

Mobilidade(s) no espaço fronteiriço e o efeito de chamada do idioma do Outro

Maria da Graça Palula Viegas [1]
palulaviegas@yahoo.fr

Resumo

O espaço da União Europeia é caracterizado, simultaneamente, por políticas e compromissos institucionais comuns, que posteriormente se estruturam em contextos espaciais específicos, gerando diferentes iniciativas e respostas diversas, na própria legitimação das políticas públicas. Importa, ainda, considerar que as relações se estruturam de forma específica e que a legitimação das decisões também passa pelos atores dotados de diferentes racionalidades, diversos projetos, posições várias, em que os sistemas de ação, os recursos e as redes de interação são distintos.

Em prol de uma identidade comum no contexto europeu, um instrumento de dinamismo mobilizador, capaz de criar um poder relacional gerador de cadeias de interação, poderá ser o domínio do idioma do outro. Num contexto espacial marcado por identidades várias, em que coexistem modos de vivência social e cultural diversos, ao ser uma construção identitária de uma comunidade, o idioma é um referente cultural, que dotado de elementos intangíveis, traduz criações e recriações, suporta novas criações e é elemento facilitador de integração nessa mesma comunidade.

Conhecer o idioma do outro, pode funcionar como uma estratégia orientada para atingir a consolidação de uma identidade partilhada. O domínio do idioma poderá, assim, constituir-se como elemento de poder, ao potenciar ou perpetuar algumas relações sociais ou funcionar uma pré-condição para gerar capital social, já que esse capital social, por sua vez, provoca a pertença a diferentes grupos, o que beneficia os seus diversos membros. É igualmente, um instrumento de tecnologia social e acesso e usufruto de bens e serviços, já que a sua potencialidade, embora um recurso intangível, pode constituir-se como elemento redutor da “distância psicológica”, funcionando simultaneamente como “efeito de chamada”, já que o domínio do idioma do outro aproxima os indivíduos.

Palavras-Chave: Território, mobilidade, identidade, ensino de idiomas.

Abstract

For the sake of a common identity in European context, an instrument of mobilizing dynamism, capable of creating a relational power that creates chains of interaction, may be the domain of the language of “other”. In a spatial context marked by various identities, in which different social and cultural groups coexist, being a construction of a community identity, language is a cultural reference that when endowed with intangible elements, translates creations and re-creations, supports new creations and is a facilitator of integration in that same community.

Knowing the language of “other” can function as a strategy guided to achieve the consolidation of a shared identity. The domain of a language can thus be constituted as an element of power, by potentiating or perpetuating some social relations or functioning as a precondition to generate social capital, since this social capital, in turn, causes the membership of different groups, which benefits its various members. It is also an instrument of social technology and access to and use of goods and services, since its potentiality, although an intangible resource, can constitute itself as a reducing element of “psychological distance”, functioning simultaneously as a “calling effect”, since the domain of the language of “other” approaches the individuals.

Keywords: Territory, mobility, identity, language teaching.

Introdução

O presente artigo enquadra-se numa linha temática de investigação seguida neste momento, a dinâmica da mobilidade no espaço transfronteiriço, particularizando o domínio do idioma do outro como de instrumento de desenvolvimento territorial através do investimento nas pessoas: a sua educação/formação. Esta síntese nasceu, assim, de uma reflexão face a uma temática incluída na linha de investigação sobre práticas de desenvolvimento territorial assentes e aposta num dos recursos chave: os seus habitantes.

No âmbito de uma investigação mais vasta, pretendeu-se auscultar os laços sociais e as interações no contexto do sistema de ensino extremo, por parte dos profissionais docentes da disciplina de português, conhecendo as lógicas de ação, suas racionalidades reproduzidas nas estratégias de ação e dos projetos que as enformam, as quais estão associadas a um conceito transversal: a mobilidade.

Essa mobilidade manifesta-se de formas distintas, quer em termos espaciais, já que a ideia inicial por parte dos aprendentes do idioma vizinho passa por uma proximidade geográfica, que é condição inicial quer para alunos quer para professores, quando buscam o ensino deste idioma.

Seguem-se as deslocações no próprio território fronteiriço, quer no espaço nacional, quer vizinho, já que os professores de Português da Extremadura, nos diversos níveis de ensino, são de nacionalidade portuguesa ou espanhola. Em seguida, à primeira condição acrescenta-se a própria mobilidade profissional inerente à profissão docente, que tanto pode ser na busca de uma colocação no interior do sistema de ensino, do próprio país ou do vizinho, nos vários níveis de escolaridade, seguindo as regulações externas que a entidade reguladora oficial define, como no interior de uma mesma entidade formadora, a passagem de uma para outra organização.

Por fim, a concepção de mobilidade é entendida como um instrumento gerador de dinâmicas, desde partilhas interorganizacionais, de práticas pedagógicas discutidas e partilhadas, de ações implementadas

em locais físicos de ambos os lados da fronteira, de mobilização de recursos variados, que aproximam profissionais e criam laços sociais que se traduzem em redes de interação com contornos tangíveis e outros intangíveis, simultaneamente.

Fruto de um conjunto de entrevistas realizadas a profissionais da área do ensino do português em Espanha, o elo que traduz o aspeto inovador desta abordagem incide no facto de que o ensino do português ser ministrado no país vizinho, por profissionais de nacionalidades portuguesas e espanholas, sendo o domínio do idioma o factor condutor da mobilidade.

É graças ao ensino desta disciplina em particular, o português, que estes profissionais se movem no espaço interno da província, da região, do país, do país vizinho ou noutros países lusófonos.

A par da mobilidade geográfica, simultaneamente, acontece naturalmente a mobilidade profissional, funcionando uma vez mais o idioma português como veículo de transmissão, quer para os professores da disciplina que pretendem ingressar na profissão noutro contexto organizacional, noutra escola dentro do mesmo tipo de instituição de ensino, integrar outro nível de ensino, participar em projetos noutros países ou até proceder a uma reconversão profissional.

Outra vertente de abordagem prende-se com a mobilidade transversal ao próprio espaço ibérico, em que entidades formativas colaboram, partilham recursos e aproximam atores, que se movem no espaço e criam redes de interação, individuais ou colectivas, sustentadas por lógicas de ação diversas e cujas teias (re)criam um sistema com um desenho particular.

Por fim, apresenta-se uma entidade intermediária, cujo papel de regulador é fundamental: a Associação de Professores de Português da Extremadura. Elemento aglutinador de profissionais de diferentes níveis de ensino, desde primário, secundário, universitário ou de adultos, a associação é mais do que um instrumento formal. É um organismo vivo, dinâmico, marcado por atores com práticas internacionais muito distintas, movidos por lógicas de ação, por

vezes opostas, mas gerador de mobilidade no e para o território e vivendo o idioma português em e na mobilidade.

A presente comunicação tem assim uma organização que visa satisfazer em primeiro lugar, um enquadramento do ensino do português no território extremo, explicitando a sua presença transversal aos vários níveis de ensino, assim como a sua cartografia no território, obviamente assente numa conceptualização dos próprios termos aqui utilizados. Segue-se uma explanação da conceção do ensino do português como sistema de interdependência, para em seguida finalizar com a clarificação do conceito central “o efeito de chamada do idioma do Outro”.

Numa segunda parte, surge a justificação metodológica que enquadrou a recolha e tratamento das informações empíricas aqui defendidas e, num terceiro e último ponto, apresentam-se resultados preliminares, em torno do vértice de análise aqui explanado: o ensino português na Extremadura e na sua interrelação a vivência em mobilidade.

1. O Ensino do idioma Português

1.1. O ensino do idioma Português em Espanha (Extremadura)

Abordar a mobilidade no espaço territorial transfronteiriço, enfatizando o efeito de chamada do domínio do idioma do outro atende a um pressuposto base, que guia toda a presente análise, a de que a educação constitui-se como instrumento fundamental para a integração social, ao promover uma igualdade de oportunidades e um espírito crítico individual e, consequentemente, coletivo, pelo que se procura atender às diversas necessidades educativas da população.

Territorialmente, a presente abordagem enquadra uma análise da região da Extremadura em Espanha, não apenas dada a lógica proximidade geográfica com a nossa região Alentejo, mas pelo facto desta ser a comunidade autónoma com mais alunos de português da Espanha. A procura crescente de cursos de

português em setores diversos, desde indivíduos movidos por interesses pessoais, como laborais, já que saber português é importante no mercado de trabalho extremo (em especial nos setores da saúde, hoteleiro e de restauração) ou motivações comerciais ou económicas, já que empresários e trabalhadores que lidam com público português tendem a querer atendê-lo na sua língua, reconversões profissionais, apostando na docência deste idioma, ou ensinado a crianças e jovens, no âmbito do sistema de ensino.

Inerente à diversidade concetual das dimensões subjacentes ao conceito de mobilidade, uma dessas dimensões é observada quando dizemos que o ensino da língua portuguesa é ministrado em instituições públicas e privadas, assim como aos diferentes níveis de ensino, desde pré-escolar, primário, secundário, universitário e nas Escolas Oficiais de Idiomas. Acrescentamos aqui a licenciatura em Filologia Portuguesa na Universidade de Extremadura, a disciplina lecionada em muitas faculdades, como a de Medicina ou a de Economia. Para além disso, também as universidades populares desenvolvem ações formativas para o ensino de português para adultos, sendo apoiadas pela *Junta de Extremadura*, através da *Consejería de Educación*, desenvolvendo cursos especializados, além dos cursos gerais. A procura de cursos especializados, nalguns setores, levou a que fosse dada prioridade a cursos de aperfeiçoamento e especialização direcionados para grupos específicos, como técnicos de empresas exportadoras, comerciantes e áreas afins, profissionais de saúde, polícias, empresários e empregados em hotelaria e restauração e trabalhadores de serviços públicos.

Destinado a luso-descendentes e a outros alunos, dada a diversidade que caracteriza os alunos que aprendem português, surgem cursos de Língua e Cultura Portuguesa, quer atividades formativas complementares.

Também a *Escuela de Administración Pública de la Consejería de Presidencia* desenvolve, desde 2000, cursos de português, em número crescente, no âmbito da formação de empregados públicos da Junta de Extremadura. Igualmente o SEXPE (*Servicio Extremeño de*

Empleo) promove cursos de português para formação de desempregados e de ativos, cursos estes incluídos nos programas de formação contínua, financiados com fundos europeus e geridos por organizações empresariais e sindicatos.

No âmbito do sistema de ensino espanhol, a regulamentação do ensino do nosso idioma está incluído no campo de ação do organismo de poder regional competente, no caso da presente análise, da junta da Extremadura, já que a presente abordagem se circunscreve em termos territoriais à ação no espaço da região extremenha, nas suas duas províncias, Cáceres e Badajoz. No cumprimento do Real Decreto 1801/1999, de 26 de Novembro, a Junta da Extremadura assumiu o exercício das competências educativas desde Janeiro de 2000, apoiando o ensino ministrado na região extremenha, em instituições públicas e privadas, assim como aos diferentes níveis de ensino, desde pré-escolar, primário (em que os professores da disciplina pertencem à Consejería de Educación), secundário, universitário, até a cursos nas Escolas Oficiais de Idiomas. (Junta da Extremadura, 2009)

Neste caso particular da Escola Oficial de Idiomas, a “Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación” (BOE – Boletín Oficial de Estado n.º 106, 4 de marzo 2006), que rege o sistema educativo espanhol, dá enquadramento legal, no capítulo VII, ao ensino das línguas, definindo atuações dos centros educativos. No ano de 2017 (publicado no Boletim Oficial do Estado, Real Decreto 1041/2017, de 22 de dezembro) passou a ser atribuído à Escola Oficial de Idiomas lecionar mais 3 anos (passar de 6 a 9, lecionando os níveis, conforme designação europeia, C1, C1+ e C2). Isso implicará alterações que, direta ou indiretamente, irão mobilizar atores no espaço. Chegam às escolas novos professores, reúnem-se novos grupos-turma, são atraídos outros alunos, reagrupam-se equipas e mobilizam-se recursos. Paralelamente, as escolas que têm implementação no território, distribuído pelas duas províncias da região, mobilizam-se no espaço e colaboram entre si, definindo ações e partilhando estratégias.

Estas ações, suscitadas por factores externos, promovem dinâmicas externas e internas nas organizações, mobilizam atores e vivificam o espaço do território extremenho.

1.2. Cartografia do ensino do português na província Extremenha

O conceito aqui utilizado de província extremenha concebe território como espaço multidimensional, onde as interações em constante estruturação o definem e o tornam um espaço dinâmico, vivido e vivenciado. Esta conceção genérica ganha maior ênfase quando nos reportamos ao território transfronteiriço em particular pois, tal como nos diz António Marques, “*território (...) pode ser definido como um espaço socialmente construído, possuidor de recursos naturais e detentor de uma história construída pelos homens que nele habitam, através de convenções de valores e regras, de arranjos institucionais que lhes conferem expressão, e de formas sociais de organização da produção*”. (Marques, 2006, p 45)

A apropriação do espaço pelos habitantes e em geral e seus agentes ativos nesse mesmo contexto implicam sempre projetos que apontam para uma correlação território e sociedade, sujeita à compreensão da mobilidade dos atores no espaço, da observação dos elementos físicos (desde equipamentos e sua utilização, partilha dos mesmos), mas igualmente da percepção do espaço resultante das vivências quotidianas, em que predomina a cultura da mobilidade, verificando se a forma como é apropriado é marcada por referências, simbologia ou linguagem comum, ou não. Há, pois, que focar a análise na desocultação das lógicas sociais de apropriação do espaço.

Reforça-se, assim, a ideia de que não importa analisar o espaço físico, sem enquadrar essa conceção de território com a dinâmica específica dessas diversas e simultâneas interações. São essas diversas lógicas de apropriação do espaço que permitem desocultar elementos de formação de atores e das redes de relações que se constituem nas utilizações e apropriações do espaço e que condicionam todos os processos de

relação, gerando a construção de novas identidades. A partilha de regras, que dão legitimidade à ação e estão inerentes a uma lógica racional comum, que leva os indivíduos pertencentes ao grupo a desenvolver uma série de solidariedades informais, que separam os seus membros do exterior, conferem-lhes o estatuto de comunidade. É no interior dessas comunidades, que nascem os projetos comuns, reforçando a ligação dos laços sociais precedentes e mobilizando esses aspetos comuns em torno de novos objetivos. Essas dinâmicas imprimidas por parte dos diversos agentes das comunidades, quando mobilizadoras de representações sociais prévias de cooperação e canalizadas para novos fins, resultam em mudanças, pois, tal como afirma Reynaud, uma comunidade não é uma “construção coerente”, já que no seu interior se movimentam diferentes mecanismos de relação, face a interesses variados. (Reynaud, 1997)

Desta forma, há que entender o contexto espacial perspetivando a importância da sua dinâmica no que respeita às diversas lógicas inerentes à apropriação do espaço, assim como aos processos que estão na sua origem. Assim, no território extremeño, a intervenção quotidiana destes profissionais aglutina práticas que fazem emergir a criação de relações concertadas com o governo regional, nacional e europeu e simultaneamente de outras organizações não-governamentais, assim como de cidadãos. Subscritendo a conceção de Habermas e Beck, quando citados por Gonçalves, defendem “*práticas de democracia local, envolvendo atores supra-nacionais como a União Europeia e atores infra-estatais, como as regiões, as comarcas, as províncias, os municípios ou ainda (...) exercícios da democracia num espaço aberto, desterritorializado, não hierárquico capaz de promover o alargamento do espaço público*” (Gonçalves, 2011, p 89.)

Operacionalizar estes pressupostos implica a criação de estabelecimentos de ensino, cumprindo as diretrizes legais (nacionais, regionais e europeias), nos diversos níveis de escolaridade, distribuídas no território da província da Extremadura.

Circunscrevendo a nossa análise ao ensino do idioma português, apresentamos a sua cartografia no espaço, nas tabelas que se seguem.

Tabela nº 1 – Escolas públicas onde se estuda Português a nível do ensino primário (*)

Província	
Badajoz	Cáceres
CP San Fernando de Badajoz CP Talavera de la Reina Pedro Villalonga Cánovas, de Valencia de Alcántara CP Cerro de Reyes de Badajoz CEIP Montero de Espinosa, de Almendralejo CEIP Pedro Huertas de Puebla de la Reina. CEIP General Navarro, Santo Tomás de Aquino, Nuestra Señora de la Soledad y Manuel Pacheco de Badajoz CEIP Nuestra Señora de la Asunción de La Parra (Badajoz).	CP Leandro Alejano de Cilleros CP María de los Ángeles Ballesteros de Vegaviana CP Virgen del Rosario de Pueblonuevo del Guadiana CRA Tajo-Sever de Santiago de Alcántara

Nota: conforme designação em Espanha.

Fonte: <https://portuguesembadajoz.wordpress.com/o-portugues-na-extremadura> (2018)

Tabela nº 2 – Escolas onde se estuda Português a nível do ensino primário(*), com professores da *Consejería de Educación*

Província	
Cáceres	Badajoz
CP de Valverde del Fresno CP Perales del Puerto CP Hoyos CP Acebo	CP San Fernando CP Puente Real de Badajoz CP Cerro de Reyes de Badajoz CP Virgen del Rosario de Pueblonuevo del Guadiana CP Pedro Márquez de Albuquerque CP Pedro Villalonga Cánovas, de San Vicente de Alcántara CP Santa Margarita de Valencia del Mombuey CP Luis Chamizo de Zahínos

Nota: conforme designação em Espanha.

Fonte: <https://portuguesembadajoz.wordpress.com/o-portugues-na-extremadura> (2018)

Tabela nº 3 – Instituições de Ensino onde funciona o programa de Língua e Cultura Portuguesa

Província	
Badajoz	Cáceres
CP Pedro Márquez (Alburquerque) CP José M. Carande (Almendral) CP San Fernando (Badajoz) CP Puente Real (Badajoz) CP Enrique Iglesias (Badajoz) CP Ntra. Sra. de Botoa (Badajoz) CP Ntra Sra. de Chandavila (La Codosera). CP Arias Montano (Fregenal de la Sierra) CP San Francisco de Asis (Fregenal) CP Príncipe de Asturias (Montijo) CP Vera (Oliva de la Frontera) CP Francisco Ortiz López (Olivenza) CRA La Raya (S. Fco. de Olivenza, S. Benito de la Contienda, S. Rafael, S. Jorge) CP Santa María del Prado (La Roca de la Sierra) CP Luis Chamizo (Salvaleón) CP S.C. de la Misericordia (Salvaterra de losBarros) CP Pedro Villalonga Cánovas, (San Vicente de Alcántara) CP Fco. Rodríguez Pereira (Villanueva del Fresno) CP María Auxiliadora (Villar del Rey)	C.P. Leandro Alejano de Cilleros. CP Divnia Pastora de Eljas C.P. Cervantes de Moraleja. C.P. Virgen de la Vega de Moraleja. CP Santa Rosa de Lima de S. Martín de Trevejo CP Virgen de la Peña de Perales del Puerto C.R.A. Tajo-Sever de Santiago deAlcántara. C.P. General Navarro de Valencia deAlcántara. C.P. M ^o Ángeles Ballesteros deVegaviana. CP Ntra. Sra. de la Piedad de Villamiel CP de Valverde del Fresno

Nota: conforme designação em Espanha.

Fonte: <https://portuguesembadajoz.wordpress.com/o-portugues-na-extremadura> (2018)

Tabela nº 4 – Escolas de Atividades Formativas complementares

Província	
Cáceres	Badajoz
CP Extremadura (Cáceres)	CP Enrique Segura Covarsi (Badajoz) CP Guadiana (Badajoz) CP Manuel Pacheco (Badajoz) CP Ntra. Sra. de Fátima (Badajoz) CP Santa Marina (Badajoz) CP Santo Tomás de Aquino (Badajoz) CRA La Raya (Badajoz) CP Virgen de los Milagros de Bienvenida (Badajoz) CP Nuestra Señora de la Caridad de La Garrovilla (Badajoz) CP César Hurtado Delicado de Valverde de Leganés (Badajoz) CP Manuel Marín de Zafra (Badajoz)

Nota: conforme designação em Espanha.
Fonte: <https://portuguesembadajoz.wordpress.com/o-portugues-na-extremadura> (2018)

Tabela nº 5 – Ensino secundário - língua portuguesa como disciplina de opção

Província	
Cáceres	Badajoz
IES Hernández Pacheco de Cáceres. IES Jálama de Moraleja (Cáceres). IES Lostau-Valverde de Valencia de Alcántara (Cáceres). IES El Brocense (Cáceres). IES Agustóbriga (Navalmoral de la Mata). IES Gabriel y Galán (Plasencia).	IES Bárbara de Braganza de Badajoz. IES Maestro Domingo Cáceres de Badajoz. IES San Roque de Badajoz IES San Fernando de Badajoz IES Extremadura de Montijo (Badajoz). IES Puente Ajuda de Olivenza (Badajoz). Colegio Marista Ntra. Sra. del Carmen de Badajoz. Colegio Salesiano Ramón Izquierdo de Badajoz. IES Suárez de Figueroa de Zafra (Badajoz) IES Cristo del Rosario de Zafra (Badajoz). IES Virgen de Soterrano de Barcarrota (Badajoz) IES Puerta de la Serena (Villanueva de la Serena, Badajoz) IES Emérita Augusta (Mérida) IES Luis Chamizo (Don Benito) IES Bioclimático (Badajoz) Colegio Diocesano San Atón (Badajoz) Colegio Santa Teresa de Jesús (Badajoz) IES Cuatro Villa (Berlanga) IES Donoso Cortés (Don Benito) IES Sierra Calera (Santa Marta) IES Puerta de la Serena (Vva. de la Serena)

Nota: conforme designação em Espanha.
Fonte: <https://portuguesembadajoz.wordpress.com/o-portugues-na-extremadura> (2018)

Tabela nº 6 – Ensino de Português nas Escolas Oficiais de Idiomas

Província	
Cáceres	Badajoz
Escuela Oficial de Idiomas de Almodovar Escuela Oficial de Idiomas de Badajoz Escuela Oficial de Idiomas de Mérida Escuela Oficial de Idiomas de Montijo Escuela Oficial de Idiomas de Villanueva-Don Benito Escuela Oficial de Idiomas de Zafra	Escuela Oficial de Idiomas de Cáceres Escuela Oficial de Idiomas de Navalmoral de la Mata Escuela Oficial de Idiomas de Plasencia

Nota: conforme designação em Espanha.
Fonte: Junta da Extremadura (2018)

Quando olhamos para a cartografia do ensino do português, sistematizada nas tabelas, podemos verificar a transversalidade em termos de território. Outro dos aspetos a ter presente é que a intervenção no território gera uma forma de poder, que resulta da produção de relações sociais no espaço, que criam um desenho dessa intervenção resultante da teia de interações. Assim, mais que uma delimitação por confronto ou limites administrativos, o território transfronteiriço é marcado por diferentes relações sociais fruto da multiplicidade de espaços de participação, estruturado num conjunto de relações sociais, assentes em interesses partilhados por coletivos, que podem constituir um tecido social associativo.

É no âmbito das diversas organizações em que se leciona o idioma português, assim como dos seus agentes diretos, os professores, que surgem atores da sociedade civil que poderão contribuir para a descentralização, formulando políticas de cooperação, capazes de funcionar como instrumento de desenvolvimento humano e inclusão social das populações, reunindo um conjunto diverso de recursos. Ora, essas políticas e práticas específicas só ganham sentido quando enquadradas num espaço delimitado, onde identidades se foram construindo. No caso do presente estudo, falamos da identidade profissional construída num espaço que cartografado inclui dois países de uma península, de modo geral, do domínio do idioma vizinho, do qual se apropriam e em torno do qual se (re) constroem percursos profissionais.

1.3. O ensino do português como sistema de interdependência

Na presente abordagem, mais do que que atender a contextos específicos, enformados por políticas e compromissos institucionais, através dos quais se estruturam iniciativas comunitárias e respostas diversas, o entendimento aqui presente, no que respeita ao sistema em que se enquadra o ensino do português, parte da premissa inicial de que a interdependência dos atores, que se movem no espaço, em torno de um instrumento agregador comum, o ensino do idioma português, resultou de uma ação de cada

ator individual. A reunião de todos eles, permite delimitar um campo de ação particular, muito próprio e específico destes atores, cuja lógica individual levou a lógicas comuns e conseqüentemente, efeitos e construção de um sistema, que dessas decisões separadas, jamais resultaria.

Quando, por sua vez, nos debruçamos sobre as formas de regulação destes atores e suas estratégias, inverte-se o papel do ator individual em prol do coletivo. Mais ainda, é a própria regulação externa, através da legislação que regulamenta o ensino do idioma na região da Extremadura, que enforma as estratégias a desenvolver enquanto professores de português em geral e, em particular, facilita a mobilidade entre províncias da mesma região e entre escolas. Também é essa mesma regulação que enforma o comportamento dos professores, enquanto agentes móveis no território, sendo o ensino do idioma vizinho aglutinador de um dos muitos aspetos pluridimensionais.

Para conhecer os jogos de atores, as suas margens de manobra, entendendo-as como conflito, negociação, integração, entre outras formas de interação, que traduzem a imprevisibilidade dos ações dos indivíduos ou grupos, mas todas elas têm na sua gênese uma lógica que pode ser reconstruída a posteriori, enfatizando as interdependências. Mais ainda, é nessa incerteza que os atores mobilizam, ofensivamente ou defensivamente, os recursos, desocultando a sua estratégia e, conseqüentemente, a teia de interações que resulta dos seus jogos.

Dada a grande diversidade e, conseqüente, interação distinta entre atores, as lógicas de atores e sua respectiva intencionalidade, obviamente sem deixar de ter em conta que essa racionalidade é limitada, temos que ter presente que muitos destes atores têm uma lógica muito comum entre si e pelo seu quadro de ação, modelizam um sistema de ação concretos.

Quando reportamos estes pressupostos à ação dos professores de português, podemos desde já afirmar que a sua pertença a esta profissão em particular resulta de ações assentes em lógicas como preferências pessoais, reconversão profissional (indivíduos de

outras profissões que pretendem um novo projeto profissional ou professores de outra disciplina ou área disciplinar) ou ainda do exercício da profissão noutro país, com mais oportunidades de progressão, estabilidade, remuneração e diversidade de atividades.

Estes projetos promovem laços entre estes indivíduos, que se movem num contexto espacial onde estão organizações de ensino, dos diversos níveis de escolaridade. Logo, além redes de interação formal criadas, estabelecidas e incentivadas, surgem paralelamente laços sociais fruto de dinâmicas geradas no interior da rede, no estabelecimento de parcerias, numa multiplicidade de tipo de atores envolvidos, que promovem a criação de teias de interação, criando novos desenhos dessas redes.

Por outro lado, sejam as suas ações resultantes de estratégias de cumprimento de políticas educativas ou sociais ou apenas motivada por interesses ou lógicas próprias, as suas ações poderão em conjunto constituir um instrumento inovador e, por si só, promotor de mudança no espaço. Porém, não se pode entender a regulação como um mero registo social e assentar a constituição de atores coletivos que a formam numa estratégia, pois isto é redutor dos atores a um mero objetivo ou uma só função no sistema. Qualquer ator coletivo é pluridimensional, daí a interdependência entre escolhas e alianças.

Articular com os pressupostos teóricos que enfatizam os protagonistas e a sua margem de ação, como os defendidos por Crozier e Friedberg, uma visão partilhada ou não e acordos entre protagonistas que tornem possível o desejável, há que “horizontalizar” as decisões, partindo das ações e expectativas dos atores. (Crozier & Friedberg, 1977; Friedberg, 1995). À luz de teorias, nomeadamente a análise estratégica, que enfatiza o papel do ator na organização e sua liberdade de ação, os quadros conceituais assentam em esquemas de inteligibilidade do social orientados para a observação dessa relação dos atores e das formas que as relações tomam, atendendo aos diferentes universos simbólicos que lhes dão significado. O recurso à análise estratégica tem como vantagens não conceber os comportamentos em termos volun-

taristas, mas pelo contrário, entende-se que os jogos, as margens de manobra são aclarados em função das oportunidades da situação e do jogo dos outros atores. O ator tenta aumentar os seus ganhos e limita as suas perdas no jogo do conflito/negociação/integração, atuando por interesse, mas enquadrando sempre essa atuação na relação com os outros atores. (Crozier & Friedberg, 1977; Friedberg, 1995; Amblard et al, 1996)

Crozier e Friedberg, autores que defendem a perspectiva teórica da análise estratégica, pretendendo analisar situações no quotidiano, verificando como se constroem as ações coletivas a partir de comportamentos individuais. Partindo de uma perspectiva do ator como agente ativo, os autores consideram que o comportamento dos atores depende menos dos objetivos claros e conscientes e do contexto do que dos recursos que dispõe e das relações em que se encontra inserido, uma parte dos atores e das suas estratégias são resultado do jogo dos outros atores e outra dos recursos disponíveis. (Crozier & Friedberg, 1977; Friedberg, 1995; Amblard et al, 1996)

Desta forma, as estratégias não são um projeto claro e consciente, nem um objetivo, mas resultam de uma lógica que depende das diferentes maneiras de se ver e compreender a estratégia de atores. Os projetos dos atores raramente são claros e coerentes, mas o comportamento nunca é absurdo, está sempre enquadrado no contexto e acontece em função do jogo dos outros atores. A estratégia de atores tem em atenção que o ator se comporta em função do comportamento possível dos outros, que joga em função de oportunidades que se apresentam e dos recursos de que dispõe, o que aponta para a racionalidade da ação.

Assim, as estratégias podem ser vistas através das regularidades dos comportamentos e dos aspeto ofensivo e defensivo, tendo em conta a capacidade de ação e preservação das margens de manobra. Todavia, há que definir que a capacidade para ação assenta, tal como defendem Amblard et al, sobre quatro postulados, o primeiro é de que qualquer organização é um constructo (não uma resposta), e construída de forma contingente, logo os atores têm

consciência disso e do seu papel e das dificuldades a enfrentar, face à finalidade da organização, mas são eles, que no terreno da organização, vão construir as respostas. (Amblard et al, 1996)

O segundo postulado é de que o ator é relativamente livre, apesar de existir sempre um aspeto formal, regras editadas, papéis aprendidos durante o processo de socialização, o ator faz a sua interpretação do papel, tendo em atenção ambiguidades, incoerências e contradições. Joga com o seu papel, mas tendo em conta as imprevisibilidades e esforçando-se por apreender a previsibilidade dos comportamentos dos outros. Ora, isto é fundamental para compreender as interações.

Em terceiro, a escolha de objetivos implica que o reconhecimento que os objetivos da organização e os dos indivíduos encontram-se, mas a diferença existe sempre. Assim, os indivíduos não se consideram como meios ao serviço das finalidades da organização.

O último pressuposto, a racionalidade limitada, significa que o ator calcula, para poder prosseguir os seus fins, mas fá-lo com racionalidade limitada, porque não domina toda a informação. Assim, a escolha é a mais satisfatória, de entre todas as outras possibilidades menos satisfatórias. Há que incluir a imprevisibilidade ou diferente campo de possibilidades na análise das consequências da ação. (Amblard et al, 1996)

Na sociedade complexa, o ator deve atender à incerteza e o conflito. Na tentativa de alterar a seu favor, o ator confronta-se com um sistema de ação já construído e à constante mudança nesse sistema. Isto aponta para a questão do poder, como aspeto central desta teoria. Na análise estratégica, o jogo de atores é explicado por um elemento central: o poder. Assim, o poder está diretamente relacionado com a questão de identidade, já que a análise estratégica tem uma visão como compreensão de orientação não utilitarista do conceito de poder. No interior do jogo de atores, o poder não é concebido como um domínio ou utilização, mas sim como proveniente da participação na criação e na elaboração de laços sociais. Tem carácter relacional e interativo, consistindo nu-

ma capacidade para orientar a conduta do outro, influencia-la ou dirigi-la, mas também é recíproco.

O poder está igualmente ligado às zonas de incerteza. O ator define-se pela sua autonomia que, mesmo limitada e contingente, se exerce no seu papel no jogo. Assim, o poder não existe de forma abstrata, mas nas zonas de incerteza. O jogo é diferente de ator para ator, mas mobiliza sempre os seus parceiros em situação. Assim, o poder não é equilibrado, é sempre “um campo de forças em tensão”, no dizer de Amblard et al., mas o poder, para ser analisado, implica sempre ter em conta os recursos utilizados. (Amblard et al, 1996)

Todas as posições procuram os recursos importantes, mas particularmente o controle das forças de poder, que passam desde a posse das informações, a capacidade de ação sobre as regras do jogo, interpretar regras, formais ou informais, normas, costumes, alarga o campo de influência, colocando os outros sobre a sua dependência. Para superar constrangimentos, os atores recorrem à legitimação. Assim, o poder é mais uma estruturação da relação do que uma imposição.

A análise estratégica acentua a regularidade na qual os grupos de atores diferentes estruturam os seus modos de relação, desde situações de conflitos repetitivos, a negociações sistemáticas, a entidades duradouras ou acordos provisórios. Estas posições relacionais são importantes aproveitar na duração em torno do jogo onde são mobilizados sucessivamente os atores, com a sua carga emocional e a sua colaboração afetiva. Assim, há que ter em conta os sentimentos e estratégias nas linhas de força nas relações afetivas que se reencontram e traduzem nas relações estratégicas. Pôr em evidência as alianças e as oposições permitem compreender as características do sistema e dos jogos que asseguram uma relativa estabilidade nos diferentes sistemas de ação.

Epistemologicamente justifica-se a escolha de um quadro teórico capaz de apresentar uma grelha de leitura do real. Se os pressupostos teóricos da sociologia clássica das organizações, nomeadamente de Crozier e Friedberg, (Crozier & Friedberg, 1977;

Friedberg, 1995; Amblard et al, 1996) Sainsalieu (Sainsalieu, 2001) e Reynaud (Reynaud, 1997) nos permitem a compreensão de jogos de poder, ao acentuar as regulações, a ideia da fragilidade dos sistemas e as diferentes estratégias que os atores adotam em determinadas posições, a importância do comportamento estratégico dos atores é igualmente reforçado à luz dos sociólogos da inovação, como Callon e Latour.

Da ideia central do ator estratégico, passamos ao complemento trazido pela sociologia da inovação, quando aponta a importância da leitura dos sistemas de ação organizada e teoriza sobre os mecanismos de produção da cooperação, já que esta sociologia é centrada nos processos sociais e na mudança, entendendo-a numa análise metodológica de elaboração de redes de interação ou laços sociais.

1.4. O efeito de chamada do idioma do Outro

Considerando a língua como um instrumento de capital social, o domínio do idioma poderá constituir-se como elemento de poder, ao potenciar ou perpetuar algumas relações sociais ou funcionar como uma estratégia orientada para atingir uma consolidação das práticas de cooperação, ao adquiri-lo de forma orientada e consciente no intuito de promover essa cooperação. Quando recorremos ao uso da expressão o “efeito de chamada do idioma do outro”, estamos aqui a defender a ideia da língua portuguesa, no presente caso, como um instrumento de mobilidade. Indo na perspectiva de Alejandro Portes, entendendo o domínio do idioma enquanto “*conceito (...) de índole instrumental, centrando-se nos benefícios angariados pelos indivíduos em virtude da participação em grupos e na construção deliberada de sociabilidade, tendo em vista a criação de capital social*”. (Portes, 2000, p135). Ao ser uma construção identitária de uma comunidade, um referente cultural, que dotada de elementos intangíveis, traduz criações e recriações, suporta novas criações e é elemento facilitador de integração nessa mesma comunidade, o conhecimento do idioma do vizinho, pode constituir-se como elemento redutor da “distância psicológica”, funcionando simultaneamente

como “efeito de chamada”, já que o domínio do idioma do outro aproxima os indivíduos. Tal como defendem Alonso e Jiménez, constitui um instrumento de tecnologia social e acesso e usufruto de bens e serviços, na linha de entendimento da língua como capital social. (Alonso & Jiménez, 2007)

Sendo o idioma um recurso intangível, pode ser pouco valorizado, mas dadas as suas potencialidades, poderá prestar uma vastidão de serviços que serão “*os serviços que a língua presta são maiores quanto mais amplo é o coletivo de quem está em condições de usá-lo*”. (Alonso & Jiménez, 2007, p 3)

Assim, o idioma é uma forma de os atores cooperarem, independentemente de terem outros interesses divergentes, revelando-se veículo de criação de acordos e convenções. Da perspetiva de Reynaud retemos assim a importância da reflexão sobre a construção desses acordos, conciliando esta ideia com a perspetiva de Portes, quando este afirma, “*as redes sociais não são um dado natural, tendo de ser construídas através de estratégias de investimento orientadas para a institucionalização das relações do grupo, utilizáveis como fonte digna de confiança para aceder a outros benefícios*”. (Portes, 2000, p 135)

Aliada a esta ideia, podemos partilhar igualmente do contributo de autores como Callon e Latour, (citados por Amblard et al 1996), que ao teorizar sobre os mecanismos de produção da cooperação, enfatizam a criação das redes, partilhando desta conceção da importância da cadeia de relações que está inerente à constituição das redes de mobilidade no espaço do território. O seu uso por atores individuais e coletivos de nacionalidades diversas, ao ser partilhado e dominado por todos, vai além de uma comunidade de fala. É com base nesse domínio comum que os atores, detentores desse capital social, na vertente individual e coletiva, transmitem informações a diferentes níveis da estrutura social, criando redes internas e gerando acesso a contactos externos. Fazem, assim, convergir a ação racional e a organização social, ao torná-la apropriável e intencional no usufruto de novas informações, capazes de gerar relações com outros coletivos, potenciadores de novos acessos e intencionalidades, que seguindo uma vez mais a terminologia de

Lozares e Sala, serão tipificadas de *Brinding*. (Lozares & Sala, 2011)

Os nacionais relacionam-se no interior do mesmo espaço físico territorial e usam o idioma no interior dessa comunidade linguística, criando relações no seio desse coletivo definido, que usando a terminologia de Lozares e Sala, podemos designar estas de *Bonding*. (Lozares & Sala, 2011).

Assim, se o uso do idioma numa comunidade provoca coesão na mesma, quando existem diferentes idiomas num determinado espaço, podemos apontar potencialidades no domínio do idioma do outro. Já que é irrefutável o facto de que a língua intervém nas interações sociais, quer de forma objetiva e instrumental, a sua partilha aproxima indivíduos e entidades, ao não necessitar de tradução, permitindo a diversificação de recursos expressivos, assim como a valorização da capacidade comunicativa e facilitação do entendimento geral.

Ao dominarem o idioma, os professores de português constituem um grupo de atores-chave, escolhidos como intermediários, pois mais dotado em termos de capital linguístico e com posição estratégica na organização e enquanto indivíduos, as suas teias de relações pessoais e sociais, pertencentes aos dois tipos de comunidades, *bonding* porque dominam o idioma, mas ao transmiti-lo com ele criar interações, são promotores de *brinding*.

2. Opções metodológicas e técnicas de recolha e tratamento das informações

Ao ter presente, ao longo do enquadramento teórico e conceptual, a diversidade e múltipla origem de lógicas de ação, e estando as mesmas subjacentes ao instrumento aglutinador aqui estudado, o domínio e ensino do idioma português, a análise deste objeto de estudo pode ser feita no âmbito de uma Sociologia das lógicas de ação, recorrendo a diferentes teorias.

Na construção da grelha de análise dessa realidade, incluem-se assim postulados das lógicas de ação teóricas, articulados depois com o desocultar de parte da intervenção. Numa primeira fase de contextualização, em que se pretende reconstituir o sistema de acção concreto (no sentido do termo usado por Crozier), procedeu-se à delimitação do contexto de análise através do recenseamento dos atores em presença, internos e externos, para num segundo momento identificar os seus objetivos e que percepção têm das suas actividades. Posteriormente o envolvimento dos atores deve ser apreendido como esclarecer o sistema de relações e as identidades colectivas. (Crozier & Friedberg, 1977; Amblard et al, 1996)

Pretendeu-se seguir um caminho de investigação, recorrendo a uma modelo explicativo capaz de desocultar, mapear, para posterior análise, as interações dos atores, no contexto territorial onde se movem. Tal como já foi mencionado anteriormente, a comunicação aqui apresentada inclui-se no âmbito de uma investigação mais aprofundada, em que, na construção da base analítica, se procedeu, numa primeira fase, à delimitação do sistema e do contexto, identificando para tal um conjunto de variáveis. Essas variáveis elencadas para descrição do sistema, são confirmadas por investigações anteriores, com base na identificação assim como das informações recolhidas através da pesquisa documental das relações entre as estratégias de atores e os seus projetos.

Resultante num corte epistemológico de uma metodologia mais alargada, as temáticas aqui a floradas, assim como os dados empíricos e alguns resultados preliminares, resultam também da aplicação da técnica de entrevista, em que foram aplicadas entrevistas

exploratórias e posteriormente entrevistas semi-estruturadas. Realizaram-se inicialmente um conjunto de entrevistas exploratórias, com a principal finalidade de recolha de informações que nos permitisse construir um modelo de análise, que contemplasse um instrumento privilegiado de recolha de dados.

No caso presente surgiu a construção de guiões de entrevistas semiestruturadas, adaptadas obviamente ao perfil dos entrevistados e ao seu papel para a regulação da prática docente assim como ao complemento de dados através da conciliação com outros instrumentos de recolha de informação. Salienta-se que essas entrevistas exploratórias aconteceram junto de atores diversificados, nomeadamente professores de português que lecionam a disciplina nos diversos níveis de ensino, alunos e antigos alunos da Escola Oficial de Idiomas, membros dirigentes da Associação de Professores de Português da Extremadura, às quais se juntaram sugestões retiradas de outros debates académicos.

Fruto de um procedimento de recolha de dados essencialmente aberto, contando com um número reduzido de indivíduos com vista à recolha de informação intensiva surgiram representações e formas de conceptualizando que nos permitiram uma compreensão diversificada da realidade em torno de um conjunto de áreas de análise genéricas e dimensões concretas. Assim, inclui-se na análise dimensões capazes de abranger, por um lado, um âmbito de cariz político e, por outro, a estratégia de ação organizada, atendendo aqui a que, nas organizações escolares, as diferentes racionalidades e interesses são profundamente marcantes, pelo que o instrumento de análise terá que ser capaz de incluir mecanismos para os desocultar. Por outro lado, não se pode descurar a dimensão formal de como a entidade está organizada, sem atender particularmente ao seu aspeto normativo ou burocrático, mas mesmo sem lhe dar um lugar central há que inclui-la, já que pode constituir um elemento coercitivo ou facilitador, assim como promotor de interações variadas, desde o conflito ou a cooperação.

Tendo em conta que a escola pode ser vista através de diferentes abordagens, a presente opção passa

pela abordagem da escola como construção social e política, valorizando a capacidade estratégica dos atores, que intervêm num quadro plural de Crozier e Friedberg, espaço de interações de “sistemas de ações concretos”, as formas de relação entre atores, como o estabelecimento de alianças provisórias ou definitivas, a mobilização de recursos e dos próprios objetivos, face à sua própria lógica de ação e que pode ou não estar relacionado com a sua posição na organização, projetos e interesses. (Crozier & Friedberg, 1977; Friedberg, 1995; Amblard et al, 1996)

A reconstituição do sistema de ação concreto passa num primeiro momento, pela análise do sistema de relações, que entre outros aspetos deve examinar sistemas de grande mobilidade. É uma das etapas a atender, pelo que aqui serão apenas apresentados alguns dados empíricos, que abrangem esta vertente.

3. Dinâmicas de mobilidade no território extremenho: atores em interação

Neste num terceiro e último ponto, apresentam-se resultados preliminares do vértice de análise aqui explanado: o ensino do português na Extremadura e na sua interrelação com a vivência em e/a mobilidade. Ao aprofundar o conhecimento de como os professores de português se posicionam enquanto atores no seu território, entendendo como as orientações emanadas pelos organismos que a regulamentam, produzem ações e como entrecruzam as directrizes europeias, nacionais, regionais e locais, num sistema aberto, onde se movem diversos atores, com racionalidade, lógicas e interesses distintos.

Com base na informação já recolhida em entrevistas exploratórias, aplicadas a professores com ou sem cargos diretivos e analisando os seus discursos, no que respeita ao mapeamento da atuação enquanto docentes no contexto transfronteiriço, algumas categorias podem desde já ser enunciadas, que traduzem as diversas dimensões da vivência da mobilidade no espaço. Quando olhamos o processo de tomada de decisões, o elemento que podemos evidenciar logo à

partida, é que o organismo tutelador define um conjunto de diretrizes geradoras de várias formas entendidas aqui como dimensões de mobilidade. A *Junta de Extremadura*, nomeadamente através da *Consejería de Educación* ou o próprio *Ministerio de Educación y Cultura*, determinam um conjunto de requisitos formais, que vão desde a colocação dos professores nas escolas, fator por si só sinónimo de mobilidade no espaço geográfico, à realização de mobilidade interorganizacional, como podemos apontar o caso particular das Escolas Oficiais de idiomas como às condições de participação em parcerias internacionais, nomeadamente no âmbito dos projetos europeus. Assim, em termos de atores institucionais, estes relacionam-se no interior de um espaço físico territorial e usam o ensino do idioma no seio dessa comunidade, criando relações dentro desse coletivo definido.

Aliam-se categorias como práticas de cooperação e estabelecimento de parcerias sendo feita referência a práticas colaborativas com o *Instituto Camões*, devido ao protocolo de cooperação assinado entre a Junta e a Universidade da Extremadura e o Governo Português. Dessas ações de trabalho, produzem-se trocas com outros agentes, funcionam como intermediários e conduzem a novos acessos no espaço transfronteiriço, ultrapassando limites nacionais e recriando um “*território de fala*” inteiramente novo. A título ilustrativo, podemos referir o *Centro de Língua Portuguesa*, em Cáceres, integrado na Universidade da Extremadura os clubes de leitura em português na Biblioteca de Cáceres e o *Centro Integral de Cultura Portuguesa Rainha Dona Amélia*, em Badajoz. Como afirma um professor entrevistado:

“As relações que a nossa escola mantém com outras entidades costumam ser muito amigáveis e colaborativas. Nesta escola são realizadas algumas ações que visam a integração dos habitantes da cidade na Escola (...) a organização de apresentações culturais abertas a todos, visitas gratuitas pelo centro histórico da cidade e até um clube de leitura com pessoas de língua materna portuguesa que, pelas voltas do destino, se encontram presas na cadeia da cidade”
(Professor EOI)

Influência dos atores verifica-se também no âmbito de visitas de estudo e/ou imersão a Portugal, de produção ou aquisição de materiais didático-pedagógicos, em que há colaboração regularmente com Câmaras Municipais, agências de viagens, unidades hoteleiras, instituições de recreio, serviços e comércio, editoras ou produtores e distribuidores de material pedagógico, portugueses e espanhóis, já para não falar de estabelecimento de ensino dos vários níveis de escolaridade.

Mas quem realmente participa no processo de formação das estratégias de ação? As diferentes lógicas de ação confluem para estratégias comuns, assentes em valores partilhados? Aqui recaímos numa nova categoria, que se relaciona com formas ou estilos de liderança. Em torno do domínio do idioma, as ações desenvolvidas no âmbito da autonomia administrativa e pedagógica das diversas estruturas organizacionais que suportam os estabelecimentos de ensino implicam sempre a planificação e realização de atividades, mas chamando a si o corpo docente para a discussão e debate, produzindo normas criadas em conjunto. Surgem, assim, práticas colaborativas, que atravessam a estrutura formal, numa lógica de construção social de cooperação, assente na mobilização de recursos comuns. Todos os laços sociais daí resultantes produzem assim a constituição de uma teia de interação no espaço, como podemos perceber pelos discursos dos professores:

“Parcerias com outras escolas de línguas, dentro da região, uma vez que tem que se trabalhar em conjunto em instrumentos uniformizados, como uniformização de exames, programas e conteúdos. (...) Algumas escolas colaboram com outras escolas de línguas até fora da região, nomeadamente para pilotagem dos exames, mas isso acontece mais a título individual, por iniciativa de algum professor” (Professor EOI)

O corpo docente, dotado de autonomia, desenvolve ações no interior de grupos formais, as equipas pedagógicas, mas igualmente em núcleos informais espontâneos, assentes em informalidade de interações,

criando redes de trabalho colaborativo. Muitas vezes, essas ações produzem frutos internos à organização mas igualmente resultados externos, que podem ser evidenciados com a colaboração em projetos, nacionais e estrangeiros e parcerias no âmbito da atividade letiva e na colaboração interorganizacional. Como afirmam os próprios docentes:

“Até há pouco tempo, os departamentos, uns com os outros, não tinham muita relação... Relação entre professores, sim, há relação, damos-nos todos muito bem. Agora outro tipo de relação, a nível da escola, de instituição, com relação entre os departamentos, não... Nas outras escolas há muitas reuniões interdepartamentais, na nossa não havia.” (Professor EOI)

Diretamente articuladas com as práticas quotidianas está um parceiro regular, implementado no território extremo, o *Centro de Profesores y Recursos*, enquanto entidade agregadora de profissionais da educação e parceiro regulamentado das várias iniciativas. Há uma colaboração muito estreita entre o *Centro de Profesores y Recursos* e escolas em toda a região, desde a procura de cursos para professores, articulação com as Escolas Oficiais de Idiomas para completar horário dos seus professores, criando cursos designados monográficos, mais centrados nas necessidades dos professores da região.

“Eles propõem um tema das jornadas, o CPR apoia com questões mais organizativas (...) A colaboração é total, financeira, organização... Para nós, é uma formação muito interessante, é uma formação que interessa aos professores, formação feita pelos professores, eles propõem, nós fazemos... é uma formação à carta.... E é uma prática comum, os professores identificam necessidades formativas e CPR mobiliza recursos nesse sentido, recorrendo para isso profissionais internos e externos ao próprio CPR.” (Professora CPR)

Assentes em lógicas diversas, já que os interesses dos atores podem conduzi-los a jogar de determinada maneira, conforme as suas representações ou sistema de referência relativamente à situação e às oportuni-

dades que possuem ou podem mobilizar, as estratégias de ação dos docentes culminam na criação de laços interorganizacionais, incluídas nos seus projetos. Como nos diz um entrevistado,

“O CPR é por força da procura de cursos para professores e por necessidade da escola em completar horário dos seus professores, dando cursos no CPR.”
(Professor EOI)

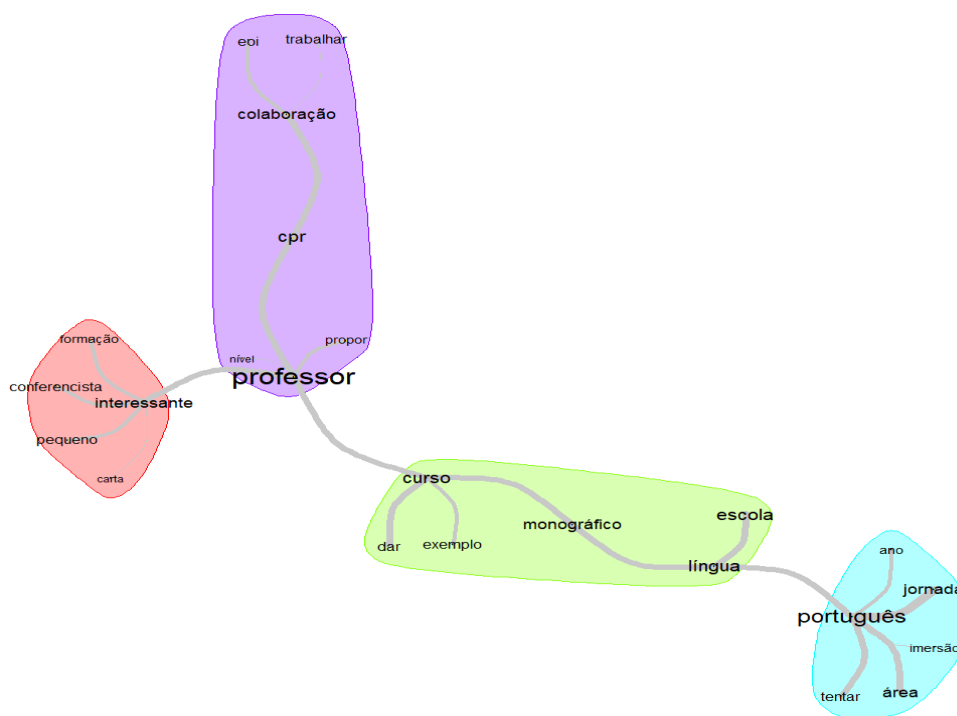
A forma como cada ator constrói a sua carreira ilustra a sua racionalidade, os seus projetos, a sua interpretação de regras com as quais joga, mas as diferentes formas de construção das escolhas, considerando serem coerentes e, orientadas por hábitos, transformam-se em estratégias, originadas na multiplicidade de recursos e laços disponíveis. Como sujeito socio-

histórico ganha através do percurso profissional individual e experiência de trabalho, a construção das aprendizagens resultantes dos elementos de estruturação de maneiras de ser, de fazer, de analisar, investir nas situações de trabalho. Isto permite ao ator esquemas de apreensão dos objetos, das relações, até do seu papel de ator, criando assim um dispositivo de apreensão do real.

Enfatizando a dimensão grupo, Amblard *et al* recorrem à explicação de Enriquez, quando utiliza a conceção de que o grupo tem vida própria, uma autonomia de funcionamento, um comportamento de grupo que resulta duma lógica específica. (Amblard *et al*, 1996)

Esta lógica pode ser exemplificada, quando olhamos a figura que se segue, em que os campos de intervenção dos docentes estão agrupados.

Esquema 1- Grafo das principais co-ocorrências lexicais do *corpus* das entrevistas



Fonte: Dados preliminares das entrevistas; *output* Iramuteq.

O grupo de professores, em cuja comunidade se forma uma identidade, desenvolve atitudes mais ou menos diferenciadas, mas reintegra sempre na sua lógica de ação a situação de investimento profissional, como fator de progressão na carreira. Assim, a sua frequência de cursos ou aprendizagem de outras línguas, além daquela que lecionam, leva-os à escola oficial de idiomas, (obviamente não aquela em que lecionam) como alunos, por exemplo, sendo essa outra manifestação da mobilidade nas organizações e no próprio espaço físico e geográfico onde estas se localizam.

Professores vivenciam também o espaço ao fazerem reuniões periódicas, definidas por regulação externa, fruto das diretrizes legais da *Consejería de Educación* ou do *Ministerio de Educación y Cultura*, em locais e escolas na região, deslocando-se quer em termos de localidades, quer de estabelecimento de ensino, o que implica igualmente o conhecimento indireto de diversas estruturas formais e informais. Inicialmente em toda a Espanha havia uniformização do ensino do português, mas atualmente, desde que o ensino ficou a cargo da entidade reguladora regional, pois as competências da educação foram transferidas para as comunidades autónomas, existem diferenças. Na Extremadura, existe uniformização curricular, tem um programa igual, as provas são unificadas, tendo uma certa demarcação territorial. Particularizando a dimensão externa da organização, constituem-se grupos de professores, que no seu sistema de interações, acabam por funcionar como elos de ligação ou “ nós” na criação de outras redes de partilha, trocas de informação, aplicação de formas de atuar, práticas de colaboração em iniciativas com entidades ou atores que interagem igualmente no interior do território.

Ao dominarem o idioma, os professores de português constituem também um grupo de atores-chave, intermediários, entre as escolas, pois detêm uma posição estratégica nas organizações escolares, assim como enquanto indivíduos, as suas teias de relações pessoais e sociais, e organizações e indivíduos estabelecidos no território fronteiriço. Também a organização de pertença desses profissionais, a *Asociación del Profesorado de Português de Extremadura*

(APPEX), é marco de referência nesta posição estratégica, já que reúne como sócios profissionais dos diferentes níveis de ensino, que colaboram entre si, em momentos de partilha formais, como a organização de jornadas anuais, em debates e discussões transversais aos vários níveis do ensino do português, como dinamizam alguns membros por si atuações conjuntas. Ao serem detentores de um recurso valioso, o capital linguístico, pertencem à comunidade de fala e à comunidade que educa, mas ao criarem interações, são igualmente intermediários junto de uma diversidade de organizações que dinamizam o espaço.

Essa dinâmica é transversal ao território transfronteiriço, já que a regularidade das práticas desta associação inclui imersões em Portugal, particularmente na região Alentejo, vivenciando a língua e a cultura portuguesas.

Paralelamente, se atendermos à circunscrição da vertente de análise aqui desenvolvida, o ensino de português para adultos, a diversidade de idades, de qualificações/habilitações literárias e de atividades profissionais leva a que os laços sociais estabelecidos e dinamizados se estendam. Os alunos movem-se no território entre a mesma entidade, mas as diferenças entre o seu perfil é muito mais acentuada do que em termos administrativos. Os alunos têm outros interesses, outras abordagens, o que significa que, como professor, responder a essa exigência implica reconhecer à partida que as características do público alvo estão indirectamente associadas às características do próprio território. A título ilustrativo, podemos referir que o tecido sócio empresarial da localidade indexa atividades profissionais aos alunos, adultos, que frequentam aulas de português. Como nos diz um entrevistado,

“Entre as escolas da Extremadura há diferenças, começando desde logo pelo tipo de alunos. Essa diferença é muito mais acentuada do que em termos administrativos. Os alunos têm outros interesses, outras abordagens. Mesmo na mesma escola, os alunos que frequentam as aulas de manhã são diferentes dos grupos da tarde. Os da manhã são mais reformados, domésticos ou desempregados de longa

duração. Há ainda profissionais independentes, por exemplo, professores de dança ou personal trainers. Diversidade de idades e de qualificações e habilitações literárias.” (Professor EOI)

Por outro lado, a própria dinâmica de trabalho colaborativo entre organizações de ensino, suscita não apenas o estabelecimento de laços organizacionais, mas quando são realizadas algumas ações que visam a integração dos habitantes da cidade na Escola, envolvem-se outras entidades que se movem no território, desde empresas, departamentos administrativos, organizações sem fins lucrativos, instâncias turísticas a cadeias.

Ainda referente à mobilidade associada aos alunos, podemos acrescentar que no interior da mesma tipologia de estabelecimentos de ensino, particularizando uma vez mas as que se destinam ao ensino de adultos, o conjunto discente circula entre escolas, movidos por uma lógica de concretização imediata do sucesso, usando essa possibilidade de mobilidade enquanto estratégia para contornar o nível de exigência formal.

Para compreender o fenómeno de integração das condutas num todo estruturado, podemos assim considerar que a racionalidade estratégica dos diferentes atores que se movem no espaço transfronteiriço e que na região espanhola da Extremadura estão associados ao ensino do português é completada pela racionalidade sistémica, a qual por sua vez, é marcada pelas dinâmicas, que visam dar uma coerência a essas mesmas diversas racionalidade dos atores. Esta integração permite, face a uma disfunção, mostrar em que a conduta dos atores ou os mecanismos se tornam racionais.

Considerações Finais

Para compreender as articulações entre o jogo de atores, reportando-o à vivência da mobilidade e em mobilidade, no âmbito do ensino do idioma português, na região da Extremadura, em Espanha e o sistema ação concreto dos seus intervenientes, temos que ter em conta dois aspetos de racionalidade. Em primeiro lugar, a racionalidade estratégica, em que cada ator, no presente caso, os docentes, no interior das suas organizações de pertença, desenvolvem a sua própria estratégia. Por vezes, a lógica que mobiliza essas ações poderá não ser racionalmente compreendida pelos observadores externos, mas ganha sentido quando se tem em conta as oportunidades de ganho e perda. Conhecendo as estratégias de cada ator e os contornos da situação, as suas incertezas, pode-se reconstituir o jogo global que permite tornar inteligíveis todas as estratégias e a sua racionalidade.

Os atores se querem ganhar ou pelo menos minimizar as suas perdas, adotam as estratégias que integram as restrições do jogo. Assim, dessas estratégias destacam-se a cooperação com os pares, no interior da mesma organização, a realização de encontros formais no espaço físico da organização ou mobilidade entre estabelecimentos de ensino. Incluem-se também o estabelecimento de laços entre entidades que intervêm no contexto, direta ou indiretamente relacionadas com o ensino, no região ou no país vizinho. Trabalham para atingir objetivos comuns, nomeadamente associando numa entidade que reúne os professores, a *Asociación del Profesorado de Português de Extremadura* (APPEX). Graças à construção do sistema de ação concreto, os atores desenvolvem o mínimo de cooperação para manter a sua autonomia de agentes livres.

Aliada a esta vertente de análise, incluímos a racionalidade sistémica (no sentido que Crozier e Friedberg lhe conferem), tentando encontrar a ordem construída de forma arbitrária que estrutura o sistema. (Crozier & Friedberg, 1977; Amblard et al, 1996) No interior do sistema, os objetivos dos atores e seu respetivo sistema de ação, nas suas interdependências, resultam numa estruturação e confe-

rem-lhe uma regulação informal que no seu conjunto permite manter essa estruturação. Estas regulações não são nem um ajustamento automático, nem uma forma de restrições. É no próprio jogo que se faz essa articulação. O cálculo racional e estratégico dos atores encontra-se integrado num modelo estruturado de jogo. “*on peut définir le système d'action concret comme ensemble humain structure qui coordonne les actions de ses participants par des mécanismes de jeux relativement stables et qui maintient sa structure par des mécanismes de régulation qui constituent d'autres jeux*” (Crozier & Friedberg, 1977, p246)

Podemos, assim, ao analisar lógicas de cada um e as regras do jogo que se dão aos atores para resolver os problemas habituais da ação, desocultar uma coordenação das ações de cada um no interior dos mecanismos do jogo. A par do aspeto prático de resolução de problemas do quotidiano, o sistema de ação concreto inclui a manutenção da estrutura, através dos mecanismos de regulação, que são igualmente outra forma de jogo entre os atores. Assim, a estruturação das ações dos docentes do idioma português em Espanha, podem ser alvo regulação, quer dos processos relacionais e de interações dos diversos atores dessas organizações, quer na análise do contexto onde essas têm lugar, associando variações que fazem com que o ensino do português ganhe uma configuração espacial, ao longo das duas províncias extremenhas, transfronteiriça, ao incluir docentes de ambos os países, Portugal e Espanha e interorganizacional e intraorganizacional.

No presente trabalho, ao dar uma particular atenção aos dispositivos colocados em ação pelo jogo de atores implicados nesse mesmo sistema social, observamos que fruto de uma regulação mista, que alia à regulação externa e formal fruto da legislação e diretrizes do organismos reguladores, Ministério da Educação e Junta da Extremadura (através da entidade própria, Consejería de Educación) a regulação informal e autónoma, derivada da sua capacidade de ação e o contexto institucional influenciado pelas práticas dos atores.

Os atores em situação, quer como indivíduos, quer como grupos, têm comportamentos imprevisíveis.

Entre o acaso e a necessidade surgem ações, que são inteligíveis, mas assentes numa lógica de possibilidades que pode ser reconstruída *a posteriori*, acentuando as características de interdependência que se verificaram nessa situação. Compreender os efeitos das interdependências no espaço fronteiriço põe ao de cima que, um das estratégias, é a mobilidade, ela própria resultante da situação. É o espaço de interdependência que liga os indivíduos, delimitando as hipóteses do jogo de cada um e construindo os modos de organização desses jogos. É o espaço de interdependência que liga os indivíduos, delimitando as hipóteses do jogo de cada um e construindo os modos de organização do sistema no contexto da região extremenha.

Referências bibliográficas

- Amblard et al (1996). *Les nouvelles approches sociologiques des Organisations* (2ª Ed) Paris: editions du Seuil
- A, J. & Jimenez, J. (2007). Aspectos conceptuales y analíticos. El valor de la lengua como capital social. *Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 72, 1-12
- Beck, U. & Giddens, A. & Lash, S. (2000) *Modernização Reflexiva – Política, Tradição e Estética no Mundo*. Oeiras: Celta Editora.
- Castro, L.D. (2008). La Cooperación Transfronteiriza entre Portugal y España (1990-2006). *Las Estructuras de Cooperación, A Cooperação Transfronteiriça entre Portugal e Espanha* (pp. 13-101). Porto: Eixo Atlântico do Noroeste Peninsular – Instituto Financeiro de Desenvolvimento Regional
- Costa, J. A (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa
- Crozier. M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective*. Paris: Éditions du Seuil
- Echebérria et al (2005). El capital social de las organizaciones y su entorno: conceptualización teórica, medición e intervención en la generación del capital social. *Ekonomia*, 59, 14-47

- Friedberg, E. (1995). O poder e a regra – Dinâmicas da acção organizada. Lisboa: Instituto Piaget
- Furnaletto, E.L. (2008). Instituições e Desenvolvimento Económico: a importância do capital social. *Revista Sociologia Política*, v. 16 (número suplementar), 55-67
- Gonçalves, H. F. (2011). *Estratégias colectivas de governação local no campo social: alcances e limites Estudo sociológico comparativo Portugal e Espanha*. Tese de Doutoramento. Departamento de Sociologia da Universidade de Salamanca.
- Junta de Extremadura (2009). *Documento de propuestas para la Ley de Educación de Extremadura (L.E.EX)* Mérida: Junta de Extremadura – Consejería de Educación
- Lima, L. (2005). Cooperar, o que vem a ser? Disponível em http://www.unieuro.edu.br/downloads_2005/hegemonia_02_02.pdf
- Lozares, C. & Sala M. (2011). Capital Social, Cohesión social y uso de la lengua. *REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales*, Vol. 20 (consultado na internet <http://revista-redes.rediris.es>)
- Marques, A. P. S. (2006). *Actores, estratégias e desenvolvimento local conflitos e consensos no município de Palmela no limiar do século XXI*. Tese Doutoramento. Departamento Sociologia da Universidade Évora
- Medeiros, E (2010). *A cooperação transfronteiriça Portugal-Espanha e Suécia-Noruega: efeito barreira e impactes territoriais do INTERREG-A*. Tese de Doutoramento. Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa
- Medina, E. (2012). La cooperación transfronteiriça de “segunda generación” entre Espana y Portugal: naturaleza, problemática, estratégias e perspectivas. *Spanish Journal of Rural Development*, Vol III, 1-10
- Medina, E. (2011). Monografia: capital social y fronteras – la cooperación transfronteriza entre el noroeste de Extremadura (Espana) y la Beira Interior Sul (Portugal), una aproximación desde la perspectiva cualitativa (2ª parte). *ALMENARA*. Consultado em <http://sites.google.com/site7almenararevistassociologia> (1/06/2012)
- Miklos, T. & Jiménez, E. & Arrayo, M. (2008). Prospetiva, gobernabilidad y riesgo político – instrumentos para la accion. Bladeras: Editorial Limusa
- Moreira, F.J. e André I. 2006. A Progressiva aproximação das duas margens da Raia. in P. Pedro-Rêgo. (coord). *Aproximar as Margens: Cooperação Transfronteiriça e Desenvolvimento Local no Espaço Rural do Alentejo e Extremadura* (pp.24-35). Évora: Fundação Luís de Molina/ Universidade de Évora
- Perla, J. M. A. & González-Haba, G. A. (2006). Resultados de los Programas INTERREG. P. Pedro-Rêgo, (coord). *Aproximar as Margens: Cooperação Transfronteiriça e Desenvolvimento Local no Espaço Rural do Alentejo e Extremadura* (pp.36-76). Évora: Fundação Luís de Molina/ Universidade de Évora
- Pérez-Rubio et al (2011). Monografia: capital social y fronteras – aplicación de un modelo de indicadores para el estudio del capital social y los cambios sobre las percepciones en la raya de Extremadura (1ª parte) *ALMENARA*. Consultado em <http://sites.google.com/site7almenararevistassociologia> (1/06/2012)
- Portes, A. (2000). Capital social: origens e aplicações na sociologia contemporânea. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 33, 133-158
- Rémy, J. & Voyé, Liliane (1997). *A Cidade: Rumo a uma Nova Definição?* Porto: Edições Afrontamento.
- Reis, I. (2013). Governança e Regulação da Educação – Perspetivas e Conceitos. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 39, 101-118
- Reynaud, J.D. (1997). *Les règles du jeu. L'action collective et la regulation sociale*. Paris: Armand Colin
- De la Rúa, A. (2002). Amistad e identificación: las micro fundaciones de las pertenencias macro. Amigos europeos e identidad europea. *REDES – Revista hispana para el análisis de redes sociales*, nº 3, 1-28
- Sainsaulieu, R. (2001). *Sociologia da Empresa: organização, cultura e desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget
- Silva, C.A. (2004). *Reencontro com o mundo organizacional. Uma abordagem sociológica*. Évora: Universidade de Évora

Silva, V. R. (2003) *Escola, autonomia e Formação – Dinâmicas de poder e lógicas de ação numa escola secundária de Braga*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia

Viegas, M.G.P. & Silva, C.A. (2017). Cooperação Transfronteiriça e as lógicas racionalistas do INTERREG entre Portugal e Espanha. *Desenvolvimento e Sociedade*, 2, 65-90

Viegas, M.G.P. & Silva, C.A. (2014). Democracia e Políticas e Práticas de Cooperação Transfronteiriça – ação prospetiva no Contexto do Alentejo-Extremadura. *Atas do VIII Congresso Português de Sociologia, 20 anos de democracia(s): progressos, contradições e prospetivas* (APS).

Viegas, M.G.P. (2012). Questões Transfronteiriças: a Escola Oficial de Idiomas da Extremadura como ator de cooperação. Comunicação apresentada no 2º Curso Internacional de Verão da Escola de Ciências Sociais, subordinado ao tema: “Prospetiva Estratégica: Olhares de Futuro sobre Cooperação e Rede de Atores em Territórios Transfronteiriços”, (Universidade de Évora).

Viegas, M.G.P. (2010). Redes de Cooperação Transfronteiriça? Dilemas da rede transfronteiriça de Educação/formação como instrumento de inclusão social no Alentejo-Extremadura. Um olhar dos Atores das Escolas Oficiais de Idiomas”. Dissertação de Mestrado. Évora: Universidade de Évora

Nota:

[1] Doutoranda em Sociologia da Universidade de Évora | tese em desenvolvimento integrada no CICS.NOVA.UÉvora

