

# A animação no espaço escolar urbano -um estudo sobre políticas autárquicas de animação sociocultural

João Teixeira Lopes

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Analisar os novos paradigmas da animação sociocultural e a sua incidência na formação de novos públicos, designadamente através da escola, é o objectivo fundamental deste trabalho.

Para o efeito, analisamos as políticas de animação sociocultural desenvolvidas pelo Pelouro de Animação da Cidade da Câmara Municipal do Porto, bem como a recepção estudantil a essas políticas e o seu eventual potencial estruturador de novas práticas culturais no espaço escolar urbano, viradas para a edificação de um espaço público activamente habitado e para a afirmação da instituição escolar como agente de formação para o desenvolvimento.

Por isso, antes de mais, pretendemos interrogar-nos acerca da pertinência deste objecto de análise no âmbito mais vasto da problemática do poder local e do desenvolvimento.

Somos de opinião de que a animação sociocultural constitui um dos factores-chave das modernas concepções e estratégias de desenvolvimento. Tal resulta, essencialmente, do reconhecimento da dimensão cultural deste último, enquanto elemento potenciador de um fortalecimento e enriquecimento das identidades culturais dos povos, das suas tradições, modos de vida, comportamentos e representações, maneiras de pensar e de comunicar.

Se, de entre as inúmeras funções da cultura, salientarmos a produção de uma ordem ético-normativa, bem como a elaboração de padrões de acção orientadores das práticas sociais, compreenderemos a importância da animação enquanto motivação para a mudança e para o desenvolvimento.

Estas breves considerações são, no entanto, de implantação recente nas políticas e estratégias de desenvolvimento. Discutir a animação sociocultural é, antes de mais, problematizar paradigmas e conceitos de desenvolvimento em oposição.

Nos antípodas das preocupações anteriormente referidas, situa-se uma visão centralizada do desenvolvimento, assente em bases técnico-económicas, em megapolíticas de dimensão nacional e internacional, na visão messiânica do Estado-nação, nos processos de industrialização e urbanização concentrados, na utilização intensiva do capital, na maximização das economias externas e na atenção privilegiada aos grandes pólos de desenvolvimento. Este, enquanto processo de base exógena e mundial negligenciava as iniciativas, identidades e comunidades locais e regionais reduzindo as diferenças e banalizando todos os factores e valores não-económicos.

No entanto, as nefastas consequências deste paradigma denominado de funcionalista (já que valorizava uma integração funcional do espaço) cedo se fizeram sentir. A principal consistiu, sem dúvida, na manutenção e acréscimo das grandes assimetrias regionais, com a inflexão do crescimento económico e, conseqüentemente, a perda de credibilidade do próprio crescimento enquanto processo.

De costas voltadas para este corpo teórico, surgiu o chamado paradigma territorialista, onde o desenvolvimento é encarado de forma descentralizada e visto a «partir de baixo», isto é, a partir do potencial endógeno e das procuras e necessidades locais. Por outros apelidado de «política regional-regional»<sup>2</sup>, reflecte o crescente interesse em «ser», após o desejo de «ter». Este novo sentido para o desenvolvimento assenta em indicadores qualitativos e estruturais, não se reduzindo aos critérios quantitativos e monetários, prestando uma atenção especial aos valores culturais, sociais, políticos e ecológicos.

O desenvolvimento passa a ser encarado numa perspectiva global e integrada, resultando de uma dialéctica entre factores materiais e factores socioculturais. A parte instrumental do processo passa a respeitar a especificidade própria do meio em que se insere. Doravante, o desenvolvimento é tido como adaptação das coisas às pessoas e não o contrário. As soluções tecnocráticas, tecnicistas e economicistas (com raízes no modelo clássico e neoclássico) dão lugar ao respeito pelas

---

<sup>1</sup> R. ROQUE AMARO, «Especialização e Crescimento Industrial», in *Sociologia — Problemas e Práticas*, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, n.º 10, 1991, pp. 130-131.

<sup>2</sup> Ver, a este respeito, os vários trabalhos de E. A. BRUGGER.

características culturais das populações, com o intuito de as levar a participar na concepção das suas próprias políticas e estratégias de desenvolvimento.

A animação sociocultural surge, assim, como processo central para a autoconfiança das populações, consciencializadas para a competência de tomada de decisões no seu próprio processo de desenvolvimento. As estratégias de autoconfiança vêem as regiões não apenas como áreas económicas mas também como áreas de identidade cultural, interdependência ecológica e tomada de decisões políticas.

A animação sociocultural não pode, por isso, ser separada de uma compreensão holística do desenvolvimento territorial, facilitada pelo facto da cultura constituir, na expressão de Marcelino Lyra Passos, um «campo de síntese por excelência»<sup>3</sup>.

Não nos podemos esquecer, no entanto, de um importante factor que está igualmente na origem desta preferência pela pequena escala («small is beautiful»), terreno por excelência da animação sociocultural: como reacção ao aumento de tamanho do espaço económico, as esferas de actividade político-socioculturais tornam-se activa e conscientemente locais. A procura de uma identidade local tem-se revelado como contrapoder ao aumento da orientação global e da internacionalização das trocas económicas, vencendo as rotinas e inércias dos complexos aparelhos técnico-burocráticos. Por outras palavras, a infranacionalidade opõe-se crescentemente à supranacionalidade e à transnacionalidade.

A «animação» e diversificação territoriais levam-nos, segundo Pecquer, à descoberta do espaço-território e da territorialidade infranacional. Esta é definida por Rogério Roque Amaro da seguinte forma:

«Busca das identidades perdidas ou de raízes de segurança (afectiva e não só), abaladas pelas pressões «nacionalistas» e pela aculturação transnacionais e transregionais dos percursos migratórios e dos canais de comunicação e informação mundiais»<sup>4</sup>.

O desenvolvimento parte, por isso, da comunidade local («espaço de ser», na expressão de J. Manuel Henriques), caracterizada por uma identidade territorial e por agrupar diferentes «comunidades de interes-

---

<sup>3</sup> MARCELINO LYRA PASSOS, «Cultura, ideologia e desenvolvimento», in *A Sociologia e a Sociedade Portuguesa na Viragem do Século*, Lisboa, Editorial Fragmentos, 1990, p. 332.

<sup>4</sup> R. ROQUE AMARO, *op. cit.*, p. 169.

ses», constituídas por pessoas que partilham uma copresença, uma coexistência, uma copleocupação e, condição essencial, um projecto, capaz de fazer das populações os agentes do seu próprio desenvolvimento.

No entanto, não é apenas a emergência de uma nova concepção de desenvolvimento que implica a necessidade de políticas estruturadas de animação sociocultural. É o próprio «espírito do tempo», como refere Edgar Morin. Perante a perda das transcendências, a dissolução do colectivo e um cepticismo crescente face a objectivos sistémicos e globais, cresce o espaço vazio.

Ao contrário das sociedades tradicionais, onde o homem contactava com a sociedade através da comunidade, vive-se actualmente uma tendência para a individuação, enquanto crescente autonomia do indivíduo, na sua recusa em permanecer em universos fechados. O desaparecimento de um sistema de valores unificador, a par de um processo de desestruturação cultural ligado à revolução científico-técnica, leva a que a própria coesão social se encontre ameaçada nas suas velhas formas, o que requestiona o carácter de integração e de mediação das instâncias culturais.

Assim, a razão de ser da animação sociocultural ancora numa metodologia de resposta à despersonalização e massificação; à individuação em desfavor das sociabilidades públicas; ao enfraquecimento dos grupos intermédios; à fulgurante ascensão do mito do sucesso e da realização pessoal como fins em si mesmos; à insaciável busca de uma liberdade que conduz ao afastamento face ao outro, num processo dialéctico aparentemente paradoxal onde, num primeiro momento, a homogeneização e a massificação dão lugar, *a posteriori*, & um processo de diferenciação ou «individualização heterogeneizante»<sup>5</sup>.

A ruptura de elos sociais, a neutralização da relação social, o narcisismo exarcebado, o anonimato e o isolamento levam a que os mais pessimistas pensem no deserto como imagem simbólica da nova civilização. Mantendo a imagem, acrescentaríamos que a animação sociocultural pode favorecer o aparecimento de oásis.

É nesta sociedade marcada quer pela distância social entre os que concebem e decidem e os que utilizam ou executam, quer pelas rápidas mudanças técnicas, económicas, sociais e culturais, que nos devemos situar e não numa qualquer abstracção que possa existir apenas na mente do investigador.

---

<sup>5</sup> ANTÓNIO TEIXEIRA FERNANDES, «Individualismo, subjectividade e relação social», in *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Série de Filosofia*, n.º 7, 2.ª série, 1990, p. 11.

De facto, os conhecimentos, as normas, os modelos culturais, as necessidades, as representações do mundo e o sistema ético-moral necessitam de reactualizações constantes.

Uma das funções da animação sociocultural poderá ser, precisamente, a de levar a mudança aos actores sociais, resistindo ao que Henri Théry apelida de universo prefabricado e Tony Puig Picart de «cultura self service».

Por outro lado, ao interrogarmo-nos sobre o papel da animação sociocultural na formação de novos públicos, somos levados a afirmar que qualquer esforço de revitalização cultural do tecido social que não encontre aceitação por parte da escola está à partida destinado ao fracasso. A escola, não o esqueçamos, é uma das instituições básicas de qualquer sociedade moderna, apesar de sofrer crescentemente a concorrência dos agentes de socialização informal. Ela exprime, sob diversas formas, os constrangimentos e as possibilidades de uma dada sociedade, reproduzindo-a e/ou modificando-a.

Assim, ao considerarmos o triângulo animação sociocultural, escola e desenvolvimento, amplificamos e enriquecemos o nosso estudo, tanto mais que num país como o nosso, de desenvolvimento intermédio (ou semiperiférico) e desigual, a instabilidade das relações de produção obriga o Estado a desempenhar um papel importante na regulação social, valorizando-se particularmente a apreensão dos bens simbólicos, já que permitem a realização das funções do Estado, designadamente o controlo social e a legitimação das estruturas vigentes. É sabido que a escola opera uma recontextualização das experiências de socialização anteriores à socialização escolar, determinando em grande parte um estado de relações entre a ordem simbólica e a estrutura social.

Conhecendo igualmente que a estrutura de classe «distribui desigualmente o poder, o acesso e o controlo da propriedade física ou simbólica e ainda a facilidade de exploração dessa propriedade, através da sua penetração nos arranjos e processos educacionais»<sup>6</sup>, somos de opinião de que a animação sociocultural, na sua relação com o sistema educativo, tenderá a promover os princípios da democracia social e política, reduzindo as desigualdades de mérito escolar, aprofundando os espaços de liberdade e formando para a cidadania, constituindo, assim, uma educação para o desenvolvimento. Somente desta forma, este será um processo de expansão de oportunidades para todos, favorecendo a

---

<sup>6</sup> ANA MARIA DOMINGOS e outros, *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1986, p. 10.

«libertação da voz do interior das comunidades»<sup>7</sup> e facilitando a «conscientização» das populações<sup>8</sup>, a formulação de «projectos-esperança» e a desalienação, factores primordiais no desenvolvimento das sociedades avançadas.

## 2. PRINCIPAIS PERSPECTIVAS TEÓRICAS

### 2.1. «Variações» em torno do conceito de animação sociocultural

Explicadas as necessidades que justificaram a emergência da animação sociocultural após a segunda guerra mundial, mas em especial nos anos 60, importa agora identificar a conflitualidade teórica à volta deste conceito, sabendo que essa conflitualidade aumenta a zona de visibilidade teórica resultando de uma complexificação conceptual, a nosso ver enriquecedora da pesquisa.

Segundo Henri Théry, enquanto sinónimo de manifestação e de desenvolvimento da vida, a animação é um fenómeno de todos os tempos, consubstanciai ao próprio conceito de sociedade. No entanto, o mesmo autor situa o surgimento do conceito nos anos 1964/1965, enquanto forma de resposta ao aumento dos consumos individuais em detrimento da vida social e política:

«Na verdade pensava-se mais nas coisas do que nos homens, mais nos «templos» que no encontro dos homens, mais nos equipamentos que na animação»<sup>9</sup>.

Inicialmente, a animação circunscrevia-se a um campo relativamente restrito (a uma categoria etária — os jovens —, a actividades extralaborais, etc). No entanto, rapidamente atravessou todos os muros para se instalar na vida quotidiana.

Apesar disso, como qualquer conceito inovador, a animação «nasceu» no centro de uma forte conflitualidade teórica.

Antes de mais, devido à complexidade e diversidade das actividades incluídas no campo sociocultural (actividades de lazer e práticas culturais em geral, instituições socioculturais, incluindo o próprio Estado, expressividade e capacidade dos grupos, etc).

---

<sup>7</sup> CARLOS CALDEIRA, cit. in JOSÉ MANUEL HENRIQUES, *Municípios e Desenvolvimento*, Lisboa, Escher, 1990, p. 57.

<sup>8</sup> PAULO FREIRE, cit. in J. MANUEL HENRIQUES, *op. cit.*, p. 57.

<sup>9</sup> HENRY THÉRY, «L'animation dans la société d'aujourd'hui», in *Recherche Sociale*, n.º 32, 1970, p. 4.

Complexidade também na polissemia do conceito: para uns, oriundos das correntes anglo-saxónicas de raiz funcionalista, a animação contribui para a regulação do sistema social, mediante a acção de mecanismos estruturais conducentes a uma «harmonia espontânea». Para outros, contudo, mais influenciados pela Filosofia das Luzes (seja a corrente personalista de inspiração cristã, seja a corrente laica com raízes no socialismo utópico e marcada pela «educação popular»), a animação transcende as meras relações interpessoais para se estender às relações colectivas. Para os marxistas, finalmente, a animação só tem sentido se ligada a uma libertação total com vista à transformação radical das estruturas económicas e políticas.

Mais recentemente, as abordagens tendem a caracterizar-se por um certo consenso em relação ao conceito de animação sociocultural. É de realçar, por isso, a existência de certos traços comuns às diferentes definições: a importância da comunicação interpessoal, a referência a pedagogias activas e não directivas, a referência à autonomia e libertação de indivíduos e grupos, em suma, a noção de que o homem se deve tornar um actor no pleno sentido do termo, ou seja, um criador dos sistemas<sup>10</sup> de organização social.

Em nossa opinião, embora aceitando este mínimo denominador comum das mais recentes perspectivas teóricas, não podemos deixar de recusar explicitamente certas abordagens de tipo psicologizante, nomeadamente aquelas que a coberto de uma filosofia de aparência humanista, esbarram em graves obstáculos epistemológicos no campo de visão da Sociologia. Tal é o caso de Pierre Balieux, defensor de que a animação parte dos homens e não das estruturas, como se fosse possível separá-los...

Partidários que somos de uma perspectiva relacional, onde se favorece a exploração do sistema de relações sociais que contextualizam o objecto de estudo, consideramos a animação sociocultural como acção dirigida ao *habitas*, enquanto grelha de disposições adquiridas que origina a sucessão das práticas. A animação sociocultural, por isso, situa-se no domínio dos processos simbólico-ideológicos, actuando assim em campos estruturados e estruturantes das práticas sociais.

Operando muitas vezes de forma difusa e espontânea e sem ser o resultado de um trabalho planeado e sistemático, pensamos que é

---

<sup>10</sup> A UNESCO arrisca a seguinte definição: «conjunto das práticas sociais que visam estimular a iniciativa e a participação das populações no processo do seu próprio desenvolvimento e na dinâmica global da vida sociopolítica em que estão integradas», cit. in AUGUSTO SANTOS SILVA, *Educação de Adultos — Educação para o Desenvolvimento*, Edições Asa, 1990, p. 21.

necessário institucionalizar e enquadrar as suas actividades, não para melhor as controlarmos, mas sim para melhor as defendermos. No entanto, apesar desse esforço de institucionalização, não podemos nunca deixar de pensar nos destinatários das políticas de animação, reconhecendo as interações, os fenómenos de aproximação e de distanciamento, de solidariedade e de conflito, respeitando a diversidade de modelos culturais e de pluralidade de ideologias.

Assim, torna-se necessário gerir um conjunto de dialécticas onde se combinam e opõem «afectividade e razão, espontaneidade e coerência, gratuidade e eficácia, jogo e cálculo, continuidade e ruptura, enraizamento e mobilidade, conflito e solidariedade, autonomia e interdependência, vida pública e vida privada, etc.»<sup>1</sup>.

No entanto, voltamos a afirmá-lo, torna-se necessário um esforço de sistematização e de coordenação das actividades dos actores sociais, única forma de reconquistar o campo cultural, permitindo a cada grupo e a cada população o domínio do seu modo de vida.

De qualquer forma, a animação é, sem dúvida, um campo de cruzamento do social e do cultural. É impossível dissociar os dois termos, já que toda a acção social é cultural e vice-versa. A acção sociocultural, aliás, é fundamental para a compreensão da sociedade enquanto todo em permanente mutação e não como dado fixo e previamente determinado. Os homens terão sempre uma palavra a dizer e uma liberdade a exercer, na sua aspiração a relações mais livres e mais horizontais. Esta recusa de uma sociedade «fabricada por homens distantes e superiores que pertencem a uma outra essência, que nos determinam e nos fazem à distância»<sup>12</sup> conduz-nos à tomada de consciência do carácter histórico do homem e da sua condição de fazedor da história.

Finalmente, importa contestar a ideia algo difundida de que o animador é um mero propagandista. Ao contrário deste último, o animador é alguém que ajuda um grupo a consolidar-se ou uma comunidade a tornar-se activa. O tipo-ideal de animador utiliza como metodologia a comunicação, a informação e a formação, a pedagogia e a aprendizagem, a participação e a realização. A sua tarefa consiste em valorizar as iniciativas sociais, defendendo os direitos do cidadão e respeitando, como refere Santos Silva, a pluralidade de motivações, de objectos e de escala dessas iniciativas. Alain Birou compara a função do animador à maiêutica socrática, já que leva cada grupo ou comunidade a descobrir o que há em si.

---

<sup>1</sup> HENRY THÉRY, «L'animation: problèmes de structuration», in *op. cit.*, p. 17.

<sup>2</sup> HENRY THÉRY, «Pourquoi l'action sociale?», in *op. cit.*, p. 40.

Esta condição de animador e o estatuto que se pretende para a animação sociocultural, passam pela reivindicação de um poder cultural. No entanto, não podemos esquecer que todo e qualquer processo de desenvolvimento cultural depende em grande medida dos constrangimentos do sistema económico, do interesse das classes sociais e das finalidades do poder político. De qualquer forma, a intervenção política no domínio cultural tem a sua especificidade. A pressão que os criadores e as organizações culturais exercem sobre os poderes políticos é também uma realidade. Esta constatação leva-nos a pensar, na linha de Dumazedier, numa revisão das condições de exercício do poder político na dinâmica cultural, com a emergência do já referido poder cultural.

Somente nestas condições de autonomia (embora relativa) é que o subsistema cultural poderá estimular o combate «contra a dominação do dinheiro e do conformismo»<sup>13</sup>, permitindo a livre questionação e a experimentação heterodoxa, intelectual, imaginativa e lúdica de que nos fala Nuno Teixeira Neves.

## 2.2. A animação sociocultural e a cidade — «Usar e fazer cidade»

Se considerarmos que a cultura é hoje essencialmente urbana — basta pensarmos na concentração da oferta cultural nas grandes cidades — e se pensarmos no desaparecimento dos espaços quase fechados onde se desenvolviam comunidades vivendo em autarcia e cuja sociabilidade se baseava na visibilidade social, no interconhecimento e na vizinhança, somos levados a analisar o conceito de cidade, enquanto mosaico de espaços complexos, descontínuos e diferentemente apropriados, consoante a posição que os indivíduos ocupam numa dada estrutura social, os modelos culturais que possuem e os tipos de capitais de que dispõem.

Mas a cidade é também lugar de encontro, praça pública. «Usar e fazer cidade»<sup>14</sup> passa, então, a ser sinónimo de transformação do tempo e do espaço desocupados em tempo e espaço de dedicação ao social, por outras palavras, um tempo e um espaço de socialização e de formação para a cidadania. A animação sociocultural, não o esqueçamos, implica interacção e solidariedade, abertura ao público e inter-

---

<sup>13</sup> JOFFRE DUMAZEDIER, «Culture vivante et pouvoirs», in G. POUJOL e R. LABOURIE, *Les Cultures Populaires*, Toulouse, Edouard Privat Éditeur, 1979, p. 69.

<sup>14</sup> TONI PUIG PICART, *Animación Sociocultural — Cultura y Territorio*, Madrid, editorial popular, 1988.

venção dinamizadora. O isolamento e o fechamento, a ausência de comunicação, de solidariedade e de participação tornam impossível qualquer acção, expressão ou criação.

«Usar e fazer cidade» significa encarar a cultura como projecto de cidade, como subversão da monotonia e de um urbanismo amputado porque limitado aos aspectos técnicos e materiais. A recusa da «cidade arqueológica»<sup>15</sup> implica a criatividade como rasgo distintivo, mas implica igualmente a «cidade global», exigindo um trabalho interdisciplinar e pluriprofissional.

No caso da autarquia do Porto, a existência de um «pelouro de Animação da Cidade» demonstra uma intenção inovadora e mais abrangente do que as tradicionais designações de «pelouro da Cultura e dos Desportos» ou de «pelouro da Cultura e do Turismo», geralmente destinados a iniciativas esporádicas de ocupação dos tempos livres ou de relação desorganizada e espontânea com as colectividades culturais e desportivas. Assim, haverá, em nossa opinião, a tendência para que a política de animação sociocultural da autarquia do Porto escape a sectorizações que a desligariam de uma visão estratégica e global. Tal como refere Tony Puig Picart, o trabalho de animação sociocultural não é sectorial, baseando-se numa intervenção para o desenvolvimento global, estruturando programas onde se cruzam «economia e cultura, meio ambiente e grupos, tecnologia e vida quotidiana»<sup>16</sup>.

Finalmente, importa referir o papel essencial da cidade na comunicação da «classe dos criadores» com outros criadores, críticos, animadores, difusores, etc.

É na cidade, em suma, que a fruição da cultura como presença quotidiana se impõe como urgente, em meios que se tornaram exclusivamente práticos, esquecendo a carga lúdica e poética que qualquer espaço deve apresentar.

### 2.3. Outros contributos teóricos

Já aqui avançamos que a cultura é um campo de síntese por excelência. Orlando Garcia precisa melhor esta afirmação:

«O campo cultural é sistemático e atravessa as várias categorias da prática social»<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> TONI PUIG PICART, *Animación Sociocultural — Cultura y Territorio*, Madrid, editorial popular, 1988.

<sup>16</sup> *Idem*.

<sup>17</sup> ORLANDO GARCIA, «Animação cultural — do ousar exprimir-se ao modo de ser cultural-local», in *Revista Crítica de Ciências, Sociais*, Coimbra, 1986, n.º 18-20.

O mesmo autor acrescenta que o que define o campo cultural é o seu carácter intersticial, enquanto terreno de ligação entre o sentir, o pensar e o fazer. Assim, julgamos útil explicitar brevemente o contributo teórico de vários ramos da Sociologia para o nosso objecto de estudo, contributo esse que não se presta isoladamente, mas sim em interrelação. Apenas para efeito de análise poderemos sistematizar isoladamente os contributos da Sociologia da estratificação e das classes sociais, da Sociologia urbana e do urbanismo, da Sociologia da Cultura e da comunicação, da Sociologia da educação, da Sociologia do lazer, etc.

Importa referir que estes contributos se articularão tendo em conta dois vectores essenciais da nossa análise: por um lado, a produção cultural, implícita nas práticas de animação sociocultural da autarquia, por outro, a recepção a essa produção cultural e a essas políticas por parte do público estudantil, público esse que também poderá ser produtor cultural, se atentarmos nas práticas de animação realizadas nas escolas.

### *2.3.1. A emergência do lazer*

Já vai longe o tempo em que as sociedades ocidentais, recém-saídas da Revolução Industrial, se caracterizavam por serem sociedades de trabalho forçado, constituindo este o cerne de toda a existência humana e sinónimo de pena, sofrimento e constrangimento.

Data do fim do século XIX a primeira grande reivindicação do lazer, embora ainda no quadro da ideologia do trabalho, tido como valor supremo e inquestionável. Esse movimento ficou conhecido pela reivindicação dos três oitos, ou seja, a divisão do dia em três períodos iguais: um de trabalho, outro de descanso e outro ainda de lazer.

Actualmente, a reivindicação do lazer equivale a reivindicar o direito de como ocupar o tempo, combatendo o trabalho alienado, desligado do «ser da espécie» e tornado estranho a quem o pratica. Nesta recusa, vários desejos se entrelaçam: antes de mais, o desejo de que o homem não hipoteque a maior do seu tempo a trabalhar. Dora-vante, torna-se legítima a reivindicação do «direito à preguiça», o «farniente», mas igualmente o desejo de uma maior actividade lúdica. O lazer também é sonho, já que aparentemente (e só aparentemente) remete para a ideia de escolha e para o valor supremo da liberdade. Dumazedier constata a existência de um tempo residual, que não é nem tempo de necessidade, nem de obrigação. Pelo contrário, o lazer é o tempo da possibilidade.

Sobre a natureza social do lazer têm-se desenvolvido duas correntes teóricas diametralmente opostas: de um lado, os «teóricos otimistas», na expressão de Dominique Gros, defensores de que as actividades de lazer são o contraponto sociológico do trabalho e das restantes obrigações. Deste modo, o sistema social organizado à volta dos lazeres apresenta uma grande autonomia face ao sistema social definido pelo trabalho e pelo aparelho económico.

Nos antípodas, situam-se todos aqueles que constatarem a existência de uma homologia entre o sistema social da produção e o do consumo, já que em sua opinião apenas existe um sistema social nessas sociedades: o da produção. O *ethos* burguês (nascido no mercantilismo dos séculos XV e XVI e alimentado pelas lutas de classes do século XIX) afirmava o indivíduo como ser capaz de se sacrificar pela sociedade, sendo o dever do trabalho um princípio inquestionável.

No entanto, doravante, vive-se um novo *ethos* dominante, em que a sociedade assume o essencial do dever, concebendo-se o indivíduo como entidade dotada de direitos, em especial o direito ao prazer. Apesar disso, o prazer paga-se, e paga-se caro. O novo *ethos* consumista, baseado no materialismo hedonista, sintetiza duas vertentes aparentemente opostas: por um lado, reivindica o direito a uma maior felicidade e à emancipação do homem face a todos os constrangimentos, por outro, fornece uma resposta eficaz às exigências económicas das sociedades industriais avançadas. Pretendendo mais liberdade, o homem acaba por cair em novos constrangimentos, tanto mais eficazes quanto mais ele os ignora. De acordo com Baudrillard, a ordem dos lazeres não é mais do que um subsistema sobredeterminado pela ordem da produção.

No entanto, esta posição não é aceite por autores como Robert Ballion e Lalive D'epinay, já que criticam a concepção monista das sociedades avançadas, segundo a qual todos os subsistemas sociais são meros duplicados da ordem da produção.

No que respeita concretamente à ordem social, somos de opinião que, apesar de haver uma reprodução na esfera dos lazeres, ela não se faz mecanicamente mas sim de forma tendencial e probabilística.

Assim, apesar da ordem da produção e do lazer decorrerem de uma mesma lógica, visto os seus parâmetros constitutivos serem os mesmos, existe uma autonomia relativa de uma em relação à outra. Por outras palavras, a hierarquia da ordem da produção é corrigida pela hierarquia da ordem do lazer. De facto, enquanto que a prática de alguns lazeres aparece claramente confinada a certos grupos sociais, em outros casos eles atravessam a estrutura de classes, afirmando-se como prática generalizada.

Toda esta problemática é de particular importância para o estudo das políticas e práticas de animação sociocultural. Estas ocorrem preferencialmente no tempo do lazer, embora também se fale cada vez mais da animação na esfera do trabalho.

O seu papel, a nosso ver, deve ser o de combater o prolongamento do trabalho imposto na esfera do lazer, numa sociedade que «tende para isolar pessoas, para distanciá-las e impedir as relações espontâneas e as expressões naturais»<sup>18</sup>.

Marcuse é particularmente crítico face ao lazer nas sociedades contemporâneas. Considera que este apenas serve para fornecer uma felicidade intencional ao indivíduo, de forma a proporcionar um relaxamento passivo, de tal modo que recupere energias para prosseguir no seu desempenho laboral. Da mesma opinião é G. Friedmann, quando refere que «a insatisfação no trabalho exerce uma acção permanente e múltipla na vida fora do trabalho, transformando-se em fenómeno de evasão à procura de actividades laterais»<sup>19</sup>.

Se a animação sociocultural nasce, em grande parte, devido ao rápido crescimento do tempo de lazer, tudo deve fazer para que este seja marcado pela comunicação e participação activas, rejeitando o modelo do homem unidimensional, controlado pela ordem da produção. A animação no lazer deve significar o aproveitamento da autonomia relativa dos espaços-tempos de lazer enquanto (re)invenção permanente do quotidiano, de forma a vencer o tédio e a subverter as próprias condições do trabalho alienado.

### 23.2. *Cultura escreve-se no plural*

O modelo simétrico que opunha «grande» e «pequena» tradição cultural foi substituído, desde o fim da primeira metade do século XX, pelo modelo dicotómico cultura cultivada (a persistência da «grande» tradição) *versus* cultura de massas, colocando as chamadas culturas populares em *ghettos* mais ou menos folclóricos. No entanto, como qualquer dicotomia, o modelo é redutor. Edgar Morin apelida as sociedades actuais de policulturais, devido à existência de uma pluralidade de culturas, bem como ao entrosamento e à conflitualidade que se

---

<sup>18</sup> ERNEST SCHACHTEL, cit. in HERBERT MARCUSE, *Eros e Civilização*, Rio de Janeiro, Zahar editores, 1968, p. 54.

<sup>19</sup> Citado in CHRISTIAN LALIVE D'EPINAY e outros, *Temps Libre. Culture de Masse et Cultures de Classes Aujourd'hui*, Lausanne, Pierre-Marcel Favre, éditeur, 1983.

estabelece entre elas. Pode-se, assim, falar tanto de uma cultura escolar, de uma cultura religiosa, como de uma cultura nacional, supra-nacional ou infranacional, ou ainda de uma cultura do quotidiano. Tudo depende do nível de análise.

No entanto, deve-se considerar que todas elas são mais ou menos penetradas pela cultura de massas. Esta, engloba todas as expressões culturais que se desenvolveram nos e pelos *mass media*, segundo uma dinâmica histórica própria à moderna sociedade industrial-capitalista-burguesa. Encontra o seu fundamento no mercado aberto pelas técnicas de difusão massiva, onde os produtos culturais são reificados sob a forma de mercadorias, sujeitando-se, por isso, às leis da oferta e da procura. Assim, a cultura de massas baseia-se numa indústria cultural constituída por um conjunto de técnicas de racionalização que têm em vista a rentabilidade e o máximo benefício, o que só é conseguido por uma forte estandardização dos produtos culturais, pondo fim à individualização soberana do autor/criador. Por outro lado, a repetição volatiliza o objecto original numa massa de mensagens de onde desapareceu o referente originário. Entramos, pois, no domínio do que Baudrillard apelida de «simulacro».

No entanto, a estandardização nunca é absoluta. De uma certa maneira, a obra cultural deve polarizar o seu carácter distintivo, permanecendo única e diferenciando-se das outras. É esta permanente tensão entre o nível económico e o cultural que segundo alguns autores permite a intervenção da intelectualidade criadora, na sua luta contra o sistema de produção. O mesmo é afirmado por Dumazedier nas seguintes palavras:

«(...) não é a classe dominante que está na origem da criação permanente de modelos culturais vivos, são as minorias em luta contra as normas culturais dominantes»<sup>20</sup>.

Esta constatação leva a que muitos teóricos se sintam desencorajados face a eventuais efeitos nefastos da cultura de massas, apesar da sua perspectiva ser assumidamente elitista, colocando nas mãos de uma minoria ou vanguarda iluminada o que consideram ser a criação cultural autêntica.

Maria de Lourdes Lima dos Santos critica mesmo a rejeição etnocentrista da cultura de massas, por parte dos produtores e consumidores da cultura dita cultivada.

---

<sup>20</sup> JOFFRE DUMAZEDIER, *op. cit.*, p. 65.

Luhmann vai mais longe ao afirmar:

«(...) caracterizar sempre a sociedade moderna como uma impessoal sociedade de massa é, sem dúvida, um falso juízo»<sup>21</sup>.

Para este autor, as sociedades modernas, devido à sua maior complexidade, permitem um acréscimo de possibilidades para estabelecer relações pessoais. Além disso, as pessoas distinguem-se por uma maior diversidade de características, o que induz a um processo comunicacional mais intensivo.

Somos de facto levados a concordar com Maria de Lourdes Lima dos Santos, quando refere a necessidade de rever conceitos e de ultrapassar modelos polarizados ou de dinâmica unidireccional, devido à já referida fluidez e pluralidade de culturas.

Rejeitamos, por isso, a ideia já aqui explicitada da divisão entre uma intelectualidade criadora e um vasto grupo de consumidores que permanecem nas mãos de uma minoria, os tecnocratas dos *mass media*, conforme expressão de Umberto Eco. Mesmo que essa intelectualidade, vanguarda ou aristocracia cultural, consiga rupturas ou transgressões face ao sistema de produção, será sempre uma minoria iluminada, uma elite de criadores abençoados.

Não podemos igualmente deixar de referir as culturas excluídas, ditas dominadas. Por detrás da dominação cultural existe uma dominação social. Não esqueçamos o utilíssimo conceito de poder simbólico, da autoria de Pierre Bourdieu, enquanto forma transfigurada e legitimada de outras formas de poder.

A animação sociocultural deve defender sempre um modelo de democracia cultural, rejeitando dominações e elitismos, mas também consumos generalizados de apatia e passividade.

Enquanto prática generalizada, a animação sociocultural não pode ser monopólio de nenhuma classe social. O respeito pela diversidade e pluralidade é condição essencial da sua prossecução. A animação, por definição, tende para a emancipação social, num processo de formação de um espírito crítico, livre e construtivo, valorizando o que Michel de Certeau apelida de «produção secundária»<sup>22</sup>: todo o agente é um «praticante», um produtor silencioso, reinterpretando e reactualizando as mensagens recebidas. Assim, e apesar das apropriações culturais

---

<sup>1</sup> NIKLAS LUHMANN, *O Amor Como Paixão — Para a codificação da intimidade*, Lisboa, Difel, 1991, p. 11.

<sup>2</sup> MICHEL DE CERTEAU, «Pratiques quotidiennes», in G. POUJOL e R. LABOURIE, *op. cit.*, p. 25.

se processarem no campo de uma ordem exterior condicionadora, a diversidade dessas apropriações não pode ser negada. Segundo Michel de Certeau, cultura escreve-se sempre no plural.

233. *A cultura escolar e a animação sociocultural no seio da educação formal*

A visão da cultura escolar enquanto sistema normativo de reprodução e legitimação da ordem social estabelecida, encontrou neste século importantes teóricos.

Gramsci, por exemplo, considera que a legitimidade do sistema social é em grande parte importa pela escola, considerando esta como uma «fortaleza ou trincheira». Mas o papel da escola ganha uma importância acrescida ao tornar-se também um instrumento de recriação e renovação da hegemonia cultural. A reprodução não se verifica *ad eternum*, necessitando constantemente de uma nova morfologia.

Louis Althusser, por seu lado, define a escola como um aparelho ideológico do Estado, por oposição aos aparelhos repressivos. Estes, funcionam massivamente pela repressão, estando sujeitos a uma unidade de comando centralizada. Aqueles, pelo contrário, são múltiplos, distintos e relativamente autónomos, sendo a sua unidade assegurada, ainda que contraditoriamente, pela ideologia dominante. Tal é o caso da escola, cuja cultura, segundo Althusser, consiste em transmitir saberes práticos («savoir faire»), bem como regras de bons costumes, contribuindo para a formação de um comportamento adequado que todo o agente de divisão do trabalho deve observar, mantendo-se assim o respeito pela divisão sociotécnica do trabalho, bem como pelas regras estabelecidas pela dominação de classe.

Com efeito, a escola substitui, com a ordem liberal burguesa, o papel que a Igreja desempenhava no Antigo Regime, enquanto principal aparelho ideológico do Estado. Althusser fala da «música silenciosa» da escola, do seu papel discreto mas eficaz, tanto mais quanto a ideologia oficial apresenta a escola como um meio neutro, desprovido de ideologia e respeitador da consciência e da liberdade dos educandos.

Na mesma linha de pensamento situam-se S. Bowles e H. Gintis, ao analisarem a relação entre escola e mercado de trabalho. De acordo com estes autores, a principal função da cultura escolar é a inculcação nos educandos de «características de personalidade» adequadas às suas futuras carreiras profissionais.

Expressão diferente utilizam Bourdieu e Passeron, ao falarem da escola enquanto agência de transmissão de um *ethos* ou *habitus* de classe, por intermédio do carácter claramente ideológico dos instrumen-

tos pedagógicos. Através do «princípio do inconsciente» — ocultação da coerção social — e da «violência simbólica» e «arbítrio cultural» — poder para impor normas, valores e crenças — os grupos dominados são levados a encarar como natural a inferioridade da sua cultura. Ao olhar como natural o que, de facto, é social, a escola funciona como uma instituição conservadora e reprodutora da hierarquia social, assentando no mito da sua (falsa) neutralidade. Este mito, por seu lado, resulta da autonomia relativa da escola, já que «os laços entre o sistema educacional e a estrutura social são tidos como indirectos e funcionando através de desfazamentos estruturais e mudanças de campo ideológico»<sup>23</sup>. Assim, ao mesmo tempo que se apresenta como neutra, e obedecendo apenas às suas regras internas, a escola desempenha com particular eficácia o seu papel de legitimação da estrutura de classes.

Importa também salientar, no fim desta linha teórica articulada que procurámos delinear, o fenómeno da massificação escolar, enquanto resultado da passagem de um sistema escolar organizado em bases elitistas e classistas, para uma nova situação caracterizada pela diversidade sexual, étnica e social do público estudantil, o que obriga a uma coexistência nem sempre pacífica entre culturas e classes distintas. Assim, a explosão escolar, enquanto resultado de um aumento da procura social da educação (não tanto devido ao acréscimo da população juvenil, mas mais do aumento da esperança de vida escolar) traduz um fenómeno de democratização, através do alargamento da base de recrutamento social da população para além das camadas médias e superiores da pirâmide social, mas obriga, também, a novos e sofisticados esquemas de selectividade (resultante da crescente divisão social do trabalho e da especialização crescente da mão-de-obra) como demonstram os estudos de Bernstein, centrados nas questões da organização social do conhecimento e da linguagem, bem como os estudos sobre a sociabilidade e a interacção na sala de aula.

No entanto, na nossa perspectiva, apesar do carácter objectivante e desmistificador dos corpos teóricos sumariamente apresentados, pensamos que eles pecam por excesso de determinismo, o que é compreensível se atentarmos no cenário em que surgiram, isto é, como oposição a «teorias» carismáticas do dom e da vocação, bem como a todo um conjunto de perspectivas naturalistas e individualizantes.

Assim, somos da opinião que ambos os grupos de teorias remetem a lógica de funcionamento da instituição escolar para o seu exte-

---

<sup>23</sup> MARIA FILOMENA MÓNICA, a propósito da teoria da, escola de BOURDIEU e PASSERON, in *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa, Editorial Presença, p. 27.

rior, esquecendo o potencial inovador que esta, apesar de tudo, ainda mantém. O *ethos* da escola, a sua «*diferentia specifica*» assente numa identidade sociocultural própria, estreitamente ligada à utilização do meio envolvente como recurso capaz de devolver a cada escola a sua autonomia, pondo em causa a sua função de agência legitimadora do Estado, reside na forma como os intervenientes no processo educativo apropriam as funções da escola. Apesar do peso indesmentível das determinações macro-sociológicas, os actores sociais readquirem na teoria e na prática sociais um papel central. As suas estratégias «não rejeitam necessariamente a escola, mas fazem dela o melhor uso possível já que é obrigatória e/ou usam-na enquanto serve os seus objectivos»<sup>24</sup>.

É aqui que reside o papel da animação sociocultural no seio da escola, desenvolvendo a comunicação entre os agentes do processo educativo e entre estes e o meio circundante; envolvendo a escola nas grandes discussões da actualidade, impedindo, assim, o efeito da torre de marfim, aceitando todas as experiências vivenciais e colocando-as como ponto de partida de qualquer prática pedagógica. Só desta forma a escola poderá usar o seu melhor património — as pessoas, os seres humanos —, mobilizando-as para o desenvolvimento e para a mudança, diminuindo ou tentando diminuir o efeito das desigualdades socioculturais preexistentes.

### 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Foi nossa preocupação, na elaboração deste trabalho, utilizar uma diversidade de técnicas de investigação empírica, bem como a sua aplicação em diferentes domínios, de forma a enriquecer os resultados obtidos. Se no princípio era a pergunta, ou seja, se importa construir uma rede de problemas articulados e testáveis, há também que proceder com rigor à investigação empírica, seleccionando variáveis, indicadores e técnicas de tratamento da informação, num esforço permanente de operacionalização dos conceitos teóricos.

Importa igualmente referir que somos partidários de uma conjugação das abordagens qualitativas e quantitativas em Sociologia, dado o seu carácter complementar. Tal como Raymond Boudon afirma «é tão-pouco razoável privilegiar os métodos quantitativos como os métodos qualitativos»<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> STEPHEN R. STOER e HELENA COSTA ARAÚJO, «Educação e democracia num país semiperiférico», in STEPHEN STOER (org.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*, Porto, Edições Afrontamento, 1991, p. 224.

<sup>25</sup> RAYMOND BOUDON, *Os Métodos em Sociologia*, Lisboa, Edições Rolim, sem data, p. 127.

A utilização da análise de conteúdo justifica-se, antes de mais, pelo seu carácter de técnica não obstrutiva, isto é, pelo facto de poder exercer-se sobre material que não foi produzido com o fim de servir a investigação empírica. Tal é o caso, no presente trabalho, dos recortes de jornais sobre as actividades de animação sociocultural levadas a cabo pelo pelouro de «animação da Cidade» no período de um ano (1990), da correspondência trocada entre as escolas secundárias e o referido pelouro, bem como de documentos programáticos da acção do mesmo pelouro.

No presente estudo optámos igualmente pela aplicação de dois inquéritos por questionário: um a alunos do ensino secundário, outro aos professores desses mesmos alunos. Devemos referir, antes de mais, que para ambos os inquéritos houve a preocupação de os fazer preceder de uma fase exploratória, consubstanciada na análise de conteúdo. Esta, permitiu saber com pormenor quais as actividades de animação sociocultural praticadas pela autarquia (devido à análise dos recortes de jornais) bem como as iniciativas promovidas pelas próprias escolas (graças ao estudo da correspondência entre o Pelouro de «Animação da Cidade» e as escolas secundárias do concelho do Porto).

Uma outra preocupação residiu na semelhança entre os dois inquéritos, de forma a obter uma melhor comparação entre as opiniões e atitudes de docentes e discentes, bem como uma auto e heteroavaliação do grau de empenhamento, participação e motivação mútuas face às iniciativas de animação sociocultural, quer da autarquia, quer da própria escola.

Reconstituir a interacção professor/aluno sem os constrangimentos e os «silêncios da sala de aula», eis o nosso objectivo.

Finalmente, sendo o nosso universo-alvo constituído pelas escolas secundárias do concelho do Porto (num total de 15), optámos por reduzir o universo de trabalho da amostra a três dessas escolas: escolas secundárias Cerco do Porto, Rodrigues de Freitas e Aurélia de Sousa.

A razão desta opção reside essencialmente na necessidade de concentrar as nossas atenções naquelas escolas cuja comunicação com o Pelouro de «Animação da Cidade» é reduzida ou mesmo nula. Assim, utilizámos como critério de aferição dessa dificuldade de comunicação, a selecção das escolas que não pediram bilhetes para iniciativas culturais gratuitas, promovidas pelo Pelouro de «Animação da Cidade» e divulgadas em todas as escolas.

Seleccionado, assim, um conjunto de escolas com problemas de comunicação com a autarquia (o que permitirá detectar zonas problemáticas quer ao nível das práticas pedagógicas e da relação com a

escola, quer ao nível da relação com a cidade), optámos por inquirir uma turma do 11.º ano em cada uma dessas escolas, bem como os respectivos professores.

#### 4. A ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL PROMOVIDA PELA CÂMARA MUNICIPAL DO PORTO: DA DIVERSIDADE DA OFERTA AO PRIVILEGIAR DE CERTOS PÚBLICOS

«Só à luz da esfera pública é que aquilo que é consegue aparecer, tudo se torna visível a todos. Na conversação dos cidadãos entre si é que as coisas se verbalizam e se configuram».

JÜRGEN HABERMAS, «Mudança estrutural da esfera pública»

«O público que frequenta as salas de teatro, de concerto, que vai aos museus, que se interessa pelos arquivos, recruta-se quase unicamente nas camadas da população que ultrapassaram o nível da escolaridade obrigatória».

HENRI THÉRY, «Les politiques d'action social et d'action culturelle»

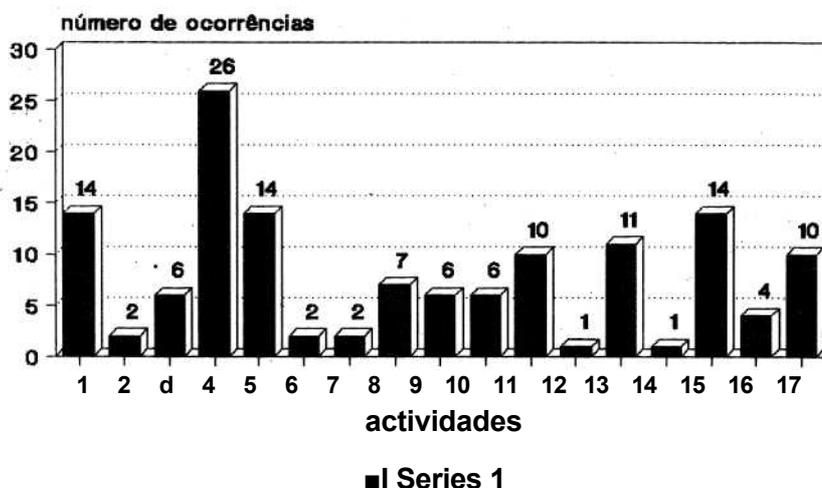
4.1. Ao observarmos o gráfico 1 (e a respectiva legenda) facilmente concluímos que existe uma diversidade considerável no que respeita à oferta de actividades de animação sociocultural. Esta diversidade só é possível, pensamos nós, através de um assinalável esforço de coordenação e sistematização da acção sociocultural. Assim, esta «animação» pouco tem a ver com formas espontâneas ou naturais; pelo contrário, resulta de um esforço de institucionalização, realizado por «especialistas» com alguma formação nesta área. De outra forma, não seria praticável a elaboração de planos coerentes e variados. Por isso, pouco tem a ver com a animação que os homens vivem sem dela falarem, uma animação que se confunde com a sua vida e onde a sensibilidade e o imaginário ocupam lugares fundamentais.

Importa assinalar, no entanto, que esta institucionalização da animação sociocultural não significa, necessariamente, divórcio face à realidade. Segundo Augusto Santos Silva, o animador enquanto profissional a qualquer nível da administração, deve orientar «o seu olhar de modo a captar privilegiadamente os sinais e as formas de movimentos sociais»<sup>26</sup>. Assim, é sua obrigação valorizar as iniciativas sociais, bem

---

<sup>26</sup> AUGUSTO SANTOS SILVA, *Educação de Adultos*, Edições Asa, 1990, p. 118.

GRÁFICO 1 — Actividades de animação sociocultural promovidas pela Câmara Municipal do Porto



1 - Teatro; 2 - Poesia; 3 - Cinema; 4 - Música erudita; 5 - Jazz; 6 - Música ligeira; 7 - Música popular; 8 - Dança erudita; 9 - Ranchos folclóricos; 10 - Conferências/debates/cursos; 11 - Exposições; 12 - Actividades de reanimação de tradições populares; 13 - Actividades desportivas; 14 - Apoio ao associativismo local; 15 - Espectáculos de rua; 16 - Reanimação de equipamentos e espaços; 17 - Outras actividades.

como respeitar a pluralidade de motivações inerentes a essas iniciativas.

Se observarmos agora o quadro 1, verificamos que as considerações anteriormente formuladas encontram correspondência nas áreas prioritárias de actuação do Pelouro de «Animação da Cidade». Apesar da Câmara pretender assumir-se como «protagonista na acção cultural», atente-se que esse protagonismo passa pelo apoio às entidades criadoras, sejam elas associações ou pessoas individuais. Por isso, as necessidades de uma cada vez maior institucionalização das actividades socioculturais manifestam-se no desejo de criar uma infra-estrutura de coordenação e de apoio a essas actividades, formada por um staff especializado, capaz de vencer rotinas e aparelhos burocráticos e de promover «estudos e projectos» (Quadro 2), ou seja, apto a desenvolver, se necessário, um diagnóstico da situação sociocultural.

A animação difusa, espontânea e carismática tem, certamente, as suas vantagens, mas perde em eficácia e coerência.

## João Teixeira Lopes QUADRO 1 — Áreas

### prioritárias de actuação do Pelouro de animação da cidade

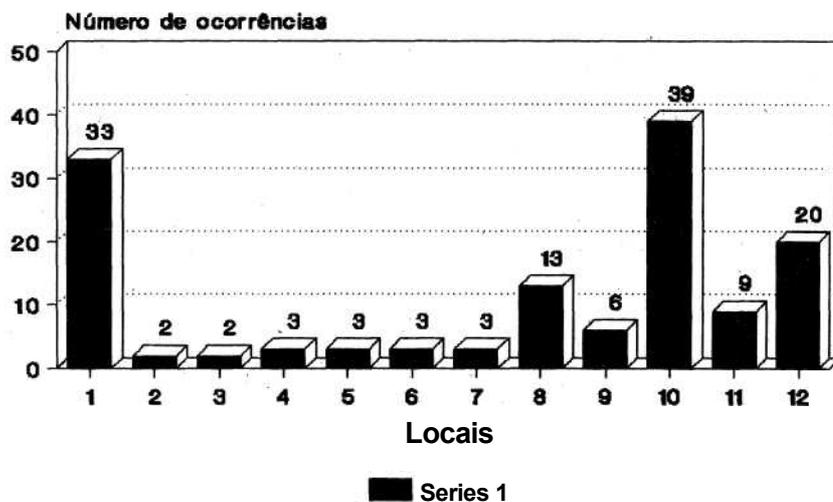
- 
- Dar à Câmara o papel de protagonista na acção cultural
  - Modernização dos equipamentos
  - Revitalização e apoio às associações recreativas e culturais da cidade:
    - melhoria de equipamentos
    - formação profissional
    - dinamização de acções voltadas para a comunidade
  - Apoio à criação artística:
    - ajuda financeira
    - cedência de espaços
    - apoio logístico
    - divulgação de actividades
    - bolsas de estudo
    - pagamento de estágios
    - apoio à itinerância nacional e internacional
  - Acção cultural:
    - promoção e/ou apoio de acções de prestígio
    - promoção de exposições, festivais e concursos
    - inclusão do Porto nas digressões de artistas e companhias nacionais e estrangeiras de reconhecido mérito
    - promoção de um diálogo permanente com as instituições públicas e privadas da cidade
    - desenvolvimento da cooperação com outros municípios, em especial com os pertencentes à Área Metropolitana do Porto
    - fomento do intercâmbio cultural com Lisboa
- 

### QUADRO 2 — Meios/cond. necessários à execução das acções do pelouro

- 
- Reformulação das carreiras profissionais de modo a reter os quadros qualificados ao serviço da Câmara
  - Adaptação do aparelho burocrático à necessidade de uma actuação rápida e dinâmica
  - Formação de uma estrutura-base constituída por profissionais competentes de forma a coordenar as diferentes áreas de actuação
  - Possível constituição de uma estrutura — tipo Fundação ou cooperativa — de forma a contornar os obstáculos burocráticos e apoiar as acções culturais
  - Autonomização em termos orçamentais da rubrica «acção cultural e recreativa»
  - Reserva de fundos para a formulação de estudos e projectos
  - Necessidade do empenhamento de serviços dependentes de outros pelouros
- 

4.2. As actividades de animação sociocultural realizam-se em locais públicos, pontos de encontro entre pessoas e públicos diversos (Gráfico 2). No entanto, ganha especial relevância o facto de o teatro municipal Rivoli (com capacidade para mais de 1000 pessoas) e a rua, serem os locais mais utilizados para as iniciativas de animação sociocultural. Públicos, como realça Habermas, são os locais acessíveis a qualquer um. No entanto, mais adiante, faremos a necessária distinção entre a mera acessibilidade física e a acessibilidade sociocultural.

GRÁFICO 2 — Locais onde tiveram lugar as iniciativas de animação sociocultural promovidas pela Câmara Municipal do Porto



1 - Teatro Municipal Rivoli; 2 - Auditório Nacional Carlos Alberto; 3 - Casa do Infante; 4 - Biblioteca Municipal; 5 - Museus; 6 - Galerias de Arte; 7 - Mercado Ferreira Borges; 8 - Cafés; 9 - Igrejas; 10 - Rua/ar livre; 11 - Outros lugares; 12 - Sem informação.

O que importa realçar, através da leitura deste gráfico, é o facto das actividades de animação sociocultural se desenrolarem na esfera pública, «reino da liberdade e da continuidade», segundo Habermas<sup>27</sup>.

Não podemos deixar de ver aqui, uma estratégia claramente definida por parte da autarquia, de revitalização dos espaços públicos e da própria cidade; a polis sobrepondo-se à esfera particular de cada indivíduo («oikos»), a comunicação combatendo a privatização da família, superando a dicotomia tradicional que identifica o sector público ao Estado e o sector privado à sociedade civil e à família.

No entanto, a dimensão pública da realidade ultrapassa, obviamente, a questão dos condicionalismos espaciais. Ela significa comunicação e elaboração de uma praxis comunitária não desvirtuada pela lógica unidimensional de um certo consumismo. Importa evitar que as leis do mercado transformem a esfera pública em mera mercadoria. Se isso acontecer, «a discussão formaliza-se; posição e contraposição estão de antemão sujeitas a certas regras de apresentação; o consenso na

<sup>27</sup> JURGEN HABERMAS, *Mudança estrutural da esfera pública*, Rio de Janeiro, Edições Tempo Brasileiro, 1984, p. 16.

questão torna-se grandemente supérfluo devido ao consenso no procedimento»<sup>28</sup>.

Podemos encontrar as raízes da defesa da criação e da revitalização da esfera pública no Iluminismo, já que os seus principais arautos consideravam que somente esta pode libertar o indivíduo da minoridade sociocultural. Nas palavras de Kant:

«Para cada ser humano individualmente é difícil auto-elaborar-se (...) mas que um público se esclareça a si mesmo é bem possível, dir-se-ia até que, quando lhe é dada a liberdade, é quase inevitável»<sup>29</sup>.

Assim, a fisionomia do espaço público deve atrair para o diálogo, para a viva discussão, para o pleno encontro, rejeitando-se uma pseudo esfera pública baseada em consumos culturais passivos e acríticos.

4.3. Retomamos agora a questão da real acessibilidade dos diferentes públicos aos eventos de animação sociocultural, tendo consciência da afirmação de Henri Théry, segundo a qual apenas 1/5 da população dos países ocidentais se encontra em condições de fruir das actividades culturais, quer devido ao seu estatuto social, quer devido ao seu nível de instrução.

Ao observarmos o quadro 3, verificamos que um dos critérios subjacentes à actuação do Pelouro de «Animação da Cidade» é tornar as actividades culturais mais acessíveis à participação dos cidadãos, bem como «aceitar a diversidade de gostos e preferências». No entanto, comparando estas intenções com o gráfico 3, constatamos a existência de uma profunda selectividade no recrutamento dos públicos, selectividade essa que não sendo certamente intencional, é real e não

QUADRO 3 — Critérios subjacentes à actuação do pelouro

- 
- Tornar acessível a participação dos cidadãos em actividades culturais
  - Aceitar a diversidade de gostos e preferências
  - Promover a componente pedagógica de forma a criar novos e mais exigente públicos
  - Tornar a cidade num espaço de criação artístico-cultural de nível europeu
  - Promover o desenvolvimento cultural harmonioso das diferentes zonas da cidade

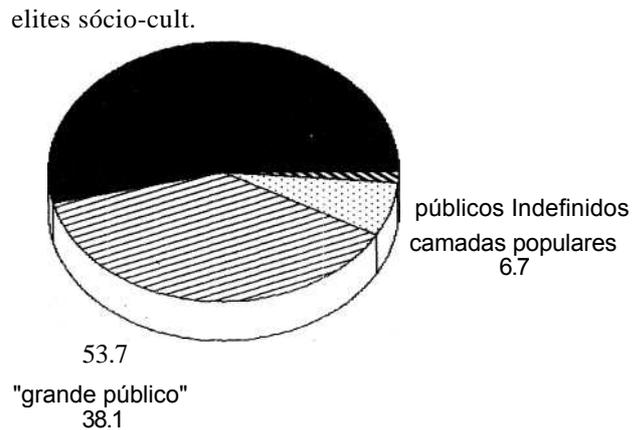
- 
- Valorização das áreas degradadas

<sup>28</sup> JURGEN HABERMAS, *Mudança estrutural da esfera pública*, Rio de Janeiro, Edições Tempo Brasileiro, 1984, p. 194.

<sup>29</sup> Citado in JURGEN HABERMAS, *op. cit.*, p. 128.

negligenciável. As elites socioculturais são aqui entendidas como um grupo restrito de pessoas com vantagens particulares no acesso aos bens e às actividades culturais, vantagens essas concedidas pelo *status quo* dominante.

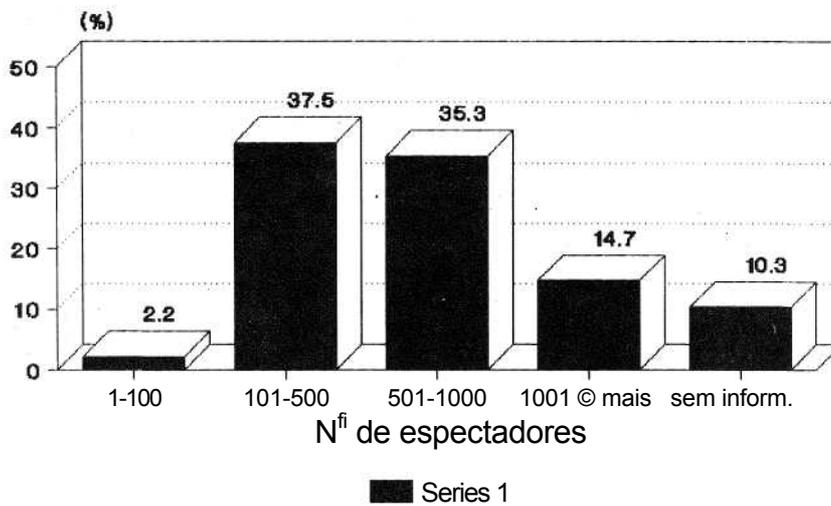
GRÁFICO 3 — Prováveis públicos-alvo das iniciativas de animação sociocultural promovidas pela Câmara Municipal do Porto (%)



Paralelamente, apenas 6,7% das actividades de animação sociocultural são passíveis de interessarem às camadas populares, o que aliás se coaduna com o gráfico 1, se atentarmos na quase inexistência de actividades de reanimação de tradições populares. Pelo contrário, as actividades mais promovidas são a música erudita, o teatro, o jazz e os espectáculos de rua. À partida, e numa análise superficial, apenas a última das actividades referidas — espectáculos de rua — poderá atrair públicos cuja cultura não é propícia a uma certa mundaneidade cultural, já que se encontra enraizada num «modo de ser cultural-local». Como salienta André Chazallete, o modelo de sociabilidade que sustém as práticas socioculturais atractivas para pessoas pertencentes a estratos médios e elevados é grandemente inadequado para os meios populares.

Se restassem dúvidas, penso que deixariam de existir perante a análise do gráfico 4. A maior parte das actividades socioculturais promovidas pelo Pelouro de «Animação da Cidade» dirige-se a um público igual ou inferior a 500 pessoas. Apenas 14,7% dessas actividades se destinam a públicos superiores a 1000 pessoas. Aliás, para quem frequenta assiduamente essas iniciativas torna-se fácil reconhecer os habituais frequentadores e ser por eles reconhecido...

GRÁFICO 4 — Dimensão provável em número de espectadores dos potenciais públicos-alvo



Trata-se aqui de analisar, afinal, as condições de recepção dos diferentes públicos a um modelo dominante de animação sociocultural. Esse modelo privilegia claramente as classes ditas cultivadas, possuidoras de um nível de recepção cultural elevado. Tal como refere Pierre Bourdieu, os consumidores cultivados devem às condições em que foram socializados, e em especial à escola, o sentimento de familiaridade para com determinados bens culturais. Esta perspectiva pretende claramente contradizer a ideologia carismática do gosto e do bom gosto, da experiência «encantada» da cultura, desconhecadora dos mecanismos da sua apropriação. Como o próprio Bourdieu afirma:

«Le goût classe et classe celui qui classe: les sujets sociaux se distinguent par les distinctions qu'ils opèrent»<sup>30</sup>.

Assim, existe uma «economia dos bens culturais» que remete para as condições em que são produzidos os próprios consumidores culturais, bem como o seu gosto. A animação sociocultural não pode esquecer que o gosto é uma construção social, existindo, por isso, um modo de apropriação dos bens e actividades culturais tido como legítimo. À hierarquia das actividades culturais favorecidas pelo

<sup>30</sup> PIERRE BOURDIEU, *La Distinction*, Les Éditions du Minuit, 1979.

modelo dominante de animação sociocultural, corresponde uma hierarquia social dos consumidores. Para certos públicos, algumas obras culturais aparecem desprovidas de significação, já que excedem a sua capacidade de descodificação. Bourdieu fala, por isso, de uma «surdez cultural». Pelo contrário, para a pequena minoria dos sujeitos cultivados — os tais assíduos frequentadores das actividades culturais — a cultura surge como um dom, algo que nasce e morre com a própria pessoa. São os eleitos. Os outros, são os excluídos. Para estes, incluídos de forma algo simplista nas «camadas populares», o interesse tem formas diversas, mas aparece sempre em relação com a vida. O que interessa é o útil, o não gratuito:

«Esta perspectiva é desconhecida por um certo tipo de animação que tende a privilegiar através do lazer e da arte a gratuitidade; quando na existência, o constrangimento é dominante (...) a gratuitidade é um luxo, uma noção vazia de sentido»<sup>31</sup>.

Pierre Besnard vai mais longe e fala claramente da existência de uma dominação social e política através da dominação cultural. No fundo, é o que Pierre Bourdieu pretende afirmar com o seu conceito de poder simbólico. Para o primeiro autor, a cultura popular apenas poderá subsistir, enquanto conjunto coerente de práticas, normas, critérios e representações culturais e enquanto cultura da diferença, em permanente luta para negar a sua negação. Pierre Bourdieu parece partilhar a mesma opinião quando afirma: «Quando se diz cultura popular é necessário saber que se fala de política»<sup>32</sup>.

De qualquer forma, importa realçar um ponto: a recepção das mensagens culturais é sempre diferenciada e selectiva, já que se estabelece uma estreita relação entre a qualidade da mensagem emitida e a estrutura do público. Uma mensagem cultural só atinge um determinado público quando responde às procuras inerentes à sua situação sociocultural. Essas procuras, por seu lado, devem-se à educação e em particular ao sistema formal de ensino.

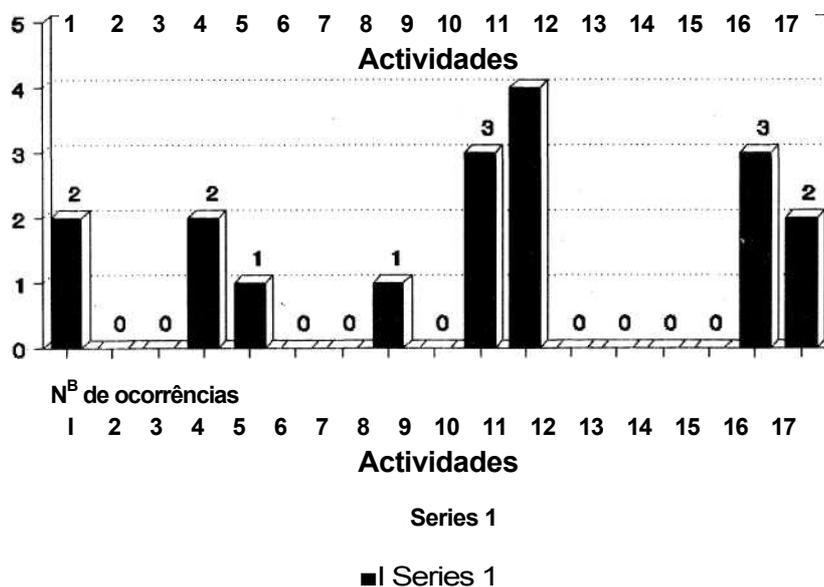
4.4. É da recepção estudantil às políticas autárquicas de animação sociocultural que seguidamente vamos falar. Se atentarmos agora no gráfico 5, chegamos à conclusão de que poucas das actividades de

---

<sup>31</sup> ANDRÉE CHAZALETTE, «Milieu populaire et animation», in G. POUJOL et ai., *Les cultures populaires*, Toulouse, Institut National d'éducation populaire, 1979, p. 108.

<sup>32</sup> Cit. in PIERRRE BESNARD, «La culture populaire. Discours et théorie», in G. POUJOL, *op. cit.*, p. 60.

GRÁFICO 5 — Actividades de animação sociocultural passíveis de interessarem ao público estudantil



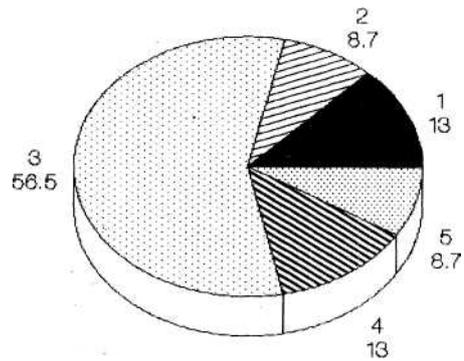
1 - Teatro; 2 - Poesia; 3 - Cinema; 4 - Música erudita; 5 - Jazz; 6 - Música ligeira; 7 - Música popular; 8 - Dança erudita; 9 - Ranchos folclóricos; 10 - Conferências/debates/cursos; 11 - Exposições; 12 - Actividades de reanimação de tradições populares; 13 - Actividades desportivas; 14 - Apoio ao associativismo local; 15 - Espectáculos de rua; 16 - Reanimação de equipamentos e espaços; 17 - Outras actividades.

animação sociocultural interessam directamente ao público estudantil. Em relação ao total de iniciativas promovidas durante um ano pelo pelouro de «Animação da Cidade», apenas 14% (17 ocorrências num total de 125) são passíveis de interessarem aos estudantes. O critério por nós utilizado para seleccionar essas actividades, prende-se com a sua relação com os conteúdos programáticos, ou com o facto de serem realizadas especificamente para o público estudantil (caso de concertos ou peças de teatro que percorrem todas as escolas).

Se observarmos agora o gráfico 6 e respectiva legenda, verificamos que, de entre os assuntos que a autarquia trata com as escolas secundárias, sobressai a informação da disponibilidade de uma série de instituições culturais e científicas em receberem a visita de estudantes. Assim, a autarquia assume-se como agente de mediação entre a comunidade científico-cultural e as escolas. É também de salientar, mediante a análise do gráfico 7, a constatação de que esse papel de mediação da autarquia corresponde aos desejos e necessidades sentidas pelas escolas no domínio da animação sociocultural.

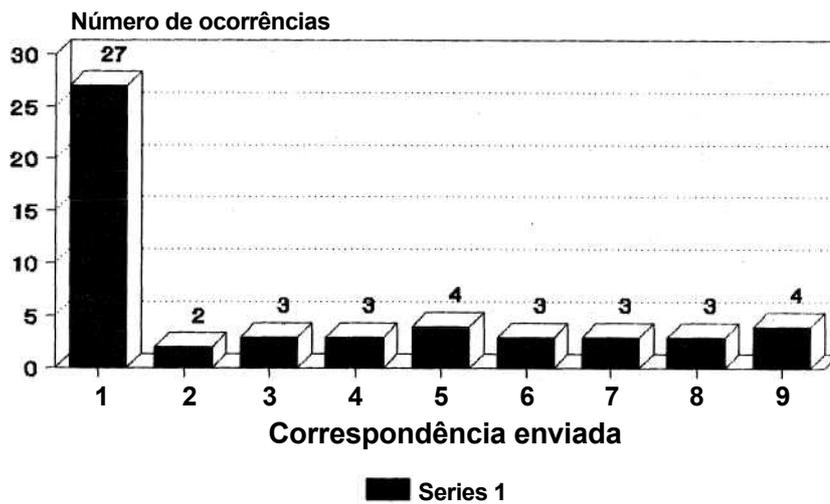
A animação no espaço escolar urbano

GRÁFICO 6 — Correspondência enviada pelo pelouro de animação da cidade às escolas secundárias do concelho (%)



1 - Pedidos indeferidos (visitas a países estrangeiros); 2 - Envio de convites para iniciativas culturais; 3 - Informação da disponibilidade de laboratórios, museus e outras instituições para se efectuarem visitas de estudos; 4 - Apoio a iniciativas culturais das escolas; 5 - Outros.

GRÁFICO 7 — Correspondência enviada pelas escolas secundárias do concelho do Porto ao Pelouro de animação



Com efeito, a insistência nos pedidos de apoio para visitas didáticas e a constatação feita anteriormente a propósito do papel de mediação da autarquia, permite afirmar que esta pretende responder às procuras evidenciadas pelas escolas.

Se somarmos aos pedidos de apoio para visitas de estudo, os pedidos para a realização de iniciativas de intercâmbio juvenil — pedidos que apontam claramente para o desejo de uma aprendizagem fora do espaço tradicional da escola-edifício-fechado — obtemos uma percentagem de 56%, contra os 46% dos restantes pedidos de apoio, direccionados para actividades de animação sociocultural a realizar no interior da escola.

Fim ou agonia do modelo da escola-torre-de-marfim?

#### 5. ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL E SISTEMA FORMAL DE ENSINO: CONTRIBUTOS PARA UMA NOVA PROBLEMÁTICA

«Correndo o risco de alimentar novos fatalismos, a sociologia não pode limitar-se aos temas já clássicos das relações entre estrutura social e resultados escolares, entre estrutura social e funcionamento do sistema de ensino».

ANA BENAVENTE, «Escola e Mudança»

5.1. Ao interpretarmos os resultados dos inquéritos escola a escola não pretendemos de forma alguma criar tipos-ideais ou apresentar modelos. Partimos, isso sim, da convicção de que cada escola, como anteriormente referimos, tem a sua identidade própria, definida em grande parte pelo relacionamento dos seus «clientes» (os alunos) com a realidade circundante. Essa relação será aqui aferida pela recepção estudantil às políticas e actividades de animação sociocultural da Câmara Municipal do Porto.

##### 5.7.7. *Escola A: professores participativos, alunos indiferentes*

As condições de trabalho, a remuneração, o estatuto e o tipo de formação recebido condicionam fortemente o desempenho do professor no sistema de ensino português.

É já do senso comum afirmar-se a degradação da docência nos vários níveis de ensino. Contudo, no grupo de professores inquiridos nesta escola, existe um elevado grau de satisfação face à profissão que exercem. Com efeito, verificamos que a escolha da sua profissão se deveu, em primeiro lugar, à existência de uma «vocação» ou «escolha inicial» e, em segundo lugar, ao relacionamento humano, concreta-

A animação no espaço escolar urbano

QUADRO 4 — Opções face à carreira docente por sexo

	M		
	H	M	TOTAL
	<b>3</b>		
• Se pudesse optar continuava a ser prof.	14		
• Se pudesse optar continuava a ser prof. mas mudava de escola	—	—	—
• Se pudesse optar continuava a ser prof. mas apenas na condição de um aumento salarial significativo	—	—	—
• Se pudesse optar continuava a ser prof. apenas na condição de uma melhoria substancial das condições de trabalho	1	—	1
• Se pudesse optar mudava de profissão	—	—	—
• Não respondeu	—	—	—
<hr/>			
• Total	2	3	5

mente o «gostar de trabalhar com jovens». A mesma adesão à profissão docente verifica-se no quadro 4. Afinal, quase todos os inquiridos continuariam incondicionalmente a ser professores, mesmo que pudessem optar por outra profissão.

É igualmente sabido, como realça Jorge Carvalho Arroiteia, que os traços do professor (personalidade, tipo de formação e de motivação) são essenciais no processo de socialização escolar. Seria de esperar, por isso, um fenómeno quase automático de arrastamento: a professores empenhados e participativos corresponderiam, em princípio, alunos motivados e interessados.

No entanto, se compararmos o grau de envolvimento nas actividades culturais extra-lectivas (quadros 5 e 6), verificamos que enquanto

QUADRO 5 — Grau de envolvimento nas actividades culturais extra-lectivas por sexo  
PROFESSORES

	M		
	H	M	TOTAL
• Participando activamente na sua organização	1		
• Participando esporadicamente na sua organização	—	—	—
• Participando mas apenas como mero espectador	—	—	—
• Não responde	—	—	—
<hr/>			
• Total		2	
			1
			3
	2	1	1
		3	5

QUADRO 6 — Grau de envolvimento nas actividades culturais extra-lectivas por sexo  
ALUNOS

	H	M	TOTAL
• Participando activamente na sua organização	—	—	—
• Participando esporadicamente na sua organização	2	2	
• Participando mas apenas como mero espectador	—	4	
• Não responde	—	—	—
<hr/>			
• Total	7	2	
		9	
	6	4	10
	15	8	23

a maior parte dos professores participa, embora esporadicamente, nessas actividades, a grande maioria dos alunos integra-se nelas apenas como mero espectador, não havendo nenhum aluno cuja participação seja por ele considerada activa. O quadro 7 é ainda mais elucidativo: 65% dos alunos sentem-se pouco ou nada satisfeitos com a experiência cultural que a escola (não) proporciona...

Nesta escola, o poder dos professores na modificação das expectativas, motivações e atitudes dos alunos parece ser reduzido. Se atentarmos no quadro 8, vemos quão pouco as actividades extra-lectivas influenciam no interesse pela escola.

Com efeito, para além dos traços dos professores importa dar igualmente relevo aos traços dos alunos (com especial incidência para a classe social) bem como às características organizativas da própria escola (currícula, horários, relações com a comunidade, actividades extra-lectivas e extra-escolares, etc).

Prova, mais uma vez, do desenvolvimento entre professores e alunos é a comparação entre as actividades culturais extra-curriculares que gostariam de ver mais animadas: os docentes apontam preferencialmente os recitais de poesia, os debates e o teatro; os discentes indicam os passeios e visitas de estudo, o vídeo, as actividades desportivas e o cinema.

Gerações diferentes, sem dúvida. Como diferentes são os quadros de referências culturais de uns e outros. As práticas sociais, não o

QUADRO 7 — Grau de satisfação perante a, experiência cultural escolar por sexo  
ALUNOS

	H	M	TOTAL
• Muito satisfeito	6	—	6
	3	4	7
	4	—	8
• Satisfeito			
• Pouco satisfeito			
• Nada satisfeito			
• Não responde			
• Total	15	8	23

QUADRO 8 — Influência dessas actividades no aumento do interesse pela escola por sexo  
ALUNOS

	H	M	TOTAL
• Sim			
• Não	3		3
• Não responde			6
• Total	9		2
	3		11
	15	8	23
	3	6	

esqueçamos, dependem de campos estruturados e remetem para universos que as ultrapassam. Desse modo, as diferentes apropriações socioculturais não são «explicáveis nem transformáveis no âmbito pedagógico estrito»<sup>33</sup>. Prova disso é a análise do quadro 9: na opinião da grande maioria dos alunos os professores não os estimulam a participar nas actividades culturais extra-lectivas, apesar de transmitirem informações a seu respeito, embora sem grande entusiasmo.

QUADRO 9 — Grau em que os alunos são estimulados pelos prof. a participar nessas actividades por sexo

	ALUNOS		
	H	M	TOTAL
• Sim, com muito entusiasmo	1	2	3
• Sim, mas sem grande entusiasmo	5	1	6
• Não, mas transmitem informações a seu respeito	4	3	7
• Não, nem sequer falam delas	1		1
• Não respondeu	4	2	6
• Total	15	8	23

Parece-nos também importante salientar o interesse dos alunos pelos audiovisuais (vídeo e cinema), autêntica escola paralela, em intensa concorrência com a escola oficial. Por outro lado, a preferência dos alunos pelos passeios e visitas de estudo como actividade que gostariam de ver mais animada, reforça a ideia já apresentada de um desejo de fazer a escola fora da escola. Mas revela, igualmente, o falhanço desta, enquanto instituição que devia desenvolver as capacidades relacionais e expressivas dos alunos.

Analisando agora a recepção de docentes e discentes às políticas de animação sociocultural promovidas pelo Pelouro de «Animação da Cidade», verifica-se uma vez mais o divórcio existente entre ambos.

Assim, enquanto a maior parte dos estudantes (56,5%) afirma não conhecer a existência do Pelouro de «Animação da Cidade», todos os professores inquiridos conhecem o referido Pelouro (quadros 10 e 11). Quanto à descrição da sua actividade, não há uma única apreciação negativa por parte dos docentes, enquanto que a maior parte dos discentes pura e simplesmente não responde à questão (devido, certamente, ao facto de não conhecerem a existência do Pelouro). No

<sup>33</sup> JORGE CARVALHO ARROTEIA, *Análise Social da Educação*, Leiria, Roble Edições, 1991, p. 30.

QUADRO 10 — Conhecimento da existência do Pelouro de Animação da Cidade por sexo

PROFESSORES		H	M	TOTAL	
		2	3	5	
	M			TOTAL	
• Sim	Sim		2	3	5
• Não	Não			-	-
• Não responde	Não responde			-	-
• Total		2	3	5	

QUADRO 11 — Conhecimento da existência do Pelouro de Animação da Cidade por sexo  
ALUNOS

	H	M	TOTAL
• Sim			
• Não	0	1	10
• Não responde	-	-	-
• Total	15	8	23

entanto, de entre os que respondem são minoritários os que fazem apreciações positivas. Para a maior parte há um vasto leque de críticas a fazer.

A nosso ver, há uma clara continuidade entre o conjunto de actitudes dos alunos perante as actividades de animação no interior da escola e as iniciativas promovidas pela autarquia.

No entanto, esta constatação não nos deve espantar. Se ao nível da escola existe um elevadíssimo déficite de participação por parte dos alunos, é impossível falar-se da formação de um público ao nível da educação formal. Se esta não socializa tendo em vista o desenvolvimento das capacidades reflexivas e de formulação de juízos pessoais, do sentido crítico, de uma sensibilidade cultural e estética, facilmente as formas de educação paralela, (leia-se *mass media*) exercerão a sua atracção desmedida, perante um público ansioso por ser seduzido e «cliente» da indústria cultural.

Apesar disso, nada impede que as estratégias de animação socio-cultural levadas a cabo pela autarquia não consagrem também o papel de formação do público estudantil e do público juvenil em geral. Se recuarmos ao quadro 3, verificamos que esse é um dos objectivos do Pelouro de «Animação da Cidade». No entanto, devemos partir da realidade, o que neste caso significa aceitar as aspirações de representação, enfim, todo o universo simbólico do público estudantil, fruto de uma dada condição social. Mesmo que a realidade não seja encorajante, só por teimosia ou nostalgia incertas a podemos negar. Daí, a necessidade de conhecimento e de aproximação ao público que se pre-

tende formar. Por isso, revela-se de importância fundamental a feitura de diagnósticos socioculturais, combinando o uso de técnicas mais extensivas e pesadas (inquéritos, aparelhos estatísticos) com técnicas qualitativas, de cariz mais leve (observação directa e participante, entrevistas, registo e grelhas de registo, etc). Desta forma, serão localizados os «comportamentos alteráveis»<sup>34</sup> e a animação sociocultural poderá, então, utilizar a sua vertente transformadora. Para isso, no entanto, a animação terá de conjugar-se com um sistema escolar que se encare a si próprio como sistema aberto, isto é, estabelecendo relações complexas com o ambiente social, político, económico e cultural. Se observarmos agora os quadros 12 e 13, várias são as conclusões que podemos tirar. Alunos e professores permanecem de «costas

QUADRO 12 — Meios através dos quais foi informado das actividades do Pelouro de Animação da Cidade por sexo (r. múlt.)

P R O F E S S O R E S			
	H	M	TOTAL
• Prospecto mensal «a(ni)mar o Porto»	1	3	4
• Imprensa	2	3	5
• TV	—	3	3
• Amigos	1	3	4
• Familiares	1	2	3
• Colegas	—	3	3
• Alunos	—	2	2
• Não responde	—	—	—
• Total	5	19	24

QUADRO 13 — Meios através dos quais foi informado das actividades do Pelouro de Animação da Cidade por sexo (r. múlt.)

A L U N O S			
	H	M	TOTAL
• Prospecto mensal «a(ni)mar o Porto»	4	—	4
• Imprensa	12	4	16
• TV	8	5	13
• Colegas	9	3	12
• Amigos	11	3	14
• Familiares	7	2	9
• Professores	9	2	11
• Não responde	1	2	3
• Total	61	21	82

<sup>34</sup> ORLANDO GARCIA, «Solavancos nos Entroncamentos — Uma Sociologia de intervenção nas práticas socioculturais do desenvolvimento regional», in *A Sociologia e a Sociedade Portuguesa na Viragem do Século*, Lisboa, Editorial Fragmentos, 1990, p. 286.

voltadas». De facto, apenas 13,4% dos alunos é informado pelos docentes das actividades de animação sociocultural promovidas pela autarquia. No que respeita aos professores, somente 8,3% são informados pelos alunos das mesmas actividades. Esta constatação leva-nos a pensar que a interacção professor/aluno se resume à sala de aula na vertente estrita da aquisição dos conhecimentos, negligenciando-se o contacto recíproco e a mútua formação de atitudes e mentalidades.

Por outro lado, no que respeita concretamente aos meios através dos quais foram informados das actividades do Pelouro de «Animação da Cidade», importa registar a muito maior dependência dos alunos face aos *media* (imprensa e televisão), bem como face às redes de sociabilidade informais (grupos de amigos). De realçar também, ao contrário dos professores, a pouca importância conferida ao principal meio de divulgação das actividades de animação da autarquia: o prospecto mensal «a(ni)mar o Porto».

Toni Puig Picart fala da necessidade de um novo estilo na animação sociocultural, aproveitando os recursos do Marketing e da comunicação social. Segundo este autor, importa que a animação seja um processo evolutivo, capaz de captar novos equipamentos e novas tecnologias de propagação da mensagem.

A animação também deve trabalhar com a sedução. Neste mesmo sentido manifesta-se Orlando Garcia, quando fala na necessidade de lutar contra a banalização, inovando na imagem e aproveitando os ensinamentos do Marketing; utilizando audiovisuais de nível profissional; inovações nos grafismos, «cruzamentos com intelectuais e artistas»; «alianças com a comunicação social»; «espectáculo»; «surpresas»:

«A conjugação do investigar com o animar não se consegue sem empatias e sem irrupções no «simbólico»»<sup>35</sup>.

No entanto, importa considerar que um dos pontos fortes do projecto de animação levado a cabo pela autarquia reside, precisamente, numa clara aposta em formas inovadoras de divulgação da mensagem, estreitamente ligadas a uma utilização criativa das artes gráficas. O que terá então falhado?

---

<sup>34</sup> ORLANDO GARCIA, «Solavancos nos Entroncamentos — Uma Sociologia de intervenção nas práticas socioculturais do desenvolvimento regional», in *A Sociologia e a Sociedade Portuguesa na Viragem do Século*, Lisboa, Editorial Fragmentos, 1990, p. 282.

A nosso ver, o cerne da questão reside na necessidade de adaptação dos instrumentos e equipamentos da animação sociocultural ao meio a que se destinam:

«Solo funcionan los programas y proyectos socioculturales cuando se sabe muy bien a quien se dirigen. Solo conociendo el mercado (...) es posible diseñar estrategias razonables»<sup>36</sup>.

Toni Puig Picart avança com algumas soluções. Antes de mais, a utilização de um discurso claro, conciso e directo. Seguidamente, ter a consciência de que, para além da informação e do suporte a iniciativas que pressuponham uma mais-valia sociocultural, importa implicar na gestão directa das iniciativas, os seus próprios destinatários. Finalmente, a adaptação permanente da linguagem à evolução da sociedade («Hay que usar un lenguaje nuevo: Ni el dei 68 ni el de los yupis»)<sup>37</sup> criando e recriando espaços de intercâmbio e de convívio.

Pensamos, assim, que embora adequados a determinados grupos e camadas sociais, os projectos de animação sociocultural da autarquia revelam-se desadequados perante estes alunos, que, provavelmente, se sentirão excluídos de muitos dos valores e padrões dominantes.

Deles não é a escola, tão-pouco a cidade.

Se observarmos os quadros 14 e 15 verificamos o corolário de tudo quanto temos vindo a afirmar. Se a participação nas actividades de animação promovidas quer pela escola, quer pela autarquia é reduzida ou quase nula, a sua influência no interesse pela cidade e pela escola será igualmente nula e reduzida. No entanto, é de salientar que, enquanto no que se refere à escola, não há uma única opinião positiva, o mesmo não acontece no que respeita ao interesse pela cidade, já que 32% dos inquiridos afirmam que o seu interesse pela cidade aumentou.

Parece-nos, pois, à laia de conclusão, que a falta de motivação para as actividades de animação sociocultural aparece associada no que respeita à escola e à cidade, mas em especial à primeira.

Interessa, por isso, promover processos de mudança na forma como as duas entidades concebem e executam essas actividades. Caso contrário, a animação perderá todo o seu carácter de intervenção sociocultural socializadora.

---

<sup>36</sup> TONI PUIG PICART, *Animación Sociocultural — Cultura y Territorio*, Madrid, editorial popular, 1988, p. 39.

<sup>37</sup> *Idem*, p.51.

QUADRO 14 — Influência da participação nessas actividades no interesse pela cidade por sexo (resp. múltiplas)

ALUNOS			
	H	M	TOTAL
• Aumentou o interesse pela cidade	3	3	6
• Aumentou o interesse pela cidade pois permitiu conhecê-la melhor	—	2	2
• Não aumentou o interesse pela cidade devido a uma fraca participação nessas actividades	7	1	8
* Não aumentou o interesse pela cidade	4	—	4
• Outras opiniões	1	1	2
• Não responde	1	2	3
• Total	16	9	25

QUADRO 15 — influência da participação nessas actividades no interesse pelo estudo por sexo (resp. múltiplas)

ALUNOS			
	H	M	TOTAL
• Não modificou o interesse pelo estudo •	10	4	14
Não modificou o interesse pelo estudo	2	1	3
porque as actividades não se relacionavam com os conteúdos programáticos • Outras opiniões * Não responde	2	3	5
• Total	17	8	25

### 5.12. Escola B: o divórcio face à cidade

Nesta escola, é menor a discrepância de pontos de vista entre professores e alunos, se bem que a discordância de atitudes e opiniões ainda seja significativa.

De facto, constatamos que, tal como na escola anterior, estamos na presença de professores motivados para a sua profissão, já que a quase totalidade dos inquiridos a escolheu por «vocação» ou «escolha inicial».

No entanto, mais uma vez professores e alunos exprimem atitudes diferentes perante a experiência cultural que a escola proporciona. Os primeiros, sentem-se satisfeitos com ela, os segundos, na sua maioria, pouco ou nada satisfeitos (quadros 16 e 17).

Tal não é de admirar, pois pelas respostas de docentes e discentes, ficamos a saber da pouca diversidade de actividades culturais extra-lectivas existente. Estas, resumem-se praticamente aos passeios e visitas de estudo, às exposições e às actividades desportivas.

A animação no espaço escolar urbano

QUADRO 16 — Grau de satisfação perante a experiência cultural que a escola proporciona por sexo

	H		
	1	2	TOTAL
• Muito satisfeito	—	—	—
• Satisfeito	—	—	—
• Pouco satisfeito	—	—	—
• Nada satisfeito	—	—	—
• Não responde	—	—	—
<hr/>			
• Total	3	3	6

QUADRO 17 — Grau de satisfação perante a experiência cultural que a escola proporciona por sexo

		H	M	TOTAL
			M	TOTAL
• Muito satisfeito	Muito satisfeito	—	—	—
• Satisfeito	Satisfeito	2	6	8
• Pouco satisfeito	Pouco satisfeito	—	—	—
• Nada satisfeito	Nada satisfeito	6	6	12
• Não responde	Não responde	—	—	—
• Total		10	13	23

Total

Actividades restritas e pouco imaginativas, epítetos que em nada se coadunam com a pretendida «alquimia» da animação sociocultural, capaz de transformar o tédio em entretenimento, a apatia em movimento, o conformismo em intervenção, a passividade em crítica activa, a preguiça e a miséria intelectuais em consciência atenta e reflexiva.

A animação só terá resultados, enquanto método de integração e participação, se porventura se desenrolar em torno de objectivos previamente fixados e aceites. A animação exprime através de um conjunto de acções, valores e interesses subjacentes a um projecto.

Tal não parece acontecer, nem nesta escola, nem na anteriormente analisada, já que existe uma reduzida oferta de actividades de animação, as quais são confinadas a sectores tradicionais (os passeios, as exposições) e a iniciativas capazes de vingarem mesmo sem a existência de um fio condutor. Ora, animar implica também originalidade, inovação e risco.

No entanto, apesar da situação anteriormente referida, tanto docentes como discentes afirmam participar nas iniciativas culturais extracurriculares. Mas, se formos a analisar o grau de envolvimento nessas iniciativas, verificamos que apenas os professores revelam um alto índice de participação, já que os alunos que apenas participam esporadicamente ou como meros espectadores, superam os que afirmam colaborar de forma activa na organização dessas iniciativas (quadros 18 e 19).

- Sim
- Não
- Não responde
- Total

João Teixeira Lopes

QUADRO 18 — Envolvimento nas actividades culturais extra-lectivas por sexo

	PROFESSORES		
	H	M	TOTAL
	—	—	—
	—	— 1	— 1
	3	3	6
	3	2	5

QUADRO 19 — Envolvimento nas actividades culturais extra-lectivas por sexo

- Sim

	ALUNOS		
	H	M	TOTAL
• Não			
• Não responde	6	5	11
• Total	3		
	4	7	
	1	4	5
	10	13	23

Atente-se, igualmente, na alta percentagem de não respondentes (52%) o que, a nosso ver, é revelador de apatia ou indiferença face às referidas actividades.

Edouard Limbos fala mesmo de uma «zona de frustração» existente em meios escolares<sup>38</sup>. O mesmo autor propõe algumas soluções:

- Criação de um ambiente favorável, susceptível de fazer surgir a troca de opiniões;
- Desenvolvimento de relações de cooperação entre os participantes nas actividades de animação sociocultural;
- Descoberta de interesses comuns, capazes de determinarem novos objectivos.

De facto, os objectivos de um projecto de animação sociocultural só se tornam claros após uma incessante troca e comunicação de ideias.

Tal não parece acontecer nas escolas analisadas, o que origina situações paradoxais. Apesar do que constatamos anteriormente ou seja, que os alunos apenas participam esporadicamente ou como meros espectadores nas actividades da escola, os seus professores julgam-nos interessados ou mesmo muito interessados nas referidas actividades (quadro 20).

<sup>38</sup> EDOUARD LIMBOS, *Animação Sociocultural — Prática e Instrumentos*, Lisboa, Livros Horizonte, 1976, p. 45.

## A animação no espaço escolar urbano

QUADRO 20 — Interesse dos alunos pelas actividades culturais extra-lectivas segundo a opinião dos professores por sexo

	P R O F E S S O R E S		
	H	M	TOTAL
• Muito interessados	2	2	4
• Interessados	1	1	2
• Pouco interessados	—	—	—
• Nada interessados	—	—	—
• Não responde	—	—	—
• Total	3	3	6

Como explicar esta disparidade entre a ideia que os docentes fazem dos seus alunos e a realidade, senão por um desconhecimento dessa mesma realidade, uma espécie de esclerose ao nível das representações sociais, ancorada numa visão superficial sobre o que os rodeia quotidianamente. Este desfazimento entre as representações e a realidade, deriva, provavelmente, da nova "Situação do ensino perante a crescente procura social da educação, num processo massificante, «correspondendo historicamente à universalização e à democratização da educação escolar através do acesso generalizado à escola, do carácter compulsivo da frequência escolar e do estabelecimento de um período de escolaridade obrigatória»<sup>39</sup>. Perante a «multidão» de alunos que tem pela frente, o professor procura desesperadamente classificar e organizar a realidade quotidiana, o que se traduz frequentemente pela elaboração de imagens superficiais dessa mesma realidade.

Um outro exemplo desta descoincidência está patente na análise dos quadros 21 e 22. Apesar dos professores afirmarem que informam e motivam assiduamente os alunos para as actividades culturais extra-lectivas, estes, na sua maioria, não se sentem estimulados pelos professores.

Vejam os melhor a questão: não se trata de contestar a genuína convicção de que os professores tentam motivar os alunos para essas iniciativas. No entanto, se esse esforço não é sentido pelos destinatários, é porque os instrumentos e métodos pedagógicos de transmissão do estímulo não funcionam.

Importa, por isso, rever permanentemente métodos e instrumentos pedagógicos, em busca de estratégias mais interactivas e eficazes.

<sup>39</sup> CARLOS ALBERTO GOMES, «A interacção selectiva na escola de massas», in *Sociologia*, n.º 3, 1987, p. 45.

João Teixeira Lopes

**QUADRO 21 — Grau em que informa e motiva os alunos para actividades culturais extra-lectivas por sexo**  
PROFESSORES

	H	M	TOTAL
• Informa e motiva sempre	2	2	4
• Informa e motiva com frequência	1	1	2
• Raramente informa e motiva	—	—	—
• Nunca informa e motiva	—	—	—
• Não responde	—	—	—
• Total	3	3	6

**QUADRO 22 — Grau em que são estimulados pelos professores a participar nessas actividades por sexo**

	H	M	TOTAL
ALUNOS			
• Sim, com muito entusiasmo		2	3
• Sim, mas sem grande entusiasmo	2	1	23
• Não, mas transmitem informações a seu respeito		4	
• Não, nem sequer falam nelas	3		
• Não responde	—	—	—
• Total	10	13	7
			6
			5

Se analisarmos agora o quadro 23, verificamos, de novo, a necessidade dos alunos em ultrapassar as restrições decorrentes do ambiente em que interagem. Essa vontade, expressa no desejo de

**QUADRO 23 — Actividades culturais extra-curriculares que gostaria de ver mais animadas por sexo (r. múltipla)**  
ALUNOS

	H	M	TOTAL
• Passeios e visitas de estudo	9	10	19
• Exposições	3	6	9
• Concursos artísticos e literários	3	1	4
• Recitais de poesia	2	—	2
• Teatro	2	4	6
• Cinema	3	8	11
• Fotografia	4	5	9
• Vídeo	5	6	11
• Debates	6	7	13
• Conferências	4	3	7
• Actividades desportivas	—	—	—
• Outras actividades	—	—	—
• Não responde	—	1	1
• Total	50	55	105
	9	4	13

mais passeios e visitas de estudo, não pode deixar de relacionar-se, como já temos referido, com a recusa de um determinado modelo pedagógico extremamente ligado à imobilidade dos espaços-tempos escolares.

Atentemos nas esclarecedoras palavras de Giddens:

«A «fixidez» de tempo-espaço também significa normalmente fixidez social; o carácter substancialmente «dado» dos milieux físicos da vida quotidiana entrelaça-se com a rotina e é profundamente influente nos contornos da reprodução institucional»<sup>40</sup>.

Se passarmos agora à análise da recepção por parte de professores e alunos às políticas de animação sociocultural promovidas pela autarquia, chegamos à conclusão, à semelhança da escola anteriormente analisada (embora não na mesma proporção) de que os docentes, na sua totalidade, estão familiarizados com a existência do Pelouro de «Animação da Cidade», o mesmo não se passando com pouco mais de metade dos discentes, que afirmam desconhecer a existência do referido Pelouro.

Na descrição da actividade do Pelouro, os professores exprimem opiniões positivas, designadamente por a autarquia «demonstrar grande preocupação pela divulgação e informação cultural». Ora, essa é, precisamente, a grande discordância existente face aos alunos, que afirmam que o pelouro «devia divulgar melhor as suas actividades».

Como já foi anteriormente referido, esta constatação revela que as actividades programadas estão preferencialmente dirigidas para um público cujo universo simbólico possui características semelhantes aos dos docentes.

Mais do que o «efeito geração» ou mesmo a possível existência de um «generation gap», esta descoincidência alerta para a necessidade do Pelouro de «Animação da Cidade» efectuar um rigoroso diagnóstico sociocultural junto dos jovens escolarizados, de forma a aproximar-se das suas reais necessidades e aspirações.

Descrentes de um conceito global de «juventude», enquanto todo uniforme e homogéneo, pensamos ser útil fixar algumas das características deste público estudantil, designadamente no que se refere ao prolongamento da escolaridade, à existência de significativos períodos

---

<sup>40</sup> ANTHONY GIDDENS, *A Constituição da Sociedade*, São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1989, p. 21.

de tempos livres, muitas vezes deficientemente ocupados e a uma dependência frequentemente não desejada face à família, já que retarda «a passagem para uma idade adulta em parte assegurada nas nossas sociedades pela entrada no trabalho»<sup>41</sup>.

Assim, urge ter em conta estes aspectos, designadamente o carácter de «parque de estacionamento» de que a escola tão amiúde se reveste, enquanto situação de transição — para muitos indesejada e tida como constrangimento — para uma futura entrada no mercado de trabalho, por vezes considerada a única razão de ser e a genuína «utilidade» da escola.

Importa, pois, como já o referimos, ter em conta esta realidade no delinear de estratégias de captação do público estudantil para uma animação sociocultural cujo principal objectivo deve ser, em nossa opinião, o combate à visão instrumental e utilitarista da escola, desenvolvendo uma perspectiva globafizante de interrelação entre o conjunto dos processos educativos e o meio envolvente.

Se observarmos agora os quadros 24 e 25, verificamos que os professores são informados das actividades de animação da autarquia, essencialmente através do prospecto mensal «a(ni)mar o Porto» e pela imprensa, enquanto que os alunos são informados, antes de mais, pela imprensa, seguido da televisão, dos amigos e colegas. Mais uma vez se constata a eficácia do prospecto do Pelouro de «Animação da Cidade» no que respeita ao público docente, e a dependência do público estudantil face aos *mass media* e às redes de sociabilidade informais. De realçar que, apesar dos alunos referirem com insistência a televisão, enquanto meio de divulgação das actividades do pelouro, na realidade, poucas são as actividades culturais das autarquias (mesmo nas grandes cidades) divulgadas através desse meio de comunicação.

No entanto, a televisão, e em especial a publicidade televisiva «constitui pela sua estrutura fílmica, pelas suas estratégias apelativas, pelo conteúdo imperativo das suas mensagens, o discurso normativo por excelência, ao qual a autoridade dos *media* e os índices de audiência vêm reforçar o poder comunicacional»<sup>42</sup>.

---

<sup>41</sup> SÉRGIO GRÁCIO, «Crise juvenil e invenção da juventude. Notas para um programa de pesquisa», in *A Sociologia e a Sociedade Portuguesa na Viragem do Século*, op. cit., p. 105.

<sup>42</sup> MARIA LUÍSA SCHMIDT, «A evolução da imagem pública da juventude portuguesa», in *Análise Social*, vol. XXI, n.º 87-88-89, p. 1053.

## A animação no espaço escolar urbano

**QUADRO 24 — Meios através dos quais foi informado das actividades do Pelouro de Animação da Cidade por sexo (r. múlt.)**

P R O F E S S O R E S			
	H	M	TOTAL
• Prospecto mensal «a(ni)mar o Porto»	2	3	5
• Imprensa	2	2	4
• TV	1	1	2
• Amigos	—	2	2
• Familiares	—	1	1
• Colegas	1	2	3
• Alunos	1	1	2
• Outros meios	—	—	—
• Total	7	12	19

**QUADRO 25 — Meios através dos quais foi informado dessas actividades por sexo (respostas múltiplas)**

A L U N O S			
	H	M	TOTAL
• Prospecto mensal «a(ni)mar o Porto»	2	3	5
• Imprensa	6	6	12
• TV	4	4	8
• Colegas	3	5	8
• Amigos	4	3	7
• Familiares	1	4	5
• Professores	1	3	3
• Não responde	1	2	3
• Total	21	30	51

Ao atentarmos agora nos quadros 26 e 27, detectamos uma certa descoincidência por parte dos docentes face a respostas anteriores. Assim, apesar de todos afirmarem conhecer o Pelouro de «Animação da Cidade» e de descreverem a sua actividade de forma bastante positiva, verifica-se, afinal, que a maioria dos professores participa de forma pouco assídua nas iniciativas do referido pelouro.

Não é de admirar, por isso, que não consigam motivar os seus alunos para as referidas actividades. Estes, na sua esmagadora maioria, ou não participam nas iniciativas promovidas pela autarquia, ou raramente o fazem.

Talvez tenha chegado a hora, como refere Toni Puig Picart, de passar do pólo das actividades, para o pólo da mudança de mentalidades. Acrescente-se que, segundo o mesmo autor, essa mudança deve ser progressista e não autoritária, tendo em vista mentalidades plurais e procurando compreender a génese de cada público, de forma a moldar um imaginário urbano colectivo.

Frequência com que participa nessas actividades por sexo

	H	M	TOTAL
<b>PROFESSORES</b>	1	1	—
• Com muita assiduidade	1	2	2
• Regularmente	2	2	1
• Raramente	1	—	—
• Nunca	3	3	—
• Não responde	—	6	—
• Total	—	—	—

QUADRO 26 — Frequência com que participa nessas actividades por sexo  
ALUNOS

	H	M	TOTAL
• Com muita assiduidade	—	—	—
• Regularmente	2	4	2
• Raramente	—	6	10
• Nunca	—	7	11
• Não responde	—	—	—
• Total	10	13	23

Para o efeito, o autor propõe três critérios básicos:

— Uma intervenção sociocultural que parta de projectos e não de regulações abstractas;

— Uma intervenção sociocultural contaminadora, apostando em sectores capazes de arrastarem os demais (e nesse aspecto o público estudantil possui um alto valor estratégico, dada a cada vez mais acen tuada «juvenilização» da sociedade);

— Uma intervenção sociocultural construtiva, capaz de mudar sentidos e estilos, mas partindo da realidade pré-existente.

Finalmente, verificamos que, por parte dos docentes, a maioria das apreciações indica um significativo aumento do interesse pela cidade, designadamente no que diz respeito à atenção prestada à identidade cultural da mesma. Ainda assim, três das sete apreciações formuladas, indicam que está longe de haver unanimidade no que concerne ao interesse pela cidade.

No caso dos alunos, a situação é mais esclarecedora. Apesar do número de apreciações positivas (aumento do interesse pela cidade; visão da cidade como território aberto; etc.) ser igual ao das apreciações negativas (inexistência de um aumento do interesse pela cidade), o elevado número de inquiridos que não responde deixa antever uma

### A animação no espaço escolar urbano

indiferença algo generalizada pela cidade, talvez devido à já referida falta de participação dos discentes nas actividades de animação socio-cultural promovidas pela autarquia.

Assim, podemos falar de um divórcio face à cidade, bem como da ausência de uma atitude qualitativamente diferente face à urbe. Diferença existiria se a cultura fosse algo quotidianamente presente na vida cidadina:

«Una cultura cotidiana es aquella que nos facilita vivir con un sentido propio y voluntário nuestras vidas en una ciudad solidaria»<sup>43</sup>.

#### 5.1.3. Escola C: a opção pelo silêncio

Cada vez mais nos apercebemos que cada escola é uma realidade diferente, uma espécie de microcosmos com a sua especificidade própria. Já falámos de uma escola onde os professores se mostravam altamente participativos, contrastando com alunos indiferentes e apáticos; já falámos igualmente de uma escola de costas voltadas para a vida na cidade. Que escola nos aparece agora?

Ao contrário das escolas já analisadas, nenhum professor escolhe a sua profissão por «vocação» ou «escolha inicial». De facto, constatamos que apenas metade dos inquiridos continuaria a ser professor incondicionalmente. A nosso ver, estamos em presença de indicadores que revelam uma desmotivação intrínseca ao exercício da profissão. Stephen Walker e Len Barton, a propósito do incremento recente dos estudos sobre a profissão docente, são de opinião que existem causas suficientes para se diagnosticar um mal-estar nesta profissão<sup>44</sup>. Os referidos autores apontam sete causas para esta situação:

- 1 — Exigências demasiadas em relação ao desempenho profissional dos docentes.
- 2 — Salários inadequados e baixo estatuto social.
- 3 — Falta de reconhecimento e isolamento profissional.
- 4 — Incerteza.
- 5 — Sentimento de impotência para modificar a sua situação.
- 6 — Alienação.
- 7 — Declínio da ética docente.

---

<sup>43</sup> TONI PUIG PICART, *Op. Cit.*, p. 107.

<sup>44</sup> Cit. in ANTÓNIO NÓVOA, «Os professores: quem são? De onde vêm? Para onde vão?», in S. R. STOER (org.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*, Porto, Edições Afrontamento, 1991, p. 62.

No entanto, não são apenas as causas inerente à sua profissão que estarão na origem do seu descontentamento e desmotivação. Se atentarmos nos quadros 28 e 29, concluímos que alunos e professores estão de acordo ao sentirem-se, maioritariamente, pouco ou nada satisfeitos com a experiência cultural que a escola lhes proporciona. É evidente que poderá existir aqui um círculo vicioso: professores desmotivados que encontram alunos desmotivados, numa escola culturalmente inerte que em nada contribui para alterar este estado de coisas, mas em relação à qual todos se sentem impotentes para mudar o que quer que seja. A animação sociocultural no seio da escola poderia contribuir para romper este círculo, tornando os agentes educativos conscientes dos seus interesses e dos meios necessários para os satisfazerem.

Repare-se que metade dos professores afirmam mesmo não existirem actividades culturais fora do horário lectivo, ao contrário da esmagadora maioria dos estudantes.

Se anteriormente tivemos ocasião de afirmar que não basta a existência de professores profissionalmente realizados, motivados e participativos para forjar alunos com as mesmas características, podemos afirmar igualmente que o contrário também é verdade, ou seja, não basta uma maior aceitação dos alunos em relação às actividades culturais para provocar um efeito de arrastamento face aos professores.

QUADRO 28 — Grau de satisfação perante a experiência cultural que a escola proporciona  
PROFESSORES

• Muito satisfeito	—
• Satisfeito	1
• Pouco satisfeito	2
• Nada satisfeito	—
• Não responde	—
• Total	1 4

QUADRO 29 — Grau de satisfação perante a experiência cultural que a escola proporciona por sexo  
ALUNOS

	H	M	TOTAL
• Muito satisfeito	—	2	—
• Satisfeito	—	—	—
• Pouco satisfeito	4	6	2 10
• Nada satisfeito	—	—	—
• Não responde	—	—	—
• Total	4	10	2 14

Assim, apesar da grande maioria dos alunos considerar que a participação nas actividades culturais extra-lectivos é de molde a aumentar o seu interesse pela escola e pelos conteúdos programáticos leccionados, cerca de metade dos professores inquiridos demonstram desconhecer esta realidade, ao afirmarem que os alunos se mostram pouco interessados nessas actividades. Estaremos em presença de um «efeito de espelho», isto é, o projectar da sua própria desmotivação e desinteresse nos alunos?

No que se refere à recepção face às actividades de animação socioculturais promovidas pelo Pelouro de «Animação da Cidade», mais uma vez se repetem as constatações feitas anteriormente.

Assim, enquanto que os professores, na sua totalidade, dizem conhecer a existência do referido Pelouro, o mesmo não se passa com os alunos, já que quase todos o desconhecem.

No que diz respeito aos meios através dos quais foram informados acerca das actividades de animação das autarquias, repete-se, igualmente, a situação observada nas escolas anteriormente analisadas: enquanto que para os docentes o principal meio de informação é o folheto mensal «a(ni)mar o Porto», para os discentes a televisão aparece em primeiro lugar, logo seguido da imprensa e dos amigos e familiares. De notar que nenhum professor se refere aos alunos como agentes a partir dos quais tomaram conhecimento das referidas actividades de animação. No que se refere aos discentes, poucos são os que mencionam os professores.

Ausência de interacção frutífera entre professores e alunos. Silêncio(s).

Distância enorme face a uma visão romântica dos professores, como a mantida por G. Gusdorf, no já longínquo ano de 1963, na sua conhecida obra «Porquoi des professeurs»? e que se pode resumir às seguintes palavras de Daniel Hameline, ao tentar sintetizar o pensamento de Gusdorf:

«Professores, para quê?: para assegurar às gerações vindouras o «encontro afortunado» de cada um com o seu futuro singular, tendo como pano de fundo a condição humana da partilha comum»<sup>45</sup>.

«Professores para quê?», na óptica da animação sociocultural: para a circulação das informações; para a aceitação de responsabili-

---

<sup>45</sup> Cit. in ANTÓNIO NÓVOA, «Os professores: quem são? De onde vêm? Para onde vão?», in S. R. STOER (org.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*, Porto, Edições Afrontamento, 1991, p. 60.

dades que os transformem em algo mais do que funcionários do ensino, burocratas da educação; para um esforço de participação, entendida esta não apenas no sentido de «tomar parte», mas igualmente no sentido da partilha e da troca; para que não se verifiquem situações, como as que se encontram patentes nesta escola, onde tanto professores como alunos afirmam, na sua maioria, participar raramente ou nunca nas actividades de animação promovidas pela autarquia.

Para contrariar este tipo de situações, Edouard Limbos propõe o seguinte esquema, como definição do esforço de participação:

Objectivos ^motivações (interesses) —»participação-empenhamento -  
>aceitação de responsabilidades facção (fase operacional).

No entanto, se nas escolas anteriores, apenas os alunos se mostravam reticentes e indiferentes perante as actividades de animação promovidas pela autarquia, na presente escola, quando questionados sobre a influência da participação nessas actividades no interesse suscitado pela cidade, os docentes remetem-se ao silêncio, não respondendo à questão.

Ora, em Sociologia, interessa tanto a palavra como o silêncio, o explícito como o implícito, a resposta como a não resposta.

A opção pelo silêncio, por parte dos professores, é o resultado da não-participação, da ausência pelo anonimato e pelo isolamento que crescentemente invadem as nossas escolas e as nossas sociedades.

## 5.2. A lógica selectiva da escola urbana

De facto, verificamos que em todas as escolas analisadas existe uma fortíssima concentração das famílias de origem dos alunos nos lugares de classe incluídos na pequena burguesia, com especial relevo para a pequena burguesia técnica e de enquadramento, logo seguido da pequena burguesia de execução.

No conjunto das três escolas, somente quatro alunos são oriundos da burguesia e apenas um do operariado.

Esta subrepresentação do operariado é imputável, a nosso ver, & função selectiva da escola, embora estejamos longe de um modelo de pirâmide social invertida, através de uma sobrerepresentação das camadas sociais situadas no topo, e uma subrepresentação das camadas inferiores situadas na base, modelo esse que certamente se encontra mais próximo da realidade do ensino superior universitário.

No que diz respeito às habilitações literárias dos pais, deve-se realçar que o nível de habilitações onde mais se concentram as respos-

tas, é o correspondente ao «ensino primário ou ciclo preparatório incompleto». De salientar, igualmente, que a maior parte dos pais dos inquiridos possui um nível de habilitações inferior (ou igual) à frequência do ensino complementar (10.º e 11.º ano).

Assim, estamos em presença, na maior parte dos casos, de pais cujo nível de habilitações literárias já foi ultrapassado pelo dos filhos, o que sem dúvida está relacionado com o processo de extensão da escolaridade que se vem verificando na sociedade portuguesa.

Por outro lado, tudo indica que as famílias de origem dos alunos estão integradas nessa categoria híbrida e demasiado abrangente das «novas classes médias urbanas», também elas em expansão na nossa sociedade, quer devido ao processo de urbanização, quer ainda devido à crescente terciarização.

No entanto, o facto de estarmos a lidar com sobreviventes de vários níveis de selecção, ou seja, alunos que já ultrapassaram várias «barreiras» na «corrida de obstáculos» que representa o seu percurso escolar, leva-nos a pensar num «efeito-escola», sugerido por estudo de M. C. Alves Pinto e Júlia Formosinho<sup>46</sup>. Este, sendo sinónimo de um intenso processo de socialização escolar, é responsável pela homogeneização de atitudes e comportamentos (mediante reactualizações sucessivas do *habitus* primário), escapando por isso em parte aos determinismos da origem social.

## 6. CONCLUSÕES

«De facto, não permanecerias nesta cidade mais assiduamente que qualquer outro ateniense se ela não te houvesse agradado mais do que nenhuma outra...».

PLATÃO, «Crítón»

«A escola tem de deixar de trabalhar só na dimensão curricular, mas trabalhar também noutra direcção... a escola que concebo e idealizo (...) funciona como uma autêntica comunidade social».

Excerto de uma entrevista a professores realizada por STEPHEN STOER

Se «a verdade é um erro à espera de vez», na feliz expressão de Vergílio Ferreira, acrescentemos a estas conclusões o seu carácter de

---

<sup>46</sup> M. C. ALVES-PINTO e JÚLIA O. FORMOSINHO, «Alienação na escola: conceito relevante para a compreensão da socialização escolar», in *Análise Social*, vol. XXI, n.º 87-88-89.

provisoriamente, consubstanciai a todo o trabalho de construção, desconstrução e reconstrução do pensamento científico.

Uma das principais conclusões a salientar, centra-se no protagonismo que a autarquia pretende exercer na revitalização dos espaços públicos.

De facto, há uma grande preocupação em atrair as pessoas para a cidade, enquanto local de encontro, de convívio, de expressão e também de criação. Esta preocupação, a nosso ver, confirma a nossa hipótese segundo a qual a autarquia tenderá a desenvolver acções contra o fechamento e isolamento das sociedades contemporâneas, centradas na privatização da família e no sistema do «don't talk balk», intimamente ligado aos *mass media*, que apesar de cativarem o público, «tiram-lhe a distância da emancipação, ou seja, a oportunidade de poder dizer e contradizer»<sup>47</sup>.

Assim, há uma espécie de transformação de um público que pensa a cultura, para um público que apenas consome a cultura, devido à inexistência de uma educação para os *media*, capaz de criar um sentido crítico que distinga a representação da realidade da realidade em si mesma. Os *mass media* e a cultura de massas, apesar das novas possibilidades que oferecem, difundem frequentemente uma ética da integração e não uma ética da inquietação e da busca; a indústria cultural fabrica sem cessar «clichés culturais», exercendo um controlo social efectivo através das modas- e da imposição de modelos e padrões dominantes, apresentados como os únicos legítimos e favorecendo uma clara separação entre o universo dos consumidores passivos e a minoria de especialistas que prepara as mensagens a serem transmitidas.

Deste modo, a «proliferação dos universos fechados» \*\*, exige uma acção concertada e coordenada, capaz de fornecer aos públicos, locais de encontro e de salutar confronto, «que lhes permitam ir mais além»<sup>49</sup>.

Essa é tarefa, não só da autarquia, mas de toda a animação sociocultural, já que somente a revitalização dos espaços públicos permitirá evitar o nivelamento uniformizador que se pretende impor, realçando a pluralidade de valores e escolhas e promovendo a formação da cidadania.

Foucault e Habermas são alguns dos mais destacados autores que centram a sua análise na importância do espaço. Ambos consideram

---

<sup>47</sup> JÜRGEN HABERMAS, *op. cit.*, p. 202.

<sup>48</sup> HENRY THÉRY, «Les politiques d'action sociale et cTaction culturelle», in *Recherche Sociale*, n.º 32, 1970, p. 33.

<sup>49</sup> *Idem*, p. 35.

que a noção de «sujeito» é questionável, já que este apenas se pode tornar agente de mudança a partir de um determinado lugar na estrutura social, um dado «espaço» de onde possa surgir a contestação.

Parece-nos, por isso, ser fundamental a formação dos agentes no seio do espaço público, «dentro do qual aconteça o discurso crítico sobre assuntos que afectam a vida colectiva»<sup>50</sup>.

Somente desta forma poderemos pensar na formulação de «projectos-esperança», capazes de animarem as comunidades de interesses, permitindo uma «monitorização» local do processo de desenvolvimento.

A existência humana, não o esqueçamos, assenta no seu carácter relacional. A riqueza da «vida de relação» é condição de coesão da vida pública, favorecendo a emergência de uma identidade cultural de base territorial.

Cultura implica, por isso, espaço público, enquanto forma de se conhecer, conhecendo o outro:

«Tudo o que se diz da sua própria cultura é enganador: uma cultura não pode conhecer-se verdadeiramente a ela mesma. É necessário primeiro passar pelo outro, impregnar-se da sua visão do mundo e olhar-se com olhos diferentes»<sup>51</sup>.

Uma outra conclusão importante, diz respeito à existência de uma diversidade cultural assinalável, no que respeita à oferta de actividades de animação sociocultural por parte da autarquia, o que é por nós considerado como elemento confirmativo de uma nova estratégia nas políticas de desenvolvimento, traduzida por um aumento de investimentos nos factores imateriais, após uma fase em que os factores materiais (e em especial as infra-estruturas) tiveram a primazia.

No entanto, importa salientar que a referida diversidade na oferta de actividades de animação sociocultural só se torna possível mediante um assinalável esforço de coordenação e sistematização das actividades.

Institucionalizar e estruturar a animação, não significa, necessariamente, um desejo de controlo por parte do poder local. Se é certo que uma animação sociocultural «domesticada» pode evitar conflitos e permitir um maior controlo sobre os cidadãos, não é menos verdade

---

<sup>50</sup> STANLEY ARONOWITZ e HENRY GIROUX, «Educação radical e intelectuais transformadores», in A. JOAQUIM ESTEVES et ai. (orgs.), *A Sociologia na Escola*, Porto, Edições Afrontamento, 1992, p. 148.

<sup>51</sup> JEAN-MARIE DOMENACH, *Europe: Le défi culturel*, Éditions Ia découverte, 1990, p. 10.

que uma animação esporádica, espontânea e/ou carismática, não teria força para perdurar. Estruturar a animação permite aos cidadãos e aos grupos utilizar os meios e os poderes que lhes são indispensáveis para «agir, exprimir-se, criar»<sup>52</sup>.

No entanto, não se poderá esquecer que a animação implica também partilha de poder, autodeterminação e autogestão, envolvendo na realização das iniciativas os seus próprios destinatários.

Uma outra conclusão a que chegámos, infirma a hipótese segundo a qual a autarquia, devido à já referida nova concepção do desenvolvimento (que tende a incrementar os factores imateriais do mesmo), favorecerá as iniciativas capazes de atrair o «grande público».

Pelo contrário, verificámos que, apesar da autarquia ter como critério formalmente definido, tornar as actividades socioculturais acessíveis a toda a população, o que acontece, na prática, é o favorecimento de uma cultura mais «sofisticada», marcada pela mundaneidade e cosmopolitismo culturais, em desfavor das tradições e culturas tidas como «populares», mais enraizadas no que Orlando Garcia apelidou de «modo de ser cultural-local».

Tal deve-se, em nossa opinião, ao que poderíamos apelidar de «doença infantil» da animação sociocultural na cidade do Porto. Este projecto de animação, não o esqueçamos, tem-se desenvolvido no sentido de uma promoção e afirmação cultural da cidade, capaz de repartir as atenções com «Lisboa-Terreiro-do-Paço», assumindo a sua condição de metrópole regional, incluída nos circuitos culturais europeus e internacionais.

É certo que todas as actividades são publicitadas e abertas à população. Mas este factor apenas serve de fundamento a análises superficialmente optimistas. Há que contar, essencialmente, com a acessibilidade económica e sociocultural dos diferentes públicos e das diferentes culturas e subculturas. Prestamos atenção a Bourdieu quando nos fala na economia dos bens culturais, responsável pelo facto de que o que para alguns é considerado como trivial e familiar, é sentido por outros como dificuldade, estranheza, distância. Há obras culturais que excedem a capacidade de descodificação de determinados públicos, já que uma mensagem cultural é recebida de forma diversa, atingindo um público apenas quando responde às solicitações e procuras inerentes à sua situação sociocultural.

Maree Roncayolo reforça estas ideias, ao considerar que as instituições culturais da vida urbana favorecem o intercâmbio entre os gru-

---

<sup>52</sup> HENRI THÉRY, «L'animation: problèmes de structuration», in *op. cit.*, p. 19.

pos sociais privilegiados. Mas, mais significativo do que isso, é o facto de serem estas elites a definirem o que deve ser considerado como a legítima cultura urbana, unificando o que na realidade é plural e diverso. O mesmo autor alerta-nos para o carácter frequentemente ilusório dos processos de «democratização cultural»:

«Não será toda a democratização de uma instituição cultural, dum comportamento ou dum êxito social seguida pela criação duma nova barreira ou dum novo sinal distintivo reservado (...) em primeiro lugar à categoria mais exigente, isto é, a que lança as modas culturais? E não corresponderá isto à criação de novas modas a partir da sociedade urbana e das suas hierarquias?»<sup>53</sup>.

Entrando agora no terreno da relação entre a autarquia e a escola, concluímos que a primeira se constitui, eficazmente, como entidade de mediação entre a comunidade científico-cultural e a escola, respondendo, dessa forma, aos insistentes pedidos das instituições escolares no sentido de lhes ser facultada uma aprendizagem virada para o exterior e fora do espaço tradicional da «escola-edifício-fechado».

Deste modo, a autarquia tende a intervir no sistema formal de ensino, de molde a formar novos públicos numa instituição socializadora por excelência, através de uma abertura desta ao exterior, rompendo com a sua fixidez espaço-temporal.

Igualmente revelador desta tendência que protagoniza uma escola que não se limite apenas à transmissão e aquisição de conhecimentos, é o desejo por parte dos alunos, de iniciativas (por exemplo, os passeios e visitas de estudo) que associem à escola um carácter lúdico e de ligação ao exterior.

Somente desta forma será possível envolver os alunos nas comunidades circundantes, tornando-os agentes livres, críticos e criativos do seu próprio desenvolvimento. Torna-se urgente, por isso, que a escola quebre o seu isolamento, aprofundando «as suas relações com o meio extra-escolar, de forma a permitir a convergência possível das educações paralelas»<sup>54</sup>.

Com efeito, um dos conjuntos de iniciativas que os alunos gostariam de ver mais animados, prende-se com uma maior utilização dos

---

<sup>53</sup> MARCEL RONCAYOLO, «Cidade», in *Enciclopédia Einaudi*, Lisboa, I.N.C.M., 1984, pp. 425/426.

<sup>54</sup> JORGE CARVALHO ARROTEIA, *op. cit.*, P. 48.

meios audiovisuais, como que a provar que a escola de giz e quadro já não é compatível com as novas realidades.

Defendemos, por isso, a maior convergência possível entre a educação formal (a escola e os seus currícula), a educação não formal (conjunto de actividades opcionais ou facultativas que se desenvolvem nos tempos extra-curriculares) e a educação informal ou paralela (em especial na vertente de educação para os *mass media*). Somente com a articulação dos diversos tipos de conhecimento (pondo em causa os métodos pedagógicos tradicionais, bem como a «orientação monolítica»<sup>55</sup> da escola) será possível a articulação com a comunidade local, contribuindo a escola para a formação de uma nova identidade territorial.

No entanto, existem sinais em contrário que nos permitem colocar em dúvida o eventual sucesso desta política da autarquia de formação de novos públicos através da escola.

Assim, foi possível constatar a existência de uma efectiva continuidade entre a atitude dos alunos face às actividades culturais levadas a cabo no interior da escola e as iniciativas promovidas pela autarquia.

Esta constatação leva-nos a afirmar que existe uma estreita ligação entre o que se passa no interior da escola, e o que ocorre no meio cultural envolvente, neste caso a cidade, já que a escola desempenha um papel crucial na motivação\* e educação para o desenvolvimento e a participação cultural.

Na realidade, trata-se de uma mesma atitude de indiferença e rejeição, marcada pelas críticas às actividades do Pelouro de «Animação da Cidade», designadamente no que se refere à falta de divulgação das iniciativas, à sua fraca ligação aos conteúdos programáticos, ou, simplesmente, ao facto de serem consideradas desinteressantes.

Em nossa opinião, tal situação deve-se à falta de conhecimento por parte do Pelouro de «Animação da Cidade», da realidade escolar e juvenil do público estudantil, bem como das suas necessidades e aspirações, tidas como essenciais por autores como Chombart de Lauwe, já que se exprimem no quadro de inserção social do indivíduo<sup>56</sup>, remetendo para um sistema de valores de um grupo ou de um meio e evidenciando-se em acções que contêm sempre desejos e projectos que urge conhecer, através de uma prática permanente de feitura de diagnósticos socioculturais.

---

<sup>55</sup> JORGE CARVALHO ARROTEIA, *op. cit.*, p. 50.

<sup>56</sup> Ver TERESA AMBRÓSIO, «Aspirações sociais e políticas de educação», in *Análise Social*, vol. XXI, n.º 87-88-89, 1985

Implicar na concepção das iniciativas os próprios destinatários, utilizando como forma de captação a sua linguagem, parece-nos ser um procedimento necessário para um maior envolvimento dos jovens escolarizados nas actividades socioculturais da autarquia.

Há outros factores, no entanto, que importa reter.

Um deles prende-se com o falhanço da própria escola e dos métodos pedagógicos utilizados, impotentes para motivarem os discentes para as actividades extra-escolares. Por outro lado, estas actividades são muitas vezes esporádicas, repetitivas, pouco diversificadas e organizadas (?) sem qualquer planeamento prévio ou fio condutor capaz de se relacionar completamente com os conteúdos programáticos, suscitando por estes um interesse acrescido.

Além disso, a indiferença, apatia e rejeição por parte dos alunos, quer pelas actividades socioculturais promovidas no interior da escola, quer pelas iniciativas de animação levadas a cabo pela autarquia, resulta também, a nosso ver, de uma visão instrumental em relação à escola, muitas vezes encarada apenas na sua vertente de agência de produção de diplomas, legitimando e credenciando o saber.

Uma outra conclusão leva-nos a considerar que quanto menos os docentes se comportarem como meros executores passivos de políticas centralizadas, traçadas e concebidas por distâncias distantes da realidade escolar, mais os alunos se sentirão motivados para actividades capazes de ultrapassarem as rotinas instituídas.

Assim, constatámos que a existência de professores activos e participativos (com um elevado grau de satisfação face à profissão, com gosto pelo relacionamento com os jovens, com a preocupação constante de os informar e motivar para actividades culturais), não gera um fenómeno automático de arrastamento nos alunos. Estes, apesar do elevado grau de motivação dos docentes, limitam-se a participar (quando o fazem...) de forma esporádica ou como meros espectadores nas actividades de animação sociocultural para as quais são solicitados.

Da mesma forma, a existência dessas actividades não gera nem um maior interesse pela escola, nem pela cidade.

De referir que o contrário também acontece, já que, na presença dos alunos mais participativos, encontramos os professores mais desmotivados, quer com a própria profissão e condições inerentes ao seu exercício, quer com todo o tipo de experiências culturais exjra--escolares.

De resto, são constantes e profundas as diferenças entre o universo simbólico de professores e alunos. Um exemplo pertinente prende-se com o conhecimento da existência do Pelouro de «Animação da Cidade»: enquanto que a esmagadora maioria dos alunos afirma

desconhecer a sua existência, não há um único docente que não esteja a par da actividade do referido pelouro.

Consequentemente, são também descoincidentes as atitudes e opiniões de professores e alunos, existindo mesmo um profundo desfazamento entre as representações que os docentes fazem dos alunos e a realidade.

Assim, na maior parte das vezes, quando os alunos não participam, os professores consideram-nos, todavia, interessados; pelo contrário, quando os alunos se revelam mais empenhados, os professores têm-nos como desmotivados.

A nosso ver, este desfazamento ancora na falta de interacção professor/aluno, o que se prende com modelos pedagógicos onde o posicionamento de ambos se encontra *a priori* estabelecido e tido como inquestionável, não originando dissonâncias capazes de perturbar com elementos inovadores o evoluir da situação.

Revelador do anteriormente referido, é a total falta de troca de informações entre professores e alunos, registando-se uma ausência de comunicação no que se refere à divulgação e motivação mútuas para as actividades de animação sociocultural, em especial face às iniciativas da autarquia, o que nos leva a duvidar do papel do professor e do seu potencial formador e socializador em relação aos alunos.

Assim, enquanto que os docentes são predominantemente informados pela própria autarquia (através do seu prospecto mensal «a(ni)mar o Porto»), os alunos revelam uma forte adesão aos *media* (televisão e imprensa), bem como a fedes informais de sociabilidade, assentes no contacto quotidiano com amigos e colegas.

Finalmente, uma última conclusão leva-nos a considerar pouco significativas as variações de opiniões e atitudes dos inquiridos/alunos, consoante o lugar de classe dos grupos domésticos de origem discendentes, bem como o nível de habilitações literárias dos pais.

Tal deve-se, em nossa opinião, ao já referido «efeito-escola», enquanto processo de homogeneização das formas de agir e pensar dos educandos (marcado pela paulatina sobreposição da socialização escolar face à socialização familiar), de molde a salientar a própria cultura escolar, como todo homogéneo e coerente. De referir que este processo é tanto mais notório quanto mais elevado for o nível de escolaridade, já que a escola tende progressivamente a eliminar e rejeitar as diferenças.

Assim e dado o nível de escolaridade dos inquiridos (11.º ano), encontramos-nos já em presença de sobreviventes do gradual mas implacável processo selectivo do sistema de ensino.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

«Que palavra é a nossa? a que reúne a nossa cultura? a nossa vida? a nossa segurança ou certeza? Nós não temos nenhuma. Ponho-me a pensar o que seria a palavra dos outros, das outras épocas. Provisoriamente julgo que na Idade Média a palavra era «Deus»; no Renascimento seria «corpo»; no século XVIII, decerto «razão»; no século XIX, sem dúvida «ciência». No nosso? Houve várias candidaturas-arte, ou planetização, ou comunismo, ou tecnologia. Creio que a única palavra é a que a recusa, ou seja a de «silêncio»...».

VERGÍLIO FERREIRA, «Conta-Corrente 4»

Cabe-nos agora, nas últimas linhas deste artigo, transmitir algumas reflexões decorrentes da análise das conclusões precedentes.

Um dos aspectos marcantes dessas conclusões, reside na pobreza da vida de relação no mundo intramuros da escola. Falamos, mais precisamente, da relação professor/aluno, ou, se preferirmos, da falta dela. De facto, deparámos, na maior parte dos casos, com docentes motivados e com fortes ligações à ética da sua profissão. Contudo, têm dos alunos uma representação descoincidente da realidade. Se a comparação é possível, lembram, na sua acção, D. Quixote lutando contra moinhos de vento...

A nosso ver, este conjunto de equívocos poderia ser ultrapassado se os docentes assumissem uma postura de constante repensar crítico sobre as condições sociais em que exercem a sua profissão, assumindo todas as consequências e responsabilidades do seu papel fulcral nas sociedades contemporâneas, enquanto agentes de uma instituição com uma vocação socializadora acrescida face às gerações vindouras.

Para isso, os docentes deverão utilizar algo mais do que o mero domínio acrítico de práticas pedagógicas que os despojam da sua autonomia, conduzindo-os para discursos neutros, sob a capa sempre protectora do pensamento «científico»...

Parece-nos de uma importância fundamental a noção de professores como «práticos reflexivos», proposta por Stanley Aronowitz e Henry Giroux e explicitada por Israel Scheffler nos seguintes termos:

«Agentes profissionalmente equipados para realizar eficazmente quaisquer objectivos que lhes sejam postos. Mas antes (devem ser) perspectivados como homens e mulheres livres com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao desenvolvi-

---

<sup>57</sup> *Op. cit.*, p. 150.

Por outro lado, tanto alunos como professores, são vítimas do processo de massificação da escola e dos seus efeitos na deterioração de um ensino doravante feito por receita e considerando como iguais alunos que na realidade não o são. Esta escola, estandardizada e desumanizada, não aceita ou despreza as histórias, experiências e valências culturais de professores e alunos, negando-lhes a ligação à vida. «A vida não é aqui», escreviam os estudantes nas paredes da Sorbonne, no já longínquo Maio de 68:

«Cientificamente produzida, a vida entrou no processo de distanciação que é o motor da modernidade, ela separa-se de nós, deixa de nos fazer amar, rir e chorar»<sup>58</sup>.

A intervenção da animação sociocultural, num contexto como este, deve, antes de mais, facilitar o diálogo e a comunicação entre professores e alunos, ligando-os, por sua vez, aos diversos sectores da vida social, fazendo-os reflectir sobre a realidade sociocultural circundante.

Um outro aspecto a focar, centra-se no ambiente humano de cada escola. Este, apesar de várias semelhanças, varia de escola para escola. Se numa, os professores se mostram participativos e empenhados é os alunos indiferentes e apáticos, noutra, pode acontecer o inverso. Assim, consideramos que cada escola possui o seu *ethos* específico, o que nos leva a afirmar que para além da escola-instituição, devemos, numa óptica de mudança, incluir igualmente a escola-realidade-concreta. Por outras palavras, pensamos que, na actual fase da Sociologia da educação, importa ir além do evidenciar do carácter ideológico e político da escola-instituição, já que uma insistência nesta problemática pode fazer esquecer a possibilidade da mudança se efectuar a nível da escola-realidade-concreta. Transformar o macrocosmos (sistema educativo) através de mudanças coordenadas ao nível dos vários microcosmos (escolas), deve ser uma estratégia a ter em conta. E aqui, ao nível da pequena escala, das realidades concretas e do trabalho com grupos e comunidades, a animação sociocultural tem um papel importante a desempenhar. E se a autarquia, no seu desejo de formar novos públicos de modo a que aumente o seu nível de recepção, apostar nas escolas mediante um conhecimento razoável do seu funcionamento (através da formulação de diagnósticos socioculturais) essa mudança tenderá a acelerar-se. Mudança que deverá ter em conta os elevados níveis de alienação<sup>59</sup> dos alunos dos níveis terminais do

---

<sup>58</sup> JEAN-MARBE DOMENACH, *op. cit.*, p. 108.

<sup>59</sup> Ver MARIA DA CONCEIÇÃO ALVES-PINTO e JÚLIA FORMOSINHO, *op. cit.*

processo de escolarização, níveis onde os alunos se deveriam sentir mais gratificados. De facto, de acordo com estudos recentes da realidade educativa portuguesa, são os alunos dos níveis de escolaridade mais elevados, quem apresenta um maior índice de alienação. Tal não é de estranhar, já que estes possuem uma maior maturidade psicológica, o que lhes possibilita uma visão bastante crítica do meio que os rodeia bem como do seu «universo de possíveis». Esta visão da realidade, pensamos nós, tende a ser mistificada mediante o fomentar de uma espiral de aspirações nos jovens escolarizados, tidos como os representantes legítimos de toda a «juventude», dada a sua maior facilidade em formular discursos sobre a sua condição.

Uma outra forma de iludir a visão crítica da realidade, reside no propagar da «ideologia do conformismo», sobrevalorizando a vertente pragmática e individualista das sociedades contemporâneas. Em palavras mais simples, podemos dizer que se assiste ao veicular generalizado de que qualquer acção colectiva se encontra à partida destinada ao fracasso. Nada vale a pena; somente a meritocracia (de contornos bastante indefinidos...) tem o seu caminho assegurado.

Os tempos são de silêncio.

A animação sociocultural, no entanto, vem de novo mostrar, contra a superestrutura de mitos dominante, que a comunicação é inerente a toda a acção humana, impregnando os rituais da ética quotidiana de um sentido crítico, criativo e transformador.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, João Ferreira de, e outros, «Famílias, estudantes e Universidade. Painéis de observação sociográfica», in *A Sociologia e a Sociedade Portuguesa na Viragem do Século*, Lisboa, Editorial Fragmentos, 1990, volume I. ALMEIDA, João Ferreira de, «As noites de Sociologia», in *Sociologia — Problemas e Práticas*, n.º 8, 1990. ALTHUSSER, Louis, «Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado», in *Escola e Classes Sociais (Antologia)*, Lisboa, Editorial Presença, 1981. ALVES-PINTO, M. C. e FORMOSINHO, Júlia O., «Alienação na escola: conceito relevante para a compreensão da socialização escolar», in *Análise Social*, n.º\* 87-88-89, 1988. AMARO, Rogério Roque, «Lógicas de especialização da economia portuguesa», in *Sociologia — Problemas e Práticas*, n.º 10, 1991. AMBRÓSIO, Teresa, «Aspirações sociais e políticas de educação», in *Análise Social*, n.º 87- 88-89, 1988. ARANOWITZ, Stanley e GIROUX, Henry, «Educação radical e intelectuais transformadores», in ESTEVES, A. Joaquim e STOER, Stephen, *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*, Porto, Edições Afrontamento, 1992. ARROTEIA, Jorge Carvalho, *Análise Social da Educação*, Leiria, Roble Edições, 1991. BESNARD, Pierre, *Unanimation Socioculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France, 1985. BESNARD, Pierre, «La culture populaire. Discours et théorie», in POUJOL, G. e LABOURIE, R., *Les Cultures Populaires*, Toulouse, Edouard Privat éditeur, 1979. BOURDIEU, Pierre e DARBEL, Alain, *Lamour de Vart. Les Musées*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1964. CERTEAU, Michel de, «Pratiques quotidiennes», in POUJOL, G. e LABOURIE, R., *Les Cultures Populaires*, Toulouse, Edouard Privat éditeur, 1979. CHAZALETTE, Andrée, «Milieu populaire et animation», in POUJOL, G. e LABOURIE, R., *Les Cultures Populaires*, Toulouse, Edouard Privat éditeur, 1979. CORTESÃO, Luísa, «Contextos e projectos de mudança em educação», in STOER, Stephen, *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa, Porto, Edições Afrontamento*, 1991. CRUZ, Manuel Braga da, «Noites de Sociologia», in *Sociologia — Problemas e Práticas*, n.º8, 1990. DOMENACH, Jean-Marie, *Europe: le Défi Culturel*, Paris, Éditions La Découverte, 1990. DOMINGOS, Ana Maria et ai., *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação, Lisboa*, Fundação Calouste Gulbenkian, 1986. DOMINGOS, Nuno, «Intervenção cultural no concelho de Santarém», in *A Sociologia e a Sociedade Portuguesa na Viragem do Século, Lisboa, Editorial Fragmentos, 1990*, volume II. DUMAZEDIER, Joffre, «Culture vivante et pouvoirs», in POUJOL, G. e LABOURIE, R., *Les Cultures Populaires*, Toulouse, Edouard Privat éditeur, 1979. Eco, Umberto, *Apocalípticos e Integrados*, Lisboa, Difel, 1991.

- ESTEVES, A. Joaquim et al., *A Sociologia na Escola*, Porto, Edições Afrontamento, 1992.
- FERNANDES, António Teixeira, «Individualismo, subjectividade e relação social», in *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Série de Filosofia*, n.º 7, 2.ª série, 1990. FERNANDES, António Teixeira, «A mudança cultural na sociedade moderna», in *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Série de Filosofia*, n.º 5-6, 2.ª série, 1988-1989. GARCIA, Orlando A., «Animação cultural. Do ousar exprimir-se ao modo de ser cultural-local», in *Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra*, n.º 18-19-20, 1986.
- GARCIA, Orlando, «Solavancos nos entroncamentos. Uma Sociologia de intervenção nas práticas socioculturais do desenvolvimento regional», in *A Sociologia e a Sociedade Portuguesa na Viragem do Século*, Lisboa, Editorial Fragmentos, 1990, volume I
- GIDDENS, Anthony, *A Constituição da Sociedade*, São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1989.
- GRÁCIO, Sérgio, «Crise juvenil e invenção da juventude», in *A Sociologia e a Sociedade Portuguesa na Viragem do Século*, Lisboa, Editorial Fragmentos, 1990, volume I.
- GROS, Dominique et al., *Temps libre. Culture de masse et cultures de classes aujourd'hui***, Lausanne, Pierre-Marcel Favre éditeur, 1983. HABERMAS, Jürgen, *Mudança Estrutural da Esfera Pública*, Rio de Janeiro, Edições Tempo Brasileiro, 1984.
- HENRIQUES, José Manuel, *Municípios e Desenvolvimento*, Lisboa, Escher, 1990. **LIMBOS, Edouard, *Animação Sócio-cultural. Prática e Instrumentos***, Lisboa, Livros Horizonte, 1976.
- LOPES, Raul Gonçalves, *Planeamento Municipal e Intervenção Autárquica no Desenvolvimento Local***, Lisboa, Escher, 1990.
- LUHMANN, Niklas, *O amor como Paixão*, Lisboa, Difel, 1991. MARCUSE, Herbert, *Eros e Civilização*, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1968. MÉDICI, Angela, *Véducation Nouvelle*, Paris, Presses Universitaires de France, sem data. RONCAYOLO, Mareci, «Cidade», in *Enciclopédia Einaudi*, Lisboa, I.N.C.M., 1984. **MÓNICA, Maria Filomena, *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar***, Lisboa, Editorial Presença, 1978. MÓNICA, Maria Filomena, «Correntes e controvérsias em Sociologia da educação», in *Análise Social*, n.º 52, 1977. MÓNICA, Maria Filomena, *Escola e Classes Sociais (Antologia)*, Lisboa, Editorial Presença, 1981. MOZZICAFREDDO, Juan et al., «O grau zero do poder local», in *A Sociologia e a Sociedade Portuguesa na Viragem do Século*, Lisboa, Editorial Fragmentos, 1990, volume II.
- NÓVOA, António, «Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?», in **STOER, Stephen (org.), *Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa***, Porto, Edições Afrontamento, 1991. PASSOS, Marcelino Lyra, «Cultura, ideologia e desenvolvimento», in *A Sociologia e a Sociedade Portuguesa na Viragem do Século*, Lisboa, Editorial Fragmentos, 1990, volume II. **PICART, Toni Puig, *Animación Sociocultural. Cultura y Territorio***, Madrid, editorial popular, 1988. SANTOS, Maria de Lourdes Lima dos, «Questionamento à volta de três noções (a grande cultura, a cultura popular, a cultura de massas)», in *Análise Social*, n.º 101-102, 1988. SCHMIDT, Maria Luísa, «A evolução da imagem pública da juventude portuguesa: 1974-84», in *Análise Social*, n.º 87-88-89, 1988. SILVA, Augusto Santos, *Educação de Adultos*, Edições Asa, 1990.

STOER, Stephen R. e ARAÚJO, Helena, «Educação e democracia num país semiperiférico (no contexto europeu)», in *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa, Porto*, Edições Afrontamento, 1991. THERY, Henry, «L'animation dans la société d'aujourd'hui», in *Recherche Sociale*, n.º 32, 1970. THERY, Henry, «Les politiques d'action sociale et d'action culturelle», in *Recherche Sociale*, n.º 32, 1970. THERY, Henry, «L'animation: problèmes de structuration», in *Recherche Sociale*, n.º 32, 1970. THERY, Henry, «Pourquoi Faction sociale?», in *Recherche Sociale*, n.º 32, 1970.