecimentos"*<br>*"Esta metodologia além de enfatizar o saber, ou seja, a aquisição dos saberes, também promove o desenvolvimento do saber ser/estar/conviver/viver juntos muito importante para a integração social dos alunos e para a experienciação das práticas inerentes ao papel que futuramente desempenharão como educadores sociais. Não nos devemos esquecer de que constituímos modelos para os alunos, pelo que quantas mais metodologias e estratégias pedagógicas utilizarmos maior será o leque de experiências que facultamos aos nossos alunos e que certamente terão reflexo no seu futuro profissional".*<br>*"Os efeitos serão frutíferos assim que os alunos possam experienciar situações como alunos no futuro, enquanto educadores sociais também irão proporcionar os seus públicos experiencias parecidas…pelo menos eu acho que deve ser assim, não é? Estou certa que nas suas práticas também poderão recorrer ao cinema… e conhecendo esta abordagem será mais fácil e normal eles fazerem semelhante"*<br>*"..é um excelente recurso e os efeitos são, relativamente à motivação e à participação, imediatos… pois vemos logo como estão a interagir e a participar".* |
| **Conceção de Cinema** | *"É entretenimento, num sábado ou domingo à tarde, mas aqui nas aulas não sinto isso"*<br>*"para mim, cinema é um recurso pedagógico enquadrado nas metodologias ativas que fomentam a liberdade de expressão, a criatividade, o pensamento crítico, a interdisciplinaridade e* |

| | |
|---|---|
| | *a transdisciplinaridade, o diálogo e a troca de saberes e opiniões, estimula a comunicação verbal e não-verbal…"*<br>*"é uma forma de chegarmos aos alunos de forma mais explícita, pois através das realidades, ainda que fictícias na tela, ficam com a visão daquilo que se pode passar à sua volta…"*<br>*"O cinema ajuda a pensar, a sentir… e as emoções ajudam a humanizar. E acho que o humanismo faz falta a todos nós, mas nos educadores sociais ainda mais"* |
| **Relação Cinema/Educação** | *"o cinema surge como um excelente recurso pedagógico que fomenta a motivação dos alunos para a temática a abordar em educação em geral e na Educação Social em particular. Uma vez que os filmes abordam diferentes problemáticas sociais, o cinema constitui uma ferramenta de apoio à práxis do professor, sendo um poderoso recurso pedagógico"*<br>*". É até uma área, um terreno que tem muito potencial, pois os educadores sociais podem trabalhar com públicos muito diferenciados e o cinema pode ser uma forma de trabalho muito boa..."*<br>*"o cinema tem um lugar de destaque na Educação Social, pois permite desocultar questões sociais e educativas de interesse para a formação dos educadores sociais e quaisquer tipos de profissionais e públicos"*<br>*"…o cinema também ajuda a pensar"*<br>*"Cinema é uma ferramenta pedagógica de extrema importância para o educador social pois permite-lhe recriar cenários sociais e educativos no sentido de equacionar novas práticas de intervenção nesses contextos, assim pode ser produtivo aqui na formação inicial e igualmente produtivo nas suas diferentes práticas… imagina que até pode ajudar a democratizar a visualização do cinema, pois creio que há públicos que não vão ao cinema com alguma regularidade e indo talvez vejam filmes mais comerciais. Os educadores sociais e nós professores também devemos levar aos nossos públicos filmes menos comerciais, ditos de autor, ou mais culturais e ou alternativos! Estes filmes costumam ter conteúdos mais propícios à reflexão e ao diálogo."* |

### Apêndice 5 - Entrevista 1

**Identificação pessoal /Formação inicial**

**Dispensamos o nome?**

Sim... mas reforço que sou a CPBM

**E que idade tens?**

Entrei nos "enta", acabo de fazer 40 anos…

**E relativamente à formação, qual a tua formação de base?**

Sou da área das Ciências da Educação. Tenho a Licenciatura em Educação, e o Mestrado em Educação com especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas e o Doutoramento em Educação.

**Há quanto tempo estás na aqui na ESEB?**

Estou cá… aqui há 1 ano. Só há um ano, pois como sabes vim do Piaget de Macedo. Lá lecionei 13 anos na ESE Jean Piaget/Nordeste onde assumi a direção da Escola. Como sabes também tinha a direção de curso de Educação Social... estive até ao final, em 2013. Tu sabes, estavas lá comigo, pois estávamos a fechar e assumíamos quase todas as cadeiras lá em Macedo.

**Se me lembro… foram tempos difíceis…**

Em Educação Social só tínhamos Licenciatura, não funcionava o Mestrado.

**E aqui em Bragança lecionas na Licenciatura, Mestrado ou ambos os ciclos?**

Na ESEB leciono só na Licenciatura de Educação Social, no Mestrado não… bem, leciono no Mestrado, mas no de educação básica… no âmbito da formação de professores, mais concretamente no Mestrado de professores de educação musical no ensino básico.

**Que UC/Disciplinas lecionas?**

Lecionei… bem, aqui agora na ESE do IPB assumo unidades curriculares de Sociologia da Educação e do Trabalho e Sociologia das Organizações Educativas, entre outras unidades curriculares lecionadas na ESE Jean Piaget/Nordeste, que foram muitas como calculas.

**Há quantos anos?**

Um ano aqui em Bragança (na ESEB do IPB) e treze em Macedo de Cavaleiros (ESE do Instituto Jean Piaget) foi mesmo até fechar, uma tristeza.

**Fazes orientações de estágio e/ou de Mestrados?**

Muitos, mas não tanto na Educação Social, foram mais na formação de professores… até lhes perdi a conta. Assim de cor não te sei dizer, mas se quiseres posso ver e digo-te.

**Não, para este trabalho não é importante… o que tem mais importância são os trabalhos no âmbito da Educação Social.**

Sim, claro. Aqui não tenho orientações de Mestrado, para já, mas de Licenciatura tenho 5 orientações de estudantes e no Piaget também tive muitos, muitos mesmo.

**Tens ou tiveste a coordenação do curso de Educação Social?**

Só estou aqui há um ano… por isso agora não tenho nenhuma coordenação… já tive no Piaget, como já disse e sabes.

**E a estrutura do curso é adequada, parece-te adequada?**

Considero que sim é abrangente… diversificada… clara que talvez depois da Licenciatura precisem de especializações… como em quase tudo na vida, não é? A formação é bastante generalista e penso que poderia ter mais Unidades Curriculares no domínio das Ciências da Educação… tem pouca coisa. Se repares não há uma Unidade que tenha a designação de Pedagogia Social, a mais próxima é Pedagogias

da Reinserção Social, mas está muito virada para a Psicologia… pelo menos parece-me.

**Então assim, achas que as Unidades Curriculares vão de encontro às futuras práticas dos educadores e educadoras sociais?**

Bem… sim, quer dizer, acho que as unidades curriculares do curso abordam teoricamente os aspetos centrais da prática do Educador Social. No entanto, nem sempre é permitida aos estudantes a aplicação em contexto de trabalho das temáticas e problemáticas abordadas… pela experiência que tenho há alguma confusão com a identidade do Educador Social e às vezes é um bocado pau para toda a colher.

**Claro… estou a ver… Mas disseste há pouco que as temáticas são diversificadas, correto?**

Sim. Na minha opinião o curso abrange diversas temáticas que vão desde a área da psicologia social, à sociologia da educação, sociologia da família, problemáticas sociais, educação de adultos, permitindo uma formação holística dos estudantes. A educação para os valores é transversal a grande parte do currículo do curso, visto que integra abordagens da psicologia, sociologia, ciências sociais e ciências da educação ainda que em menor numero; e sendo um curso para Educadores parece-me um pouco… bem, talvez esteja a ver mal… e não conheço assim tão bem o plano curricular… foi uma leitura transversal.

**Mas achas que a formação se direciona, assim, para a formação integral dos alunos, nomeadamente da educação para os valores? Até referiste que esta formação seria transversal…**

bem… como já disse acho que sim… dada a transversalidade; contudo, às vezes sabemos que nem sempre esta transversalidade resulta nos melhores resultados… porque sabes que eu posso pensar que tu estás a trabalhar isso com eles e tu vais pensar que eu faço a mesma coisa e vai-se a ver e nenhuma de nós o está a fazer… Mas no geral acredito que se faz…

**E a carga horária dos curos, parece-te razoável**?

Parece que sim.

**É ajustada?**

Sim, acho que sim… a Licenciatura tem 180 créditos e o Mestrado 120… vai de encontro com o geral. Eles têm bons conteúdos e os tempos para os aprenderem parecem-me ajustados… se souberem aproveitar, claro, penso que sim.

**Reflexão e questionamento acerca da prática**

**Como consideras que são as tuas aulas? Mais expositivas, dinâmicas… que achas?**

Bem, nas minhas aulas há de tudo, pois depende dos alunos, da matéria, da minha disposição, sei lá de tanta coisa junta… mas no geral tento que sejam aulas onde o foco seja a motivação dos alunos. Para tal recorro a estratégias pedagógicas que fomentem a criatividade e a interação entre todos os agentes educativos. Em todas as aulas me preocupo com o meu desenvolvimento profissional e a melhoria constante do meu desempenho enquanto docente. Recorro à avaliação formativa diariamente no sentido de regular as aprendizagens dos alunos, contribuindo desta forma para a promoção do sucesso educativo.

**Vais, então, pensado nas aprendizagens dos alunos, promovendo a interação com os alunos?**

Sim. Vou procurando sempre recorrer a estratégias pedagógicas que valorizem os métodos ativos, no sentido de fomentar o espírito crítico dos alunos, a sua participação ativa incentivando-os a falar, a participar a dar a opinião de forma crítica e fundamentada… é difícil fazê-los pensar, mas lá se vai conseguindo … e como sabes não fazemos sempre o que queremos e como queremos, pois há resistências, inércias. Sei lá, sinto que há alguns alunos que não sabem muito bem o que estão lá a fazer e até, sei lá acho que é até… bem, parece que não entendem sequer o sentido da educação.

**E nestes métodos que falas recorres ao cinema?**

Sim, o cinema é para mim, muitas vezes, total ou parcialmente um recurso pedagógico. Sim é… gosto; bem, utilizo-o frequentemente nas minhas aulas como forma de motivação dos alunos para a temática em análise. Utilizo-o até com muita frequência. Acho que eles gostam, ficam mais atentos e curiosos acho que resulta bem… pelo menos parece resultar (risos) e…

**quando o usas forneces algum guião para os alunos visualizarem o filme? Ou como preparas a utilização?**

Sim. Faço sempre, ou quase sempre, um guião que faculto aos alunos para análise e discussão dos aspetos abordados no filme. Penso que o guião ajuda os alunos a focalizarem a suas análises em aspetos centrais na temática em questão. Até porque nem todos estão assim tão habituados a ver cinema… não sei, é estranho, mas há alunos que não vão ao cinema… aqui é interior… também há cinema, mas não é tão simples como nas grandes cidades… acho que veem televisão, algumas séries e isso, mas a cultura de ver um filme não está assim tão evidente nos alunos que tenho tido ao longo dos anos. Imagina ver um filme e pensar logo em analisá-lo… e o guião, penso que assim ajuda, não é?

**E guião para discussão também costumas fazer? Ou que forma usas para articular o filme com os conteúdos? Como fazes? (discussão, fichas ou outros)**.

Sim após a visualização do filme solicito aos alunos uma reflexão individual, para depois se poder discutir e debater em pequenos grupos e posteriormente em grande grupo. Considero que o trabalho em grupo, juntamente com a visualização do filme, fomenta a troca de opiniões entre os estudantes, promovendo o espírito crítico e o gosto pela partilha de opiniões e saberes. Costumo direcionar a visualização do filme dando algumas pistas para estarem mais atentos. Normalmente estas pistas ajudam a cruzar o filme com os conteúdos… às vezes, mesmo com o guião ainda tenho que dar um "empurrãozito", mas é o nosso papel.

**Potencialidades do cinema como recurso pedagógico**

**Utilizas Computador?**

Sim, utilizo sempre, seja para apresentar filme, vídeo da *net*, um *PowerPoint*, etc…

**Então também recorres à Internet?**

Sim, por vezes recorro à *internet* nas aulas para apresentar aos alunos documentários, para serem abordados através da técnica do estudo de casos, simulação, trabalho de grupo, entre outras técnicas pedagógicas. Muitos deles passo-os diretamente do *YouTube*…

**E os alunos gostam?**

Sim, muito até…

**E fazem algum comentário ou acham normal?**

Penso que sim, pois vivem na geração digital. Costumam ver e aderir às propostas de trabalho que lhes faço… nunca me lembro de algum aluno ou aluna ter perguntado o porquê, logo presumo que encarem com naturalidade… e a net faz parte da cultura deles. Aqui, ao contrário de verem filmes, sinto que vão muito à net, seja para as redes sociais, músicas, vídeos… etc….

**Quando recorres ao cinema (total, parcial, ficção ou documentários) os alunos reagem de que forma?**

Os alunos demonstram-se motivados e colaboram ativamente nas tarefas propostas. Demonstram aprendizagens através das reflexões e registos que fazem. Dizem gostar, que foi interessante, mais fácil, mais motivador…

**E para ti é útil?**

Para mim é muito útil. É sobretudo uma metodologia que promove o desenvolvimento dos conteúdos definidos nos programas das unidades curriculares, pois motiva os alunos e envolve-os na construção dos

seus saberes/conhecimentos. Esta metodologia além de enfatizar o saber, ou seja, a aquisição dos saberes, também promove o desenvolvimento do saber ser/estar/conviver/viver juntos muito importante para a integração social dos alunos e para a experienciação das práticas inerentes ao papel que futuramente desempenharão como educadores sociais. Não nos devemos esquecer de que constituímos modelos para os alunos, pelo que quantas mais metodologias e estratégias pedagógicas utilizarmos maior será o leque de experiências que facultamos aos nossos alunos e que certamente terão reflexo no seu futuro profissional. Os efeitos serão frutíferos assim que os alunos possam experienciar situações como alunos no futuro, enquanto educadores sociais também irão proporcionar os seus públicos experiencias parecidas…pelo menos eu acho que deve ser assim, não é? Estou certa que nas suas práticas também poderão recorrer ao cinema… e conhecendo esta abordagem será mais fácil e normal eles fazerem semelhante.

**Achas, então que a sua utilização tem efeitos que há aprendizagens e é pertinente? Ou será uma perda de tempo?**

Como já referi é um excelente recurso e os efeitos são, relativamente à motivação e à participação, imediatos… pois vemos logo como estão a interagir e a participar.

**Conceção de Cinema**

**Então não é visto nas aulas com entretenimento, ou para ajuda a passar o tempo?**

É entretenimento, num sábado ou domingo à tarde mas aqui nas aulas não sinto isso. Não o uso para isso… para mim, cinema é um recurso pedagógico enquadrado nas metodologias ativas que fomentam a liberdade de expressão, a criatividade, o pensamento crítico, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, o diálogo e a troca de saberes e opiniões, estimula a comunicação verbal e não-verbal… é uma forma de chegarmos aos alunos de forma mais explícita, pois através das realidades, ainda que fictícias na tela, ficam com a visão daquilo que se pode passar à sua volta… O cinema ajuda a pensar, a

sentir… e as emoções ajudam a humanizar. E acho que o humanismo faz falta a todos nós, mas nos educadores sociais ainda mais.

**Relação Cinema/Educação**

**Na educação, em geral e na Educação Social, em particular, qual o papel(s) que o cinema pode desempenhar?**

Tal como referi anteriormente o cinema surge como um excelente recurso pedagógico que fomenta a motivação dos alunos para a temática a abordar em educação em geral e na Educação Social em particular. Uma vez que os filmes abordam diferentes problemáticas sociais, o cinema constitui uma ferramenta de apoio à práxis do professor, sendo um poderoso recurso pedagógico.

**Então achas que se poderá constituir como um recurso pedagógico no plano curricular da Licenciatura em ES?**

Sim… claro que sim. É até uma área, um terreno que tem muito potencial, pois os educadores sociais podem trabalhar com públicos muito diferenciados e o cinema pode ser uma forma de trabalho muito boa...

**Tem então lugar na Educação Social?**

Sim o cinema tem um lugar de destaque na Educação Social, pois permite desocultar questões sociais e educativas de interesse para a formação dos educadores sociais e quaisquer tipos de profissionais e públicos.

**E que proposta(s) sugeres para a utilização do cinema como recurso pedagógico e didático?**

Por vezes além de recorrer à visualização de filmes que retratam situações de interesse para a unidade curricular, também promovo a elaboração de pequenos filmes que abordem questões socioeducativas, onde o recurso à simulação, ao *role playing*, às histórias de vida, permitem desenvolver nos estudantes competências transversais para a sua formação que se pretende plural, diversificada, abrangente, ativa,

teórico-prática e emancipadora… porque o cinema também ajuda a pensar…

**Então achas que o cinema poderá potenciar propostas de intervenção socioeducativa nos futuros educadores sociais e nas suas práticas profissionais?**

Claro que sim. O Cinema é uma ferramenta pedagógica de extrema importância para o educador social pois permite-lhe recriar cenários sociais e educativos no sentido de equacionar novas práticas de intervenção nesses contextos, assim pode ser produtivo aqui na formação inicial e igualmente produtivo nas suas diferentes práticas… imagina que até pode ajudar a democratizar a visualização do cinema, pois creio que há públicos que não vão ao cinema com alguma regularidade e indo talvez vejam filmes mais comerciais. Os educadores sociais e nós professores também devemos levar aos nossos públicos filmes menos comerciais, ditos de autor, ou mais culturais e ou alternativos! Estes filmes costumam ter conteúdos mais propícios à reflexão e ao diálogo.

**Atendendo aos propósitos deste trabalho, que informação gostarias de acrescentar a esta entrevista?**

Considero que é de extrema importância a promoção de ações de formação para professores que sensibilizem para a pertinência do cinema na promoção do sucesso educativo e da autoaprendizagem dos alunos. O cinema desperta os alunos para novos saberes, através da reflexão sobre questões de interesse nas diversas unidades curriculares. Os professores nem sempre estão sensibilizados para a riqueza deste recurso, aliado a outras metodologias pedagógico-didáticas.

**Assim, resta-me agradecer a tua colaboração e tempo dispensado.**

De nada Maria, dispõe sempre.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

## LISTA DE APÊNDICES EM SUPORTE DIGITAL

Apêndice 1 - Plano Curricular da Licenciatura em Educação Social da ESEB

Apêndice 2 - Guia Cine Pedagógico

Apêndice 3 - Questionário aos Alunos de Educação Social

Apêndice 4 - Grelha Analítica da Entrevista 1

Apêndice 5 - Grelha Analítica da Entrevista 2

Apêndice 6 - Grelha Analítica da Entrevista 3

Apêndice 7 - Grelha Analítica da Entrevista 4

Apêndice 8 - Grelha Analítica da Entrevista 5

Apêndice 9 - Entrevista 1

Apêndice 10 - Entrevista 2

Apêndice 11 - Entrevista 3

Apêndice 12 - Entrevista 4

Apêndice 13 - Entrevista 5

Apêndice 14 - Grelha Analítica da Entrevista a)

Apêndice 15 - Grelha Analítica da Entrevista b)

Apêndice 16 - Grelha Analítica da Entrevista c)

Apêndice 17 - Grelha Analítica da Entrevista d)

Apêndice 18 - Grelha Analítica da Entrevista e)

Apêndice 19 - Entrevista a)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Apêndice 20 - Entrevista b)

Apêndice 21 - Entrevista c)

Apêndice 22 - Entrevista d)

Apêndice 23 - Entrevista e)

Apêndice 24 - Questão n.º 6 da I Parte do Questionário – O cinema tem um papel de…

Apêndice 25 - Questão n.º 1 da III Parte do Questionário – Durante a sua formação a utilização do Cinema na sala de aula foi suficiente/adequada (défice/excesso)?

Apêndice 26 - Questão n.º 2 da III Parte do Questionário – Na sua opinião, o cinema tem potencialidades enquanto recurso pedagógico a mobiliar durante a sua formação (Licenciatura/Mestrado)?

Apêndice 27 - Questão n.º 3 da III Parte do Questionário – Enquanto Educador ou Futuro Educador Social como articular o cinema com a formação inicial e/ou com a intervenção?

Apêndice 28: DADOS QUALITATIVOS

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA