

Humanismo, Direitos Humanos e Cidadania

III Congresso Internacional

Outubro 2023

Ebook



CIÊNCIA
DAS RELIGIÕES

Humanismo, Direitos Humanos e Cidadania

III Congresso Internacional 2023

**Jacinto Serrão | Maria Neves Gonçalves | Hélia Bracons
José Brás (Eds.)**

Lisboa, 2024

 **Edições Universitárias
Lusófonas**

Todos os artigos e resumos publicados são propriedade da Universidade Lusófona e do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento, pelo que não podem ser reproduzidos para fins comerciais sem a devida autorização. A responsabilidade pela idoneidade e conteúdo dos artigos e dos resumos é da exclusiva responsabilidade de cada autor/a.

Site do Congresso

<https://www.ceied.ulusofona.pt/pt/eventos/iii-congresso-internacional-humanismo-direitos-humanos-e-cidadania>

Edição Centro de Estudos Interdisciplinares
em Educação e Desenvolvimento (CeIED)
Universidade Lusófona

Propriedade Edições Universitárias Lusófonas

Paginação Marisa Oliveira

Coordenação Editorial e Revisão Jacinto Serrão

Design gráfico Pedro Fialho

ISBN 978-989-757-281-4

1^a edição 2024

Contactos Campo Grande, 376, 1749-024 Lisboa
Tel. 217 515 500
www.ulusofona.pt
www.ceied.ulusofona.pt

Índice

Introdução Jacinto Serrão	10
PARTE I – ARTIGOS	
O que dizer da capacidade e participação dos atores frágeis? Maria Rosália Guerra	13
Familias de origen extranjero y su participación e implicación en la escuela: Oportunidades y barreras Sergio Andrés Cabello Jhoana Chinchurreta Santamaría	35
As rotinas do educador em contexto hospitalar Emília Maria Serrão Jacinto Serrão	51
“Sacerdócio e Império” na formação do constitucionalismo em Portugal. Os escritos de Frei Manuel de Santa Inês, 1832-1837 José António Oliveira	67
A identidade da mulher (im)posta pela religião cristã: O ponto de vista bíblico Alberto João Nhamuche Maria Manuel Baptista Hélia Bracons	79
Acogida humanitaria en el marco de las protestas en Ecuador 2022. Entre la gestión y el voluntariado Juan Cárdenas Tapia Fernando Pesántez-Avilés Angel Torres-Toukoumidis	87
Práticas pedagógicas para a Cidadania e impactes nas aprendizagens Jacinto Serrão Sara Drumond Carlos Rosa Xavier Abreu	98
Adequar a Formação Pós-Graduada às Exigências do Mercado Laboral: Mapeamento das Necessidades Formativas de Interventores/as Sociais Ana Paula Garcia Fátima Gameiro Paula Ferreira Jacqueline Marques Nélson Ramalho Hélia Bracons	113
O Perfil de Competências do Assistente Social na Área da Habitação Social Tânia Gabriel Fátima Gameiro	126

Mulheres muçulmanas: revertidas, reconhecidas ou nascidas no Islã? Mônica Peralli Brotix	139
A gestão escolar participativa e os caminhos da descentralização financeira nas escolas públicas estaduais do estado do maranhão – Brasil Maria Eliana Alves Lima António Neves Duarte Teodoro	147
Retrato educativo por concelho da Região Autónoma da Madeira Sara Drumond Xavier Abreu Carlos Rosa Vanessa Correia Jacinto Serrão	164
Formação Inicial em Direitos Humanos como Medida de Prevenção de Manifestações de Discriminação nas Forças de Segurança em Portugal Sérgio Laranjinho	185
Evasão escolar: os efeitos educacionais na Pandemia da Covid-19 e o ambiente físico e virtual Angela Valéria de Amorim Patrícia Carly de Farias Campos	197
Identidades Profissionais Docentes e Inclusão Uma Reflexão Sobre o Caso dos Professores e Formadores no Ensino Profissional Marlene Ferreira Leanete Thomas Dotta Hélia Bracons	218
Literacia digital e Ética como pilares da educação para a cidadania global Josélia Fonseca	225
O golpe civil-militar de 1964, no Brasil, pelas páginas da imprensa portuguesa Thiago Fidelis	234
As Tecnologias de Comunicação e Informação como estratégia de melhoria ao estudo, para Alunos com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção Zélia Belo Torres	244
Feminismo negro: Uma reflexão no contexto moçambicano Alberto João Nhamuche Maria Manuel Baptista Hélia Bracons	256
Práticas da Leitura em unidades prisionais de Minas Gerais – Brasil: experiências de remição pela leitura e transformação social Davidson Sepini Gonçalves Leandra Borges Polita	266
Trajetos da Economia Social e agora também solidária João Leitão	276

Entre as duas Margens do Atlântico: Integração e Adaptação de Cidadãos Brasileiros em Portugal	292
Rosângela Silva Alexandra Russo-Silvestre Paulo Silvestre	
Inclusão na educação infantil: desafios e possibilidades nas escolas públicas e privadas de Campina Grande – PB	313
Cristina de Vasconcelos Almeida	
A Importância da Inteligência Emocional e da Resiliência na Redução do Stress Ocupacional	320
Fátima Gameiro Paula Ferreira	
<i>Idee per un Mundo Novo: La saggezza e L'Audacia, de David Sassoli</i>	334
Maria Teresa Amado	

PARTE II – RESUMOS

O sonho de ser educador/professor: motivações e anseios de mestrandos em ensino	344
Maria Neves Gonçalves Dulce Franco Micaela Fonseca Esmeralda Santo	
Habilidades sociales en estudiantes adolescentes españoles: diferencias según el género y el curso académico	346
Alba González Moreno	
Direitos Humanos em sociedades culturalmente diversas	347
Hélia Bracons	
“E o DUA aqui tão perto!” Desafios do desenho universal para a aprendizagem: (DUA) à formação de professores	348
Joaquim Melro	
Percepción sobre la inclusión desde los Servicios de Orientación Educativa de La Rioja (España)	349
Susana Sánchez Puente	
RePeME – E depois da pandemia?	350
Margarida Frade Santos Teresa Teixeira Lopo	
Uma batalha em curso: resistências à territorialização das políticas de igualdade em Portugal	351
Inês Simões Rosa Monteiro	
Cidadania e Humanismo na África Lusófona	352
Arlinda Manuela dos Santos Cabral	

Identidade europeia: sonho ou realidade? Susana Sardinha Monteiro	353
Refugiado ambiental: Proteção dos direitos humanos Rosana M. Moraes e Silva Antunes Cláudia Renata da Encarnação Lemos	354
O Apoio Tutorial nas escolas aos alunos com necessidades educativas específicas, no âmbito da educação inclusiva Ana Isabel Nogueira Ferreira Ernesto Candeias Martins	355
Formação de professores para a promoção da cultura oceânica: produção de materiais didáticos inclusivos em linguagem multimodal sob a perspectiva do desenho universal de aprendizagem Sandra Felix Santos Joaquim Melro Natalia Pirani Ghilardi-Lopes	356
A integração escolar dos alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes e a construção/desenvolvimento da sua cidadania num Agrupamento de Escolas Ernesto Candeias Martins	357
Cidadania, justiça social e garantia de direitos: O discurso de subalternidade das políticas para a pessoa idosa no Brasil Adriane de Lima Penteado	358
Deficit de informação? "Your Europe" e a importância da informação dos cidadãos Susana Sardinha Monteiro	359
Qual a matriz filosófica que suporta os direitos humanos e qual a sua efetivação? Teresa Denis	361
Formação de professores em TIC para promover a inclusão educativa Lucía María Parody García Juan José Leiva Olivencia Carolina Moreira da Silva de Fernandes de Sousa María Jesús Santos Villalba	362
Nutritional care: An human right Bruno Sousa	363
PROMEHS – Promover a saúde mental nas escolas Margarida Fraide Santos Celeste Simões Paula Lebre Lúcia Cunha Anabela Caetano Santos Ana Marta Fonseca Dória Santos Margarida Gaspar de Matos	364

Principais discussões no Brasil sobre o processo de envelhecimento e suas repercussões para a família e política social	365
Cilene Sebastiana da Conceição Braga Renildo Junio de França Braga Renata do Socorro dos Anjos Bentes	
A etnomatemática e a construção do conhecimento matemático em Angola: O sentido do número na vida dos povos Umbundo	366
Arminda Marisa Chilembo	
Processos colaborativos para a construção coletiva de conhecimento: Um olhar a partir do projeto Sinergias ED	367
Isabel Abreu dos Santos Albertina Raposo Sílvia Franco Amanda Franco	
Pistas para a intervenção social: O projeto D'AR-TE e o suporte social nas crianças e jovens em acolhimento residencial	369
Mara Ricardo Paula Ferreira	
Competências reflexivas e desenvolvimento pessoal e profissional	371
Ana Paula Garcia Jacqueline Marques	
Perfis populistas de jovens-adultos/as: diferenças ao nível ideológico, de confiança institucional, de comportamento eleitoral e de características socioeconómicas	372
Ricardo Soares Carla Malafaia Pedro Ferreira	
A Religião e a Pessoa com Deficiência na Perspectiva dos Direitos Humanos	373
Liriane Costa de Oliveira Luz	
Técnicas pedagógicas para estimular a comunicação verbal de um jovem com Autismo	374
Adriana Gomes da Cunha Almeida Maria Odete Emygdio da Silva	
“Meu corpo, meus direitos” – Violência obstétrica e direito à autonomia corporal em Portugal	375
Mariana Anginho Évora	
Ecossistemas de inovação e sustentabilidade: O importante papel da lusofonia	376
Paula Ramada Leclerc Victer	
Do deus da aliança à aliança na vida comunitária. A proposta de Cortina em face da instabilidade interrelacional	377
Maria Teresa Santos	

ODS em ação – Todos contam | Todos contamos!

378

Margarida Maria Reis Gomes

**A educação inclusiva para a promoção da equidade nos contextos
educativos actuais**

379

Juan José Leiva Olivencia | María José Alcalá del Olmo Fernández

Lucía María Parody García | María Jesús Santos-Villalba

Introdução

Os desafios, as oportunidades e as ameaças que a humanidade enfrenta, num mundo em acelerada transformação, e cada vez mais tecnológico e superdiversificado, apelam a todos nesta aldeia global à participação cidadã, crítica e reflexiva fundada nos conhecimentos científicos.

Mas é importante considerar que a ciência por si só não consegue introduzir a melhoria na vida que muitos de nós desejamos. A história da ciência diz-nos que os grandes crimes da humanidade só foram possíveis com a ajuda do conhecimento científico e da tecnologia. A engenharia robótica e a engenharia genética poderão contribuir para encontrar “novos soldados” em que as emoções humanas serão completamente excluídas. Os futuros genocídios poderão não deixar margem para sentir a dor do outro. Sartre chamou náusea a este total estranhamento existencial em que vivemos. Mas o que será o mundo sem a vibração do sentir? As dimensões cognitivas não podem estar divorciadas das afetivas. Hoje vivemos um mundo excessivamente perigoso. O progresso do conhecimento científico não foi acompanhado e calibrado com o conhecimento ético.

É preciso dar sentido à vida. É preciso que a vida tenha sentido. É preciso que a vida tenha encanto. Ora, a morte, o suicídio significa a perda de sentido. Cabe à reflexão ética encontrar uma resposta às questões: *Como viver?, Para que viver? e Que vida viver?*

O dar sentido à vida tem de ser procurado em torno do que torna digno o que devemos fazer. O que nos pode honrar é este sentido que temos de encontrar para a nossa existência. Afinal, ‘quem’ devemos ser? O que nos deve honrar é a vida e não a morte, a felicidade e não o sofrimento, a amizade e não o ódio. Por isso, consideramos que os planos éticos e morais são fundamentais para encontrar o humanismo, a coesão social necessária à cidadania.

Trata-se de uma problemática transversal sobre a sustentabilidade dos valores que ditam processos de desenvolvimento civilizacional sobre a cidadania plena para uma realização individual e coletiva. Uma problemática que deve equacionar as questões dos discursos de ódio e excludentes; da pobreza extrema e do desenvolvimento assimétrico; e, as crescentes ameaças à paz, à segurança e ao clima.

Se é verdade que muito do que somos depende das nossas escolhas, importa tomar consciência do mundo em que vivemos. Foi para esta ‘consciência moral’ que pretendemos despertar o leitor.

A presente publicação resulta dos trabalhos apresentados pelos participan-

tes no III Congresso Internacional, “Humanismo, Direitos Humanos e Cidadania” que contribuíram com as suas ideias, reflexões, estudos e propostas para ajudar a repensar um mundo marcado por incertezas e assimetrias no processo de desenvolvimento. Repensar o que já foi alcançado e o muito que ainda falta construir para atingir os compromissos internacionais, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 das Nações Unidas.

Trata-se de um evento científico, num espaço de participação académico em áreas relevantes que perpassam os conceitos do Humanismo, dos Direitos Humanos, da Cidadania e do Desenvolvimento. O Congresso visa promover uma ampla reflexão sobre as questões do Humanismo e da Cidadania, centrado nos desafios da cidadania global, da sociedade de informação e do desenvolvimento sustentável. E nas questões da (re)construção de cidadania plena no contexto dos problemas atuais e dos impactos das crises, em diferentes esferas, locais, regionais e globais.

Os trabalhos publicados são da autoria de cidadãos com consciência crítica, tais como, académicos, investigadores, educadores, docentes e estudantes, gestores e diretores escolares, abrangendo todos os níveis do sistema educativo formal e contextos informais de ensino e aprendizagem, bem como as diversas áreas de intervenção social, educativa, comunitária e espiritual.

O *E-book* é, portanto, mais um produto do III Congresso Internacional, “Humanismo, Direitos Humanos e Cidadania”. Evento que se realiza bianualmente sob a égide da Universidade Lusófona-Centro Universitário de Lisboa. Os Congressos I e II realizaram-se em 2019 e 2021, respetivamente.

O *E-book* aborda, pois, várias expressões da Cidadania e do Humanismo nas mais diversas áreas temáticas: educação para a cidadania, cidadania global e desenvolvimento, ciência política, religião, desporto, intervenção social e comunitária, serviço social, entre outras.

Espera-se que, através dos estudos e trabalhos de investigação dos participantes, esta publicação seja uma oportunidade para divulgar e trocar conhecimentos científicos, em torno das conferências e trabalhos apresentados.

A concretização desta publicação resulta de um trabalho colaborativo e cooperativo. Portanto, os nossos agradecimentos são sempre para todas as pessoas e instituições que tornaram possível a realização do Congresso e, consequentemente, a presente publicação, especialmente aos membros da Comissão Organizadora, da Comissão Científica, as Instituições Parceiras, os participantes no Congresso e oradores convidados que muito engrandeceram o evento.

JACINTO SERRÃO
(Coordenador)

PARTE I

ARTIGOS

O que dizer da capacidade e participação dos atores frágeis?

Maria Rosália Guerra¹

Resumo

Não há um tempo tão oportuno como aquele que vivenciamos nas sociedades de modernidade tardia para refletir sobre as experiências que perturbam o ser, como acontece no viver em demência. No contexto de uma investigação no terreno inserida num projeto de doutoramento em Sociologia, exploramos e questionamos os conceitos de capacidade, participação e autonomia, a partir da observação participante e detalhada do quotidiano de uma mulher que vive em processo de demência, na relação com profissionais da equipa de apoio domiciliário que lhe prestam apoio na sua casa. A partir de um estudo de caso, procurámos compreender a forma como a doença caminha lado-a-lado com o ser, numa travessia ambivalente que concilia a incerteza, a vulnerabilidade, a fragilidade e simultaneamente a possibilidade, a autonomia e a capacidade, a partir de conceções que necessitam ser revistas. Pensar a capacidade dos atores frágeis é um caminho que importa às ciências sociais, sobretudo num contexto social em que o ser capaz, ser autónomo e independente são condições, tantas vezes, ainda consideradas numa perspetiva estreita e polarizada, levando a pensar que as pessoas ou são capazes ou incapazes, não podendo ser as duas coisas. Pensar o conceito de capacidade leva-nos aos conceitos de competência e de participação, mas também à noção de segurança e de poder-ser. Estes ganham uma ênfase especial no campo de reflexão sugerido pela abordagem analítica que enquadra a presente investigação – a sociologia pragmática, pela forma como esta corrente se dedica e interessa pelas ações da vida dos atores, nos seus acordos e desacordos, capacidades e incapacidades, participações e ausências, nas intenções e situações de prova. Seguir estes atores frágeis, permitiu conciliar os dados de campo com os enlaces sociológicos que lhes conferem sentido, construindo categorias de análise que elucidam o objeto de estudo. Resulta desta investigação, a possibilidade de compreender como se envolvem, a ponto de tornar possível a capacidade e dar continuidade à participação, ainda que de formas subliminares, os atores que vivem situações de fragilidade ocasionadas pelo viver em processo de demência. Conclui-se que, para compreender os atores frágeis é necessário repensar a sociologia da participação nas suas coordenadas analíticas. Os indivíduos situam-se na tensão autonomia e vulnerabilidade. São simultaneamente capazes, competentes, frágeis e resilientes. A capacidade torna-se sensível, a participação incarnada e afetiva e os ambientes fornecem apoios práticos e guias de orientação, que são verdadeiros apelos à continuidade da ação.

Palavras-chave: Demência; Autonomia; Capacidade; Participação.

¹ VALORIZA – Centro de Investigação para a Valorização dos Recursos Endógenos, Instituto Politécnico de Portalegre

INTRODUÇÃO O CASO DE ESTUDO

No contexto de uma investigação de doutoramento em Sociologia², a propósito da qual acompanhamos pessoas em processo de demência continuado que ainda vivem nas suas casas³, procurámos compreender de que forma se processam os envolvimentos, quer no plano mais íntimo e familiar, quer no plano da ação pública, da pessoa em processo de demência. No intento de prosseguir este objetivo, debruçamo-nos sobre aspetos das suas vidas que tocam as dimensões da autonomia, da capacidade e da participação, em contextos de grande vulnerabilidade e fragilidade, ocasionados pelos avanços da doença.

Celeste⁴ tem 78 anos, tem demência. Os primeiros sinais surgiram há 3 anos. Vive na sua casa para onde se mudou a sua irmã – Judite, mais velha, de 85 anos. Ambas viúvas. Judite tem graves limitações motoras que a impedem de sair de casa e de andar sem apoio. A mudança para a casa de Celeste motivou-se⁵ pela necessidade que esta tinha de apoio e supervisão nas tarefas de vida diária. Foi uma decisão da filha de Celeste (soubemo-lo pela funcionária do apoio domiciliário) que entendeu que ambas se podiam ajudar. Que Judite seria a

² Este artigo insere-se numa investigação integrada no curso de doutoramento em Sociologia (Universidade de Évora). A investigadora é filiada no Centro de Investigação para a Valorização de Recursos Endógenos – Valoriza do Instituto Politécnico de Portalegre. O projeto de investigação é financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia com a referência UI/BD/151561/2021 e intitula-se “Dilemas do corpo e da Identidade nos cuidados à Pessoa com Doença Incurável – uma abordagem sociológica”. Esta investigação tem por fito compreender de que forma se processam os envolvimentos, quer no plano mais íntimo e familiar, quer no plano da ação pública, da pessoa em processo de demência.

³ A presente investigação encontra-se ainda em curso. Conta com uma pesquisa etnográfica que se iniciou em Janeiro de 2022 e que se prevê estar na sua fase final. O investigador deslocou-se, diariamente, a casa das pessoas com demência que compuseram a amostra do presente estudo, aí demorava períodos variáveis de tempo. Esta variabilidade dependia da percepção sensível que o próprio investigador fazia sobre o tempo em que devia permanecer no contexto de campo. Por se tratarem de populações vulneráveis e frágeis, sentimos que, por vezes, era necessário interromper a permanência em campo, retomando mais tarde, tendo em conta que, frequentemente, assistímos a estados de alteração de humor, a manifestações de cansaço, períodos confusiónais, que, por vezes, geravam uma impossibilidade de permanecer em contacto, aspeto que fez alterar o plano do trabalho de campo, sempre que necessário. São os atores em demência que nos vão informando sobre as suas disposições para estar em contacto.

⁴ Os nomes destas mulheres são fictícios. A importância de envolver os atores em processo de demência continuado, constitui-se como uma opção na qual importa dar voz aos atores frágeis, cujas experiências tantas vezes não são relatadas a partir da primeira pessoa. Elegemos pessoas que têm momentos de lucidez e que compreenderam a importância de que, acedendo à participação nesta investigação, estariam a contribuir científicamente para a melhor compreensão sobre as suas experiências. Foram tidos em conta os princípios éticos, a partir da expressa autorização dos intervenientes, na participação do presente estudo. Da convivência com Celeste foi possível extraír dimensões variadas que serão tratadas, não todas neste artigo, mas em outros momentos reflexivos. Aqui focar-nos-emos nas dimensões que coincidem com as palavras-chave. Deixamos indicações para futuros trabalhos onde trataremos, com maior detalhe, temas relacionados com a “visita” dos profissionais de apoio domiciliário e as questões da normatividade institucional, bem como aspetos relacionados com os objetos religiosos, enquanto suportes à existência humana.

⁵ Motivações que viemos a saber pelas várias visitas de campo.

memória de Celeste e Celeste o andar de Judite. São ambas beneficiárias de apoio domiciliário – serviço de alimentação e de apoio psicossocial, que providencia o fornecimento das refeições diárias e de orientação na gestão dos conflitos entre ambas e das estratégias de lidar com a doença.

Celeste apresenta dificuldades no auto-cuidado, tendo ido deixando, progressivamente, de prestar atenção às suas necessidades de higiene pessoal, alimentação e toma de medicação. Não podia, segundo a sua filha, estar mais tempo sozinha em casa.

A decisão de ir viver para a casa de Celeste, tratando-se de um espaço pequeno, foi também motivada por ser o espaço onde esta mulher vive desde sempre e esta casa já fora dos seus pais. Este é o espaço conhecido por aquela que precisa segurar a sua memória nos lugares conhecidos e para onde a sua memória, mais preservada – a memória do passado, a leva diariamente, para o lugar onde viveu com os pais, onde constituiu a sua família e de onde viu o seu marido morrer e os seus filhos partir para casar. Para Judite, este espaço pequeno, suporta as suas limitadas capacidades de andar. São os objetos da casa que sustentam os poucos passos que dá, mínimos para cumprir as necessidades de sobrevivência.

METODOLOGIA

No caso da investigação que enquadra o presente artigo, metodologicamente, elege-se uma abordagem de tipo qualitativo e de pendor pragmático-fenomenológico com o objetivo de compreender o objeto a partir daqueles que o vivem, na relação consigo mesmos, com os outros e com o seu entorno.

Trata-se de um estudo de carácter indutivo, ainda em processo, por isso, aberto e flexível ao curso da investigação. Os estudos qualitativos procuram dar um contributo relevante na compreensão de fenómenos menos estudados (Sampieri et al., 2010). Segundo Lahire, a investigação pode ir mais longe, ser mais audaz, no sentido em que pode construir objetos nunca antes observados (Lahire, 2006).

São propostos formatos de pesquisa adaptados ao tipo de objeto de estudo eleito. Nas observações diretas e participantes que estão, ainda, em curso e tão essenciais para a compreensão do objeto, tem sido possível relacionar-me com as pessoas, nos seus contextos de vida, a tal ponto de experimentar uma dimensão central do trabalho de campo, a modalidade de ser afetado (Favret-Saada, 1990). Em longas horas de acompanhamento às pessoas em processo de demência, foi possível envolver-me com elas, em vários momentos do dia, atividades, ambientes dos mais íntimos aos mais públicos e com outros atores com os quais, estas, transacionam algo. O envolvimento foi indispensável para “viver com” e participar de certas experiências em conjunto: percorrer lugares, tocar objetos, sentir cheiros, participar em atividades, partilhar tempos de acordar e de descanso. A participação tornou-se a forma mais justa de conhecer as suas vidas, percebendo, sem pré-juízos, sem limites de pensamento, que estes atores com-

põem vivências únicas que destoam com tanta literatura e argumentos que dão conta apenas do lado incapaz e dependente. Dada a natureza do objeto, o contacto com pessoas com demência implicou uma adaptação corporal às disposições da pessoa observada. Fazer experiências de deitar o corpo no chão para ver com a mesma perspetiva, fazer silêncios quando esta era a única forma possível de manter a comunicação, dar a mão em resposta a um pedido de auxílio, deambular sem plano, ouvir a mesma música, etc. Nestes encontros, nem sempre havia espaço para realizar registos, aspeto que acontecia quando chegava a casa. Foram sendo recolhidas, sempre que possível, imagens e vídeos que me ajudaram a analisar os momentos. A análises de fotografias e vídeos recolhidos no trabalho de campo bem como a análise textual do diário de campo, e, pontualmente, o uso do gravador⁶, foram técnicas importantes para melhor compreender o objeto. A partir de uma abordagem fenomenológica procuramos seguir um único indivíduo de cada vez para observar como ele existe, como continua de momento em momento. Demos privilégio a trabalhar a singularidade e não os conjuntos e também a passividade e não apenas a ação (Piette, 2016). Poucas coisas encontrámos escritas sobre os envolvimentos das pessoas com demência nos seus ambientes e com as materialidades que os compõem, o que tornou o objeto de estudo ainda mais desafiante. A aproximação às pessoas em processo de demência remeteu-nos para uma abordagem empírica como aquela que vai ao encontro com “o estrangeiro” de Emmanuel Levinas e Bernhard Waldenfels (Banbara, 2016). Empreender uma abordagem fenomenológica da “estranheza do estrangeiro” é engajar-se na escolha de descrever o que é indescritível e em apreender o estranhamento do outro, aspeto que se pode explicar pela dificuldade de encontrar dados congelados no espaço e no tempo para caracterizá-lo, (Levinas, 2006). É também participar do empreendimento do outro, a partir de uma ética da alteridade, uma ética do encontro, que não só inclui o outro nos propósitos do seu estudo, como se relaciona com este, numa responsabilidade partilhada, entre quem investiga e que é investigado. Estar perante a estranheza do outro, que, mais do que assimilar ao mesmo, deve ser mantido na estranheza, numa estranheza digna, que pertence à singularidade de cada um, com toda a importância que tal tem no entendimento das situações de crise e realidades múltiplas no “mundo da vida de todos os dias” (Paperman & Stavo-Debauge, 2014).

Vimo-nos muitas vezes em situações em que o vivenciado, nos encontros de campo, não podia ser racionalmente explicado, não era resumível à razão, pelo que exigiu novas formas de comunicação, impulsionadoras da escrita analítica,

⁶ Quando informámos as pessoas envolvidas no estudo, sobre os objetivos, recolhemos os consentimentos informados e questionamo-nos sobre a possibilidade de usar o gravador. Todas as pessoas envolvidas, ainda que em processo de demência, estão em fazer iniciais e intermédias da doença, demonstrando compreensão face à importância do estudo. Exceptua-se um dos casos, em que por razões de diversidade da amostra, Optamos por acompanhar um homem numa fase mais adiantada da doença, tendo sido pedido o consentimento para participar no estudo à sua esposa, sua representante legal.

capazes de perceber que nem sempre conseguíamos extrair da ação alguma compreensão. O outro nem sempre é alguém cuja ação seja passível de compreender por lógicas puramente racionais ou a partir de um sistema de categorias analíticas bem definidas. Pelo contrário, o outro é alguém que interpela, que clama (Levinas, 2006) que se move até ao limite das suas capacidades.

ANCORAGENS TEÓRICAS

A partir de uma abordagem inspirada nas sociologias interpretativa e capacitaria, de inspiração pragmático-fenomenológica, propomo-nos acompanhar os atores frágeis que vivem em processo de demência continuado. Fomos esboçando as ações que observamos dia após dia nos contextos de vida de Celeste. Uma vida povoada de incertezas, esgotamentos, cansaços, perdas mas também de momentos que revelam experiências corporais primitivas onde se pode fundar uma segurança íntima de poder fazer-se capaz que suporta a humanidade, ainda que em situações de grande fragilidade. Tudo a acontecer por entre os avanços de uma doença que compromete a autonomia, a capacidade de participação e de manutenção dos envolvimentos.

Desocultando um vasto campo de análise que se encobre nas linhas de uma sociologia pensada para a ação e para o valor das atitudes dos seres humanos e da sua capacidade reflexiva, mergulhamos no campo do improvável, do inusitado, do sensível e do detalhe, do gesto mais fino e da ação mínima e insegura que compõe os dias destes atores. Como propõe Breviglieri (2016), trata-se de considerar, nas agendas de compromisso da investigação científica, mais do que as sociologias de inspiração pragmatista fazem usualmente, os lugares de humanidade que se alojam no homem, baixando as exigências da antropologia capacitaria, mergulhando num campo de possibilidades que se abre a partir da discussão socio-antropológica do Homem Capaz de Paul Ricoeur (Breviglieri, 2012) e de uma “filosofia do possível”, que põe em evidência e “abraça” as múltiplas figuras da contingência, do incerto e do imprevisto (*ibidem*).

Refletir sobre os problemas do Humanismo e da Cidadania, centrado nos desafios, oportunidades e ameaças de hoje⁷, abre caminhos para pensar em formas de cidadania assentes em várias gramáticas, do comum ao plural, que enquadram diversas práticas de conflito, de disputa, de forças e compromissos (Thévenot, 2017).

Superando as lógicas anunciadas pelas gramáticas liberal e das grandes, propomos compor a reflexão deste artigo, com os contributos de uma narrativa nascida na variedade de “laços de proximidade” que são usados para outros tipos de confeção do comum como os que pudemos acompanhar no interior da casa de Celeste. As contribuições desta gramática tecida por *afinidades pessoais*

⁷ Conforme propõe o III Congresso Internacional Humanismo, Direitos Humanos e Cidadania, que enquadra o presente artigo.

com lugares-comuns (ibidem), surpreendeu-nos pela forma como deu forma e sentido às vivências que acompanhamos no terreno.

A demência talvez seja uma boa categoria sociológica para pensar múltiplos saberes e discursos que se entrecruzam em arquiteturas e transições que vão do próximo ao público e ao comum. Para além da dimensão médica e clínica, a demência envolve um conjunto de atores que, para além da pessoa afetada, são os próprios profissionais médicos, os cuidados formais, os familiares e “outros próximos”, as associações de apoio, políticos, agentes económicos. Todos estes desafiam uma ampla reflexão sobre o problema e impulsionam o surgimento de uma diversidade de argumentos que tocam diferentes gramáticas (Boltanski & Thévenot, 1991).

Celeste vive a experiência de receber na sua casa, a sua irmã também frágil e doente. Esta entrada da irmã propõe pensar, a partir de uma sociologia de proximidade, os conceitos de habitado (Breviglieri, 1999; 2003; 2006; 2012) e de hospitalidade (Kareva, 2005) nos contextos de uma arquitetura íntima, bem como um regime em presença onde a intensidade do envolvimento é elevada (Rachel Brahy, 2014). A partir desta abordagem, serão refletidas as expressões da capacidade, da participação (Genard & Cantelli, 2008; 2010) e dos envolvimentos engendrados no plano familiar (Thévenot, 2005; 2006). Embora se trate de um regime de familiaridade, aquele que envolve a vivência comum destas duas mulheres, há uma diferença entre os modos de cada uma habitar o espaço que se exterioriza em conflitos, medidas de força e manifestações de uma garantia íntima do poder (Breviglieri, 2012).

Na *gramática da afinidade pessoal* por lugares-comuns (Thévenot, 2017), as capacidades mostram-se num plano diferente daquele das ações públicas, até mesmo distante daquele que vem plasmado nos discursos do envelhecimento ativo, mas mais próximo dos contextos de vulnerabilidade, protagonizados por atores frágeis que, ainda assim, são impulsionados à participação (Genard & Cantelli, 2008; 2010). Sendo, por vezes, necessário um deslocamento da noção de capacidade em si, para compreender um poder que não se extrai de uma ação em si mas de uma garantia íntima de poder fazer-se capaz (Breviglieri, 2012). Esta gramática abarca uma relação de dependência entre os vivos e o plano normativo da humanidade, onde entram aqueles que vêm de fora, como os profissionais de apoio domiciliário, a partir de pontos de reflexão e orientação intuitivos, sensíveis aos bens e aos males humanos (Thévenot & Breviglieri, 2023), onde se movem aqueles que vivem em processo de demência continuado.

RESULTADOS

Ambiências íntimas e cómodas enquanto garantias possíveis dos atores em demência

A casa de Celeste fica situada numa rua onde esta mulher sempre viveu. Esta já era a casa dos seus pais. A casa que diz conhecer de sempre. Trata-se do lugar que sabe de cor. Celeste movimenta-se na sua casa com um à vontade que lhe é confortável. O mesmo não sente quando anda na rua, local para onde se desloca para ir comprar pão, bolos e ir abrir as janelas de casa da irmã. (DC, 11 julho, 2022)

A casa⁸ é o lugar do relaxamento, o sítio do descanso e das exigências mínimas quando comparado com as exigências do espaço público. Mas é também o espaço da demonstração das fragilidades, dos desassossegos interiores, do incerto e do imprevisto. Celeste vive com demência há anos. Mantem-se na sua



“Desenho da fachada de casa de Celeste”

Fonte: Autoria própria

⁸ Nas várias visitas que realizamos a casa de Celeste, esta apresenta-se numa expressão corporal inauguraada pela doença. Os risos constantes, alvo de reprovação da irmã que informa que Celeste nunca foi assim, juntam-se a trejeitos corporais que compõem novos ritmos: frenéticos, agitados, compostos por movimentos bem vincados, quando bate com as mãos uma na outra para se expressar, quando se levanta para ir buscar objetos, quando abana o leque, quando pega na minha mão

casa por ser o espaço que sabe de cor. É a partir da sua doença, que Celeste demonstra um maior recolhimento, um voltar-se para dentro, para o espaço que conhece sem a necessidade de pensar sobre ele. Esse espaço que não confronta nem agrava a sensação de perda que esta mulher experiencia pela doença.

Celeste sente que a sua cabeça está diferente, dando conta de que não consegue realizar algumas tarefas de gestão da vida diária, sozinha. Deixou de tratar de assuntos relacionados com as suas contas, finanças, medicação e alimentação.

Esta sua fragilidade, experienciada pela perda da memória e por períodos de confusão, é a porta de entrada para uma nova relação consigo mesma, marcada pela estranheza de si e do ambiente que a rodeia. É este ambiente, que agora, serve de suporte a uma identidade em mudança, em reconfiguração, porque se desgasta e se delapida perante os diferentes embates da doença. Celeste tem que lidar com um estranho, que é ela mesma, situação que altera a ipseidade do ser (Ricoeur, 1991). É a partir deste estranhamento que Celeste se apresenta ao mundo, assim mesma, abrindo caminhos para uma nova forma de viver, sobrevivendo.

Celeste já não confeciona refeições, mas é na sua pequena cozinha que simula fazer bolos para dar aos seus netos no momento das visitas. Passa ali muito tempo, mexendo e revolvendo objetos para tentar compor um bolo que não chega a ser. Não consegue concluir a tarefa. Não sabe que ingredientes e em que sequência os deve adicionar. Mas enquanto mexe uma mistura de farinha com leite, que demoradamente segue o comando dos seus movimentos e de interjeições que revelam irritação por não saber o que fazer, fala sobre a visita dos netos. Estes já não a visitam, mas Celeste não conseguiu atualizar esta informação, vivendo num tempo passado, como se fosse o presente, situado em memórias não danificadas pela doença. Confronta-se com uma massa que não confluí para um bolo, olha-a estranhamente e abandona a tarefa. (DC, 11 julho, 2022)

Todas as ações que realiza na sua casa dão nota de que Celeste se apoia no ambiente e nas materialidades que o compõem. Há momentos em que se o seu corpo mostra que está confusa e com dificuldade de identificar claramente acontecimentos, é aí que se socorre de objetos, em pedido de auxílio para continuar. É uma continuação que se move no plano do vital, numa tentativa de demonstrar resquícios de humanidade. Estas tentativas não contam apenas com as providências humanas, mas também com as não humanas (Thévenot, 1994, 2005; Thévenot & Breviglieri, 2023).

No ambiente que habita, há uma linha que separa o mundo para lá da porta, do mundo para dentro da porta. A ambiência sentida no interior da casa é a de

para comunicar ou para me levar a ver lugares da casa. As suas palavras eram sistematicamente substituídas por risos e abanares de cabeça que desconsideravam o fio condutor do discurso da irmã ou mesmo o seu próprio. Uma linguagem nova se exteriorizava, muito mais gestual, muito mais corporal, que permitia continuar a comunicar numa forma nova e única, construída nas circunstâncias do momento. Este aspeto da comunicação, será tratado com maior detalhe noutro momento reflexivo.

um espaço poroso, numa zona de fronteira, em composição. O espaço da casa tem uma ambiência que demonstra o equilíbrio instável de uma vida que está em mudança, em intermitência, em desfragmentação (Breviglieri, 2013). Celeste descreve-a como a casa de sempre porque já fora dos seus pais. A casa de sempre é o lugar de garantias às ações que já não se valem mais das habilidades cognitivas. Quanto mais Celeste se sente esquecida, mais se ampara nos objetos da sua casa para falar de si. O seu andar pela casa, acompanha a natureza do próprio espaço, que às vezes lhe parece seguro e confortável, mas que às vezes lhe traz dúvida, incerteza e confronto com o desconhecido. Porque este espaço também está em processo, tal como a própria doença e quem a vive.

A casa de Celeste é o espaço que, diante dos avanços da doença, ainda lhe permite tornar próximos os objetos e outros suportes físicos que suportam as suas possibilidades de ação e o seu sentido de segurança.

Fotografias, mesas, objetos da cozinha, bonecas, santos, trapos, etc. são trazidos para a proximidade. São mais do que objetos na sua função explícita. Superam-na para compor uma personalidade que se estende nessas mesmas coisas, dando lugar a uma personalidade distribuída pela ligação específica que Celeste estabelece com o seu meio (Thévenot, 1994).

Vive, ali, com a sua irmã, situação que não escolheu, mas que lhe foi imposta revelando a sua perda de controlo sobre as suas decisões.

Celeste vive na linha, instável, onde se vive o “já não viver”, abandonando-se à condição de quem já não consegue gerir sozinha o seu dia a dia. É vista como uma tontinha (como é chamada pela irmã e pela filha). A sua vida exterioriza um apagamento de qualquer ordem comum de convivência, restando-lhe contactos rápidos em encontros com os profissionais de apoio, com a sua irmã e esporadicamente com a sua filha.

A vida de Celeste esvai-se por entre as perdas que a sua doença a faz experimentar. Valem-lhe os encostos físicos com as materialidades que compõem o seu mundo, que a fazem recuperar memórias do que já foi, re-edifica a sua personalidade, e envolver-se, minimamente com o mundo.

Celeste fabrica uma personalização das coisas com as quais partilha o seu dia, constituindo, com estas, uma personalidade baseada em laços familiares. São as coisas personalizadas que, numa ligação estreita com a pessoa que as personalizou, alargam a sua superfície e garantem a sua continuidade (Thévenot, 1994).

LUGARES INTERMÉDIOS

A porta – elemento que permite o toque, ao de leve, com o exterior

É a partir da sua casa, deste espaço mais seguro e íntimo que Celeste toca, ao de leve, o mundo exterior. Apresenta sinais corporais de uma vontade mínima, esgotada e tonalizada por razões de sobrevivência, de se ligar ao exterior. Fá-lo como se deixasse escorregar o seu corpo para um lugar que lhe per-

mite espreitar o exterior, numa atitude que recupera, ainda que fragilmente, a sua identidade sociável. Deambula dentro do espaço da casa, afastando-se e aproximando-se desta zona de contacto – a porta de casa. A porta é uma zona intermédia, entre o interior e o mundo de fora, é um lugar híbrido onde acontecem as tais ligações mínimas que Celeste estabelece com os que vêm de fora. Celeste tapou o postigo da porta, com um papel, e colocou entre esta e uma meia porta, uma cortina para limitar os acessos ao interior da casa. Quando se chega perto da porta não sabe quem vem, a que horas vem nem porque vem, mas sabe que esta estrutura física sustenta um lado de lá. O andar até à porta é hesitante. Vai e volta, em movimentos ondulantes, até que se entrega àquela estrutura que apela ao encosto.

A porta trata-se de uma zona porosa que se envolve com o ser numa atitude vacilante, titubeante. O papel colocado no postigo e a cortina entre as portas, resguardam a porta, tapam a visibilidade e permitem ocultar a própria existência de Celeste. A porta não se abre rápida e decididamente. É aberta por movimentos pequenos, inseguros, suspeitos e indecisos, geridos pelo gesto de Celeste. É este elemento físico que coloca Celeste em contacto com o imprevisto, o que está entre os lugares do interior da casa e os espaços de circulação do mundo exterior. A personalização da porta permite vincar uma personalidade que, insegura pela doença, se encolhe perante o exterior.

Usa como suporte físico, ao “espreitar para fora” uma meia porta que fica em frente da porta da rua, uma espécie de estrutura que faz funções de postigo. Entre a porta e a meia porta há uma cortina que tem um nível de abertura gerido por Celeste. Por vezes esta cortina está para fora, tapando por completo a visibilidade da porta de entrada da casa e o interior da mesma (DC).

O interior da casa dá conta de uma atmosfera única, que se mostra numa dinâmica subterrânea de resistência (Breviglieri, 2013).

Celeste ainda sai de casa para ir abrir as janelas de casa da irmã que tem graves limitações no andar. Anda na rua, apenas em zonas de proximidade à sua casa, como quem deambula sem plano. Vai encostada às paredes das casas, em passos pequenos. Cada passo que dá permite que seja o contacto dos pés com o chão que indiquem o sentido do caminhar. Também é o olhar que segue fixo nas casas da rua, que lhe vai indicando o caminho. Sabe que tem que ir cumprir esta ação, porque a sua irmã a recorda todos os dias. (DC, 11 Julho, 2022)

A porta e o uso que Celeste faz dela, informa-nos de uma possibilidade de contacto com o exterior que se apresenta esvaziada. Cada vez há menos pessoas a entrar por ela. Mas Celeste ainda a transpõe para cumprir funções no plano do estritamente necessário. As entradas por aquela porta são igualmente feitas por razões de sobrevivência, que permitem experienciar envolvimentos, capacidades e momentos de participação ao nível da tal dinâmica subterrânea de resistência (Breviglieri, 2013). Os contactos parecem encostos com quem entra para levar as

refeições, com quem vai organizar a medicação, com quem vai para gerir conflitos, de quem sai para ir ao médico.

A porta de casa de Celeste, como outras portas, é um dos elementos que nos informa sobre o isolamento e a passagem ou a comunicação entre o interior e o exterior (Latour, 1992). A porta informa sobre a satisfação de necessidades dos seres humanos ou as manifestações de sobrevivência mais primitivas dos seres vivos, como a necessidade de abrigo. O controlo da abertura da porta dá conta de uma manifestação mínima de poder (Breviglieri, 2012).

Celeste tem a sua porta de casa sempre fechada. Abre-a quando tem que contactar, por razões cada vez menos frequentes, com o exterior. Celeste conserva resquícios de uma personalidade sociável, agora esgotada, levada ao mínimo pela doença.

A abertura ou fechamento da porta propicia características específicas ao ambiente. A ambiência (Breviglieri, 2013) criada por uma porta fechada e que é sentida no interior de casa de Celeste é a de um mundo desacelerado, isolado do exterior, íntimo, lento e adormecido. Ambiente contrastante com a agitação, o barulho, a rapidez do mundo fora de portas.

É por esta porta que entram e saem as funcionárias de apoio domiciliário do qual é utente. É nesta porta que Celeste estabelece transações mínimas com o exterior mas que se fazem sentir como uma desestabilização do ambiente parado do interior.

A casa enquanto espaço de garantia de intimidade e abrigo, não deixou de ser, por completo, um lugar de confluência de territórios: entre a irmã recém-chegada para co-habitar, as profissionais do apoio domiciliário e outros, ainda que escassos elementos da família. Esta confluência traz uma desestabilização de tempos, colocando Celeste em atitudes de desconfiança, suspeita e à espreita.

Era meio dia. Celeste ouviu chamar da rua. Abre demoradamente a porta, usando a sua mão para controlar essa abertura. Com um olhar suspeito e confuso, não se entrega ao desconhecido de forma rápida. Ergue a cabeça, põem se à escuta, franze o olhar. Só relaxa quando, perante a insistência da buzina na rua, ouve o barulho de uma carrinha, – “é a comida, diz” (DC, 22 julho, 2022)

Celeste, vai para a porta, segura o corpo na meia porta. O seu equilíbrio é, agora, facilitado por uma estrutura onde apoia o corpo. Desvia a cortina, num gesto lento, com uma abertura condicionada, gerida pela mão, apenas suficiente para deixar entrar a caixa das refeições. A receção da comida acontece num tempo rápido, em resposta à pressa que levou a profissional a entregar as refeições e voltar as costas. São tempos diferentes que se expressam em ritmos marcados por compassos diferentes (Bidet, 2007). O desviar da cortina é lento e contrasta com a rapidez da entrega da refeição. As mãos de ambas tocam-se no momento da entrega, apertam-se num momento rápido. O gesto da mão e o virar as costas compõem corporalidades que demonstram temporalidades distintas, mas que em algum momento se encontram. A pressa e a lentidão dos

gestos de uma e outra, encontram-se naquele lugar intermédio que permite a concretização de necessidades mínimas.

A mão confere um tempo único, envolvido numa paciência e numa demora que dão um tom moroso à ação. É uma mão que atenta à circunstância, à manobrabilidade do seu ambiente mais próximo para se instalar e manter (Thévenot, 1991). A mão entra na proximidade com a cortina, permitindo uma ligação reservada com o exterior. A partir de um toque sensível nas coisas, o ambiente torna-se habitado, suficientemente demorado para acompanhar o tempo que Celeste precisa (Thévenot & Breviglieri, 2023).

Foi o barulho da carrinha que informou Celeste que podia relaxar, informando-a de que seria a comida ainda sem ver. Controla a abertura da cortina para deixar entrar o indispensável. Mostra uma atitude suspeita face ao desconhecido. Esta abertura, controlada por si, permite-lhe ver para fora, sem que de fora se veja para dentro. Passa uma parte do dia aqui nesta zona intermédia, entre a rua e a casa, à espera que um sinal a informe da chegada dos que vêm de fora. Esta meia porta serve de suporte ao corpo e a resquícios de uma personalidade que era sociável, que hoje já não tem controlo sobre os que entram mas que se mostra à espera, como se uma necessidade mínima de se sentir ligada a alguém fosse vital para garantir a humanidade.

A meia porta é a garantia de que há um controlo sensível da abertura da porta. É uma garantia que, sem necessariamente exigir razões cognitivas, convida ao suporte do corpo e a uma existência que não se esvaiu de imediato. O ser continua numa demanda inesgotável de garantias quanto mais não seja para ser tocado por alguém que lhe confirme a existência (Breviglieri, 2012, 2013).

A SALA E OS OBJETOS QUE MANTÊM A ESPERANÇA NA EXISTÊNCIA

Este adentrar no espaço da casa permitiu-nos ouvir e compreender os agenciamentos, as capacidades, as diferentes posições e as várias possibilidades de participação e relacionamento que acontecem no espaço íntimo da casa. São múltiplas combinações, improváveis e forjadas nas possibilidades dos dias, que tornam possível existências mutiladas por corpos fragilizados. É este espaço mínimo, povoado de objetos de várias fases da vida, de outros tempos e capacidades, que conforta, protege ou confere um suporte mínimo à existência. Fotografias foram todas as paredes da sala, estão em cima do frigorífico, da máquina de lavar roupa, da máquina de costura, dentro dos armários e testemunham vários momentos da vida de Celeste, dos seus filhos e netos e, hoje, tornam-se auxílios à comunicação sobre o “si”. Há igualmente no espaço pequenos azulejos decorativos que foram entregues pela filha de Celeste, noutros tempos, quando a esta mulher era vista com as expetativas que se espera de uma mãe e não como uma tontinha.

As coisas que habitam aquele espaço inscrevem-se no seio da uma personalidade em esgotamento, mas é através destas que se “re-alinhava” esta mesma personalidade que se suporta na fisicalidade dessas coisas (Thévenot, 1994).

Celeste fala dos seus familiares, olhando para as fotografias, mas a sua memória já não lhe permite identificar com clareza quem são. Fala da sua vida no passado, do trabalho de costureira e das pessoas que conheceu, mas o seu discurso é descontinuado e pontuado por pausas e esquecimentos. Sabe que já não é a mesma mas há um sentimento de vinculação que se abriga nesta ligação que Celeste tem com as pessoas retratadas, que a faz recuperar alguns laivos da sua identidade. À medida que fala de si, junta temporalidades de uma forma desorientada. Às vezes fala como se ainda fosse costureira, como se a sua filha regressasse todos os dias à sua casa, depois da escola, como quando era criança. Para Celeste, a sua filha e os seus netos vêm à sua casa todos os dias, situação que não acontece. Outras vezes, demonstra-se triste, reconhecendo que já não é a mesma. Que já não é a mãe que era (Ricoeur, 1991). Esta convivência com os objetos da identidade, destranca sentimentos e vivências que estavam guardados no fundo das suas memórias.

Há um apego emocional que vem da lembrança, ainda que frágil, de uma jornada biográfica compartilhada e que, é atualizado, por meio das coisas familiares que compõem o espaço da sua casa. O espaço da sua casa torna-se referencial, permitindo uma garantia mínima à sua existência. (Thévenot, 1994; Breviglieri, 2006, 2012, 2013).

A ligação de Celeste às coisas da casa insere-a numa ecologia que lhe é favorável, que ajuda à reconstrução da sua identidade e tornam o seu mundo possível (Ingold, 2023). É no contacto com aquele espaço que conhece de cor que Celeste exterioriza uma possibilidade de se manter ligada e viva.

O espaço da sala é reduzido. Aparentemente podia significar um aperto de possibilidades, mas na realidade trata-se de um espaço que revela a história de vida de Celeste e de uma personalidade que se estende nos múltiplos objetos que foi acrescentando às paredes e aos armários (Thévenot, 1994). Toma posições no espaço que marcam o seu poder enquanto dona da casa. Não se trata de um poder de agir se não um sentimento de se mostrar estar vivo e de um regatear por uma existência que diariamente se esvai, suportado num fundamento corporal que marca a subjetividade e que lhe permite carregar a sua humanidade (Breviglieri, 2012).

O seu sofá grande, onde se pode ver uma manta e uma almofada, é um lugar que usa para dormir a sesta, permitindo-lhe ocupar um espaço maior do que a irmã que, neste período de descanso, ocupa um sofá pequeno, onde não pode estender o corpo. Este sofá representa a elaboração de um espaço defensivo, onde Celeste se pode acomodar e abrigar das críticas da sua irmã. O afastamento que os outros fazem de Celeste acarreta uma retração dos campos afetivos e das possibilidades de experiência, as quais tornam esta mulher ainda mais necessitada de se enconchar num abrigo, nalgum cômodo que acolha o seu corpo.

- "Isso ninguém vê. Eu tenho que descansar neste sofá pequeno, 'tão mas ela, estica-se aí ao comprido...é tudo dela. Pois está claro, ela é que é a dona da casa. Alguma vez me deixada esticar as pernas? Nem pensar...mas eu também não queria, porque a casa é dela. Eu bem precisava esticas as pernas, mas então...ela está lixada que ninguém quer saber dela. A

minha sobrinha bem me quer ver bem. Só aqui vem para ver de mim, porque com ela já ninguém consegue falar". (DC, 18 julho, 2022)

Os objetos facilitam a demonstração de capacidades sensíveis, ajeitamentos de posição, como se proporcionassem a transmissão de um poder ser que está ameaçado já não é exprimível por palavras. Este sofá tem a forma do corpo de Celeste que, com o uso, lhe foi “decalcando o desenho do seu corpo”. As diferentes acomodações que o corpo faz dos espaços demonstram manifestações íntimas e subliminares de poder. São acomodações que manifestam capacidades mínimas de tornar aquele espaço cómodo, confortável e habitado (Breviglieri, 2012; Thévenot & Breviglieri, 2023).

O ambiente da sala desdobra-se em pequenos ambientes. Numa primeira vista, estes espaços pareciam parados há muito tempo. O adentrar, mais profundo, permitiu discernir uma atmosfera interior, “pintada” por duas vidas ritmadas pela debilidade. Aqui, foi possível perceber, que os objetos tomam lugares que não cumpre a sua normal posição, mas aquela que é mais confortável. Uma folha de papel colada com fita cola é colocada de manhã, por Celeste, no vidro do postigo para ocultar a luz que vem da rua e impedir que se olhe para dentro de casa. Pequenos bonecos de plástico ocupam lugar em cima de um contador da luz, lembrando Celeste dos seus netos. Pequenos papéis com números de telefone e símbolos desenhados à mão por Celeste indicam contactos importantes. Santos que confortam ansiedades.

Sente-se um tempo desacelerado, mais lento, afundado, nas materialidades que compõem o espaço. Os corpos estão sentados nos seus sofás. Parados. À espera que alguns sinais as despertem para os compromissos vitais. É possível ver compromissos diferentes com o ambiente que dão conta de arranjos pessoais com os espaços e os objetos.

O armário da sala está dividido em dois. De um lado é o espaço de Celeste. Do outro lado, é o espaço de Judite. Esta divisão de espaços significa também territórios diferentes, agenciamentos e possibilidades de vida diferentes. Celeste gosta de objetos religiosos, é neles que suporta a sua confiança e, por isso, compõe o seu espaço com imagens de santos, nos quais toca e com os quais fala, diariamente. Judite tem relógios no lado do armário que lhe pertence, dizendo que a irmã não tem porque não sabe acertá-los nem ver as horas. (DC, 18 Julho, 2022)

Celeste suporta a sua confiança, que sente ser frágil, em seres divinos. Não se valendo por si só, suporta-se em quem não lhe traz exigências nem desaprovação, em quem não testa as suas capacidades. Deambula no espaço enquanto ouve os comentários da irmã que deprecia a sua existência. Há um fundo de inquietação, de desorientação, ligada a uma sensação de que Celeste já não reconhece sempre o seu chão como um espaço seguro. *Ao sabor do que ouve, recolhe-se em si mesma, encolhendo o corpo, para se proteger dos avanços da irmã, enquanto beija a imagem de um dos seus santos (DC, 18 julho, 2022).*



“Desenho do interior da sala de casa de Celeste”

Fonte: Autoria própria

A mesma ligação pode ser entendida quando Celeste nos mostra um sacrário que tem no seu quarto. O quarto está separado da sala por uma cortina que permite ir mais dentro daquele espaço íntimo e silenciado que se faz sentir na casa. O quarto transmite uma ambieência ainda mais interior, familiar e cómoda para Celeste. Não é um ambiente entendível por quem o vê de fora, à primeira vista. Trata-se de um ambiente arranjado, compósito, onde os objetos se aproximam superando as prováveis ligações entre eles. O quarto transmite a imprevisibilidade das ações de Celeste, arranjos forjados à força dos imprevistos da doença, objetos que oculta da vista ou traz para a frente, compondo uma estética nova naquele lugar.

A RELAÇÃO PRIMITIVA COM O CORPO – UMA COMUNICAÇÃO POVOADA DE “RISINHOS, MANEIOS FACIAIS E AGITAÇÃO MOTORA”

Judite representa a imagem pública, estigmatizante, da doença, comparando-a à loucura, numa visão que aperta os seres contra uma “prensa”, reduzindo as capacidades ao nada, à incapacidade total. O espaço onde ambas passam o dia está controlado, na maior parte das vezes, por uma porta cuja aber-

tura é condicional às vontades, ao poder e à crítica de uma das mulheres. Judite é a figura da vigilância e da punição, do controlo e da crítica. Esta atitude é recebida por Celeste com indiferença. Esta reação não faz Judite desvanecer nas constantes formas de depreciar as ações e capacidades de Celeste.

É capaz de fazer o quê? Não é capaz de fazer nada! É uma tonta que pr'áí anda. 'tá toda passada da cabeça. Passa o dia a rir e a abanar-se. Não sei de onde lhe vem tanto calor", Judite expressa-se num tom furioso, enquanto profere as palavras gesticula com as mãos na sua própria cabeça fazendo gestos que significam que a irmã está louca.

Tenho que estar sempre de olho nela. – Onde puseste o leque novo? Agora só se abana com esta porcaria, colada com fita-cola. Anda, parva, para com esse abanico.

Celeste ri-se. O gesto de abanar o leque é frenético e desengonçado. O leque está partido pelo que não permite cumprir a sua função básica. Enquanto a funcionária de apoio a questiona sobre se não se esqueceu da medicação, Celeste abana os ombros, profere uma interjeição: – pfff, sei cá. E volta a abanar-se e a rir-se desconcertadamente.

Celeste faz movimentos de quem tenta levantar-se, erguendo o corpo com tentativas instáveis até conseguir equilibrar-se, este movimento é interrompido por uma ordem de Judite: 'tá mas é quieta e não saias daí" (dando ordem à funcionária do apoio domiciliário para trancar a porta da rua). Celeste recua, hesitante, tenta novamente ir para a porta. Volta a recuar acompanhando o movimento dos pés com um ar cansado e zangado, mas não profere uma palavra. (DC, 14 setembro, 2022)

É o corpo de ambas que serve de expressão às suas capacidades. Os gestos frenéticos de abanar o leque, providenciados por Celeste, que não se importa com o estado de conservação, nem com a função previsível do objeto, mas mais com o auxílio que este lhe dá à possibilidade de se mostrar viva.

Os risinhos disfarçam incapacidades de acompanhar conversas, como quando Judite fala sobre a família, olhando para uma variedade de fotografias e a desafia-a dizer quem são as pessoas: Vá diz lá, quem são estes? Não sabes, claro. Profere esta frase enquanto bate com a mão na sua própria cabeça, com toques repetidos com a palma da mão, dizendo "não está aí nada, nada, nada". Celeste responde com risinhos desinibidos, demorados e desinteressados por não ser capaz de nomear as pessoas. (DC, 14 setembro, 2022)

O olhar de Judite é um dos sentidos que lhe permite exercer o cuidado, a orientação e a punição dos comportamentos da irmã. Judite raramente se levanta do sofá onde está sentada, pelas incapacidades motoras que tem, mas o seu olhar estende-se pelo espaço e controla as ações da irmã. Usa a sua voz e a capacidade de se expressar verbalmente para se fazer notar naquele espaço para onde foi morar, como uma forma de o tornar, para si, habitável.

A corporeidade, de ambas, de uma que pune e de outra que se mostra desinteressada, exterioriza-se num conjunto de manifestações que avisam que há sinais de existência humana e que essa existência é forjada nas circunstâncias do momento, é compósita, é inventada à força do que se vive numa dada situação. As manifestações corporais dão conta de possibilidades múltiplas que informam sobre atitudes fora da normatividade esperada na vida humana. Os risi-

nhos desinibidos dão conta de gestos desviados do esperado por Júdite, como se não coubessem dentro do que se espera de um corpo controlado e normal. O corpo, através dos gestos que a mão possibilita, integram-se com o espaço, para compor uma argumentação única de vida, muito mais visceral do que racional, assente na dinâmica de sobrevivência (Leroi-Gourhan, 1965). Os gestos e os risos surgem como mais significativos do que as palavras e surgem para tocar “o espírito do outro” (Breviglieri, 2016).

ESPAÇO APERTADO – DO INSUPORTÁVEL MUNDO DO “VIVER COM”

Os movimentos e posicionamentos corporais de Judite e de Celeste não cumprem um guião, são esboçados ao momento, sem plano, forjado à força das situações que vão vivendo e dos toques vitais que mostram expressões subterrâneas de sobrevivência. Mostram posturas corporais e envolvimentos no espaço que demonstram posições frágeis, em tentativas de compromissos diários precários de quem coabita. Estes compromissos acontecem numa gramática de afinidades e sensibilidades próprias dos lugares comuns, dos lugares de familiaridade, onde o próximo pode tornar-se demasiado próximo ao ponto de se tornar insuportável. Para comunicar alguma coisa, o corpo desdobrasse em táticas engendradas em espaços apertados, nem sempre cómodos que se estendem pelos lugares de convivência, estreiteza, intimidade, afetividade e às vezes insuportabilidade. (Thévenot, 1995; Livet & Thévenot 1997; Livet 2002).

Celeste mostra a casa às técnicas de apoio social que a incentivam a fazê-lo. Aproveita este incentivo para mostrar um certo domínio sobre o espaço, que por sabê-lo de cor é das poucas seguranças que ainda tem. Para além da tonalidade familiar que este envolvimento que Celeste estabelece intimamente com os seus objetos, há também um convite, próximo, íntimo e recuperador, que vem da relação com as profissionais. demonstra que os profissionais, diante da situação, deixam cair o plano da normatividade e envolvem-se numa relação que vai ao encontro do ser, assim como ele se apresenta, frágil mas convidado a ativar-se (Genard, 2013).

Ao entrar no quarto, começa a mexer em tudo. Anda freneticamente pelo espaço reduzido do quarto. Toca na cama, numa cômoda, no armário. Abre-o e fecha-o vigorosamente, vezes sem conta, sem parar para ver o que está lá dentro. Abre gavetas para mostrar objetos. Dentro das gavetas, coisas partilham espaços apertados, em lógicas improváveis de uma organização única. Numa das gavetas pudemos ver cuecas, com bolachas espalhadas, pentes, fotografias, papéis rasgados. Noutra gaveta, tem sabonetes, pedaços de comida com bolor, meias, carrinhos de brincar e leques. Vasculla os objetos com as mãos, dizendo: “é tudo meu, é tudo meu, é tudo meu.”. Toca com as mãos nos objetos, nomeando-os com palavras novas e num tom desinibido. Apanha uma boneca de cima do roupeiro, “esta é a minha boneca”, ri-se. ‘tá sempre de olho em mim, voltando-se para a boneca, diz-lhe: “eu também ‘tou a ver-te”, esta boneca é mais velha que eu. Ri-se de novo, intensamente.

Pega numa imagem de Nossa Senhora e diz: esta é a santaaaaa, aaa, olha agora não me lembro do nome, não interessa, é toda jeitosa, esta. Volta a rir-se”. E aqui tenho estes, estes

todos. Os estes e os aqueles. São todos meus, dirigindo-se para um oratório cheio de santos. Aqui tenho o Senhor Jesus. Coitadinho tem um olho estragado (referindo-se a uma imagem de Jesus presente num calendário, com o olho rasgado, Celeste raspa o olho com o seu dedo, tento remediar aquele rasgão. (DC, 18 setembro, 2022)

O caminho percorrido dentro do quarto devolve uma segurança íntima de poder que não repousa em provas objetivas atestáveis, mas num sentimento interior vital, que consolida o curso habitual das faculdades corporais. Este espaço é um lugar de apego, emocional, familiar, de proximidade e não exigente, permitindo que o corpo de Celeste repouse a sua confiança em seres imperfeitos e incompletos, seres como ela (Breviglieri, 2013; Thévenot & Breviglieri, 2023).

A sua linguagem é nova. É uma linguagem com vocábulos novos, marcada pela perda de memória das palavras. Desinibida também, pontuada por risos que entremeiam as frases.

Enquanto a visita decorre, Judite não pode sair do sofá (DC, 18 setembro, 2022).

Judite, na posição sentada, não conseguindo acompanhar a visita que a irmã faz à casa, usa a voz, aumentando e expressando-se criticamente, para se fazer notar.

- Cala-te já, o que andas tu a mostrar às pessoas. Ninguém quer saber das porcarias que acumulas. Andas sempre nisto, a toda a hora dum lado pró outro. Que mal que isto me faz. Eu não posso...

...a mim deixa-me os piores lugares, só buracos...e é porque está tonta faria se não fosse...

- Toda a gente que aqui passa, deixa-lhe o lixo todo...olha mais um santo, de cabeça partida. Quem quer isto? Só essa tontinha". (DC, 18 setembro, 2022)

Judite, recém-chegada a casa de Celeste, com quem co-habita há um ano, é como um hóspede, alguém que vive no espaço à procura de encontrar o seu lugar nele. Deixou a sua casa para vir viver com a irmã e mostra manifestações de poder sobre a irmã e sobre um mínimo domínio que tem sobre um espaço que faz questão de dizer não ser o seu. Esta convivência exercita gramáticas íntimas, ajeitadas em função de lugares-comuns. Judite quer comandar o andar e as decisões da irmã e, quando não o consegue fazer, aprimora a crítica. Usa a voz, a evocação de ordens e o olhar, como expressões corporais que manifestam poder, um poder que se quer impor. Não se adapta ao espaço nem à convivência com a irmã, desconsiderando as suas atitudes.

No regresso à sala, após o fim da visita à casa, Celeste ao reencontra-se com a irmã sentada no sofá e com os pés estendidos numa pequena cadeira, que ainda continuava a criticar a decisão de ir mostrar a casa, atira a seguinte frase, "tira daí as patas" (e ri-se demorada e intensamente) demonstrando o seu poder, marcado, por uma desinibição conferida pela doença. (DC, 18 setembro, 2022)

A convivência entre as duas demonstra atitudes e sentimentos de aproximações sensíveis e íntimas e também de insuportabilidade (Breviglieri, 2009) que se mostram em corpos mutilados que se põem em "bicos dos pés" para se

fazerem notar. Um cérebro e umas pernas que reduzem as possibilidades de uma ação normal que se ajeita a uma ação possível. Judite personifica os argumentos que compararam a demência a um estado de loucura e Celeste mostra a imprevisibilidade de reações que podem surgir de um ser em demência, de um ser que, à força da sua condição frágil, faz “malabarismos” para se tornar possível. Esta convivência entre ambas, faz notar aquilo a que Rachel Brahy (2014) define por engajamento na presença privilegiando não só o lugar dos objetos, mas também as garantias que se enformam a partir da relação com outras pessoas (Thévenot, 2019).

CONCLUSÃO

A reflexão sobre os problemas do Humanismo e da Cidadania, é considerada um dos grandes desafios das sociedades de modernidade tardia centradas que estão nos imperativos da individualidade, do sucesso, da autonomia e da independência. Numa sociedade de mudanças aceleradas, de ritmos apressados, onde a imagem, o digital e as redes de comunicação globais, extraem, do humano, múltiplas controvérsias existenciais, pensar o Humanismo e a Cidadania impõe refletir sobre os lugares de humanidade que se alojam no homem, numa busca atenta pelos lados mais detalhistas das capacidades humanas que se deslocam para o plano de uma segurança íntima de poder ser.

Cabe às ciências sociológicas contribuir, refletidamente e na proximidade com os atores, sobre as propriedades humanas que permitem ao homem tomar um lugar no mundo, enquanto seres com um lugar no mundo. É a partir de uma discussão crítica que se confronta com o pano de fundo de um mundo organizado, que surgem realidades que questionam o lugar das capacidades e da participação dos atores. Este debate deve ampliar o interesse sobre aqueles que vivem situações de grande fragilidade como é o caso da vivência de uma demência. Esta vivência ameaça o solo sobre o qual a existência se ancora, colocando em perigo os envolvimentos e as capacidades que a suportam e que permitem ao homem seguir caminho. Os acontecimentos, menos esperados da vida, as suas bifurcações e instabilidades, exteriorizam formas próprias do ser humano, cujo corpo e gestos, em intimidade com os outros humanos e não humanos, lutam para fixar os alicerces que seguram a vida.

Quando elegemos o objeto de estudo, consideramos relevante tomar em conta o lugar das materialidades, dos objetos da vida, explorando uma conceituação do *engajamento* com um ambiente não humano, que nos permite pensar a capacidade e a participação a partir de uma descentração do humano, levando em conta o humano por suas dependências, por seus vínculos com o meio vivo ou não (Thévenot, 2020). Não obstante, interessou-nos também pensar os envolvimentos humanos que se concretizam no interior de casa de Celeste.

O acompanhamento a pessoas em processo de demência continuado, no caso de estudo aqui refletido, permitiu-nos apresentar algumas das manifestações de resistência que se engendram no espaço íntimo da casa, nos vários

envolvimentos com os objetos intermédios, os da identidade e com os espaços garantia. São forças e poderes que se aproximam de táticas de manutenção da vida, sem previsão ou controlo, engendradas por relações familiares, próximas e íntimas, por envolvimentos sensíveis com um ambiente habitado que explora os limites das teorias da ação e da capacidade.

São as próprias possibilidades de poder ser que estão ameaçadas, numa doença que desestabiliza a ipseidade da pessoa, impedindo a vida de se individualizar aos patamares a que o ser humano aspira (Breviglieri, 2012).

A interpenetração do simples ambiente da casa, povoado de objetos e outras materialidades que suportam os anseios existenciais dos seus habitantes, permitiu-nos mergulhar em ambientes que se tornam cónmodos, acessíveis e disputados em função de vontades primitivas de se fazer notar, tanto mais quanto mais avassalado se sentir o ser. (Théventot, 1994; 2017 Breviglieri, 1999, 2006, 2012, 2013).

É neste espaço familiar, onde a vida perecível é confortada e protegida, que se experimentam ligações a um mundo sensível à própria qualidade da humanaidade e que permite a exibição de manifestações íntimas de poder, não de um poder de agir mas de estar vivo, estado mínimo para suportar a humanidade (Breviglieri, 2012; Breviglieri & Thévenot, 2023).

É também neste ambiente que se experimentam sentimentos de “excesso de proximidade” e de atenção, conferindo um tom insuportável à relação. A autonomia dos atores é frágil, tornando-se possível na relação (Brahy, 2014), e na dependência uma da outra, aspeto que acentua a necessidade de cuidados mas também os efeitos de cansaço resultantes desses excesso de proximidade (Breviglieri, 2009).

Nota: Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/05064/2020 (VALORIZA - Centro de Investigação para a Valorização dos Recursos Endógenos).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bambara, R. E. (2016). L'étrangeté de l'étranger: *La Phénoménologie de L'étranger à partir d'Emmanuel Levinas et de Bernhard Waldenfels*. *Anthropologie et Sociétés*, 40(3), 103–121. <https://doi.org/10.7202/1038636ar>
- Bidet, A. (2007). Le corps, le rythme et l'esthétique sociale chez André Leroi-Gourhan. *Techniques & Culture*, 48-49, 15-38.
- Boltanski I. & Thévenot, L. (1991). *De la Justification. Les économies de la grandeur*. Éditions Gallimard.
- Brahy, R. (2014). L'engagement en présence : l'atelier de théâtre-action comme support à une participation sociale et politique? *Lien social et Politiques*, (71), 31–49. <https://doi.org/10.7202/1024737ar>
- Breviglieri, M. (1999). *L'usage et l'habiter. Contribution à une sociologie de la proximité*. Tese de Doutoramento em Sociologia. EHESS.

- Breviglieri, M. (2003). Cohabiter. Les formes du vivre-ensemble incluant la figure du tiers , in M. Breviglieri & B. Conein (dir.), *Tenir ensemble et vivre avec. Explorations sociologiques de l'inclination à cohabiter*, rapport de l'action financée par le programme Habitat et vie urbaine (PUCA), Groupe de sociologie politique et morale.
- Breviglieri, M. (2006). Penser l'habiter, estimer l'habitabilité. Tracés. *Bulletin Technique de la Suisse Romande*, 23, 9-14, hal-01578031v2@
- Breviglieri, M. (2009). Les désagréments du proche et les tentations de l'autonomie. Réflexions sur la fatigue d'être avec des gens insupportables. In M. Jouan (Ed.), *Comment penser l'autonomie: Entre compétences et dépendances* (pp. 375-387). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.laugi.2009.01.0375>
- Breviglieri, M. (2012). L'espace habité que réclame l'assurance intime de pouvoir. Un essai d'approfondissement sociologique de l'anthropologie capacitaire de Paul Ricœur. *Etudes Ricoeurianes/Ricœur Studies*, 3 (1), 34-52. <http://doi.org/10.5195/errs.2012.134>
- Breviglieri, M. (2013). Une brèche critique dans la ville garantie? Espaces intercalaires et architectures d'usage. In Lanza, E.; Cogato; Pattaroni, L.; Piraud, M.; & Tirone, B. (org), *De la différence urbaine: le quartier des Grottes*, Genève. Suisse: Ed: MétisPresses.
- Breviglieri, M. (2016). Pensar a dignidade sem falar a linguagem da capacidade de agir: uma discussão crítica sobre o pragmatismo sociológico e a teoria do reconhecimento de Axel Honneth. *Terceiro Milénio: Revista Crítica de Sociologia e Política*, 6(1), 11-34.
- Breviglieri, M. & Thévenot, L. (2023). Le vivant en forme humaine et ses débordements. *SociologieS* [En ligne], Dossiers, mis en ligne. <https://doi.org/10.4000/sociologies.22031>
- Favret-saada, J. (1990). Être Affecté. In *Gradhiva: Revue d'Histoire et d'Archives de l'Anthropologie*, 8, 3-9
- Genard, J. & Cantelli, F. (2008). Êtres capables et compétents : lecture anthropologique et pistes pragmatiques, *SociologieS* [En ligne]; <https://doi.org/10.4000/sociologies>
- Genard, J. & Cantelli, F. (2010). Pour une sociologie politique des compétences. *Les Politiques Sociales*, vol 1-2, 103-120. <https://doi.org/10.3917/lps.101.0103>
- Genard, J.-L. (2013). De la capacité, de la compétence, de l'empowerment, repenser l'anthropologie de la participation. *Politique et Sociétés*, 32(1), 43-62. <https://doi.org/10.7202/1018720ar>
- Ingold, T. (2023). Sobre não conhecer e prestar atenção: como caminhar em um mundo possível. *Esferas*, 1(26), 279-308. <https://doi.org/10.31501/esf.v1i26.14466>
- Lahire, B. (2006). Describir la realidade social (cap. 1). *El espíritu sociológico*. Manantial.
- Latour, B. (1992). Where are the missing masses? Sociology of a door. In W. Bijker & J. Law (Orgs.), *Shaping technology – building society. Studies in sociotechnical change* (pp. 225-259). MIT Press.
- Levinas, E. (2006) [1974]. *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. Librairie générale française
- Livet P. & Thévenot L. (1997), « Modes d'action collective et construction éthique; les émotions dans l'évaluation », in J.-P. Dupuy & P. Livet (dir.), *Les limites de la rationalité*, Rationalité, éthique et cognition. (pp. 412-439). La Découverte.
- Leroi-Gourhan, A. (1965). *O gesto e a palavra: 2 – memória e ritmos*. Lisboa: Edições 70
- Paperman P. & Stavo-Debauge J. (2014). Alfred Schütz: Situações de crise e realidades múltiplas no « mundo da vida de todos os dias », In D. Chabaud-Rychter; V. Descoutures; A.-M. Devreux., & V. Varikas (orgs), *O gênero nas Ciências sociais: Releituras críticas de Max Weber a Bruno Latour*. Editora UnB.
- Piette, A. (2016). Anthropologie existentielle et phénoménographie: observer l'homme en

- tant qu'il existe. *Anthropologie et Sociétés*, 40 (3), 85–102. <https://doi.org/10.7202/1038635ar>
- Sampieri, H., Collado, C. & Lucio, P. (2010). Los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación científica. *Metodología de la Investigación* (5^a ed.).
- Thévenot, L. (1994). Le régime de familiarité. Des choses en personne. *Genes*, 17, 72-101. <https://www.semanticscholar.org/paper/Le-r%C3%A9gime-de-familiarit%C3%A9>
- Thévenot, L. (1995). Émotions et évaluations dans les coordinations publiques, in P. Paperman et R. Ogien (dir.), *La couleur des pensées. Émotions, sentiments, intentions*, Paris: éd. de l'EHESS, Raisons pratiques », 6, 145-174
- Thévenot L. (2006). *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. La Découverte.
- Thévenot, L. (2017). Des Liens du Proche aux Lieux du Public: Retour sur un Programme Franco-Russe Pionnier. *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, 48, 7 43. <https://doi.org/10.3917/receo.483.0007>
- Thévenot, L. (2020). La grande décentration. *Revue du MAUSS*, 56, 77-91. <https://doi.org/10.3917/rdm.056.0077>

Familias de origen extranjero y su participación e implicación en la escuela: Oportunidades y barreras

Sergio Andrés Cabello¹
Jhoana Chinchurreta Santamaría²

Resumen

La participación e implicación de las familias en la escuela y la educación es una de las cuestiones que tienen un impacto directo en los resultados escolares y académicos. A lo largo de las últimas décadas, se ha consolidado como un objeto de estudio determinante en la Educación y en la Sociología de la Educación, estando condicionada por numerosos factores: las políticas públicas, las opciones y posibilidades de participar, el nivel socioeconómico de las familias, el origen cultural, etc. En el caso de las familias extranjeras, adquiere todavía una dimensión más amplia por el peso de los factores considerados. En primer lugar, y en función del origen, las barreras lingüísticas, ya que el desconocimiento del idioma es una de las principales dificultades en la relación familia – escuela en parte de este colectivo. En segundo lugar, las diferencias culturales con respecto a la educación ya que también se dan casos de distintas valoraciones de la educación y la escuela. Y, en tercer lugar, pero no menos importante, cómo las políticas públicas, las administraciones educativas, y las acciones de los propios centros desempeñan un papel a la hora de favorecer o no esa participación e implicación. El presente texto se centra en los resultados de dos proyectos de investigación sobre diversidad cultural en la escuela, uno de ellos centrado específicamente en la participación e implicación de las familias de origen extranjero en la escuela. A partir de encuestas realizadas a equipos directivos, de etnografías escolares y de las entrevistas a informantes cualificados, se confirman las barreras derivadas del idioma, de las diferencias culturales, así como de las generadas y provocadas por el sistema educativo. Además, también cobra especial relevancia la variable socioeconómica, que también incide en las posibilidades de participación.

Palabras-clave: relación familia – escuela, participación, familias extranjeras, diversidad cultural

¹ Universidad de La Rioja

² Universidad de La Rioja

INTRODUCCIÓN

La participación e implicación de las familias en la escuela es uno de los principales objetos de estudio de la Sociología de la Educación. En el contexto de la relación entre las familias y la educación, tanto con respecto a las decisiones que toman las primeras como el formar parte de la comunidad educativa, la participación e implicación de las familias se ha vinculado al valor otorgado a la educación, a los resultados académicos y escolares, y a cómo se articula esta participación desde las instituciones educativas y los propios centros, incidiéndose en aspectos clave como son los canales de comunicación entre las escuelas y las familias (Andrés Cabello y Giró Miranda, 2016; Consejo Escolar del Estado, 2014; Bolívar, 2006).

En este contexto, las familias de origen extranjero se encuentran ante determinadas barreras y dificultades, como veremos en páginas posteriores. Pero, igualmente, la participación e implicación de este colectivo, como del conjunto de las familias, es un objetivo de los centros educativos, ya que de esta forma se generan escenarios de confianza y se pueden ir derribando o mitigando esas barreras. Igualmente, la participación e implicación de las familias en la educación también es un mecanismo para la inclusión, además del ejemplo que se da a sus hijos e hijas.

En las dos últimas décadas y media, la estructura social española se ha transformado con la llegada de la inmigración. Aunque no es menos cierto que en España ya existía diversidad cultural, la etnia gitana llevaba siglos en nuestro país, la inmigración que comenzó en la frontera entre los siglos XX y XXI supuso un cambio sin precedentes. Así, mientras que en el año 2000 la población en España con otras nacionalidades no llegaba al millón de personas, siendo el 2,28% del conjunto de los habitantes del país, en 2022 superaba los cinco millones y medio, representando el 11,68% (INE, 2023). Además, hay que tener esta es mayor porque no se incluyen los nacionalizados. La composición de este colectivo, heterogéneo, también ha cambiado, pasando de una población de origen extranjero procedente de países de la Unión Europea a otra más diversa, entre la que destaca la que llega de Marruecos, América Latina o Rumanía.

Este proceso, obviamente, ha tenido su correlato en el sistema educativo (Mahía Casado y Medina Moral, 2022; Torrelles Montauny, 2022; Andrés Cabello & Giró Miranda, 2020a y 2020b). Inicialmente, porque se produjo una llegada de alumnado de origen extranjero que procedían de sistemas educativos diferentes, en no pocas ocasiones con barreras lingüísticas y culturales, así como se producían numerosas incorporaciones con el curso iniciado. En la actualidad, en España un 9,9% del alumnado de las Enseñanzas del Régimen General son de otra nacionalidad, más de 900.000 estudiantes (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023).

Esta transformación del sistema educativo, como de la sociedad, ha dado lugar a la necesidad de atender y trabajar la diversidad cultural, buscando un modelo más intercultural, aunque todavía en España nos encontramos en ese camino (Garreta-Bochaca et al., 2022). La participación e implicación de las fami-

lías de origen extranjero siempre ha sido un objetivo de las políticas educativas, a nivel estructural, pero más de los centros educativos, especialmente aquellos que cuentan con una mayor presencia de alumnado de otras nacionalidades. Sin embargo, los objetivos no están siendo los deseados y las barreras y dificultades se reproducen, junto con el peso de otras variables como son las socioeconómicas o la concentración de alumnado de origen extranjero en determinados centros, vinculada en parte a las lógicas residenciales (Garreta-Bochaca & Llevot-Calvet, 2022).

El presente texto, partiendo de los resultados de dos proyectos de investigación nacionales, aborda el escenario de la participación e implicación de las familias de origen extranjero en la escuela, destacando la persistencia de barreras y dificultades, prestando especial atención a los canales de comunicación, y teniendo en consideración las acciones y programas tanto institucionales, de las administraciones educativas, como especialmente de las escuelas.

MARCO TEÓRICO

La participación e implicación de las familias en escuela es un objeto de estudio consolidado en áreas como la Sociología de la Educación y el conjunto de los ámbitos educativos (Garreta-Bochaca, 2017; Epstein, 2010 y 2001; Bolívar, 2006). Por un lado, se contempla la misma desde una perspectiva democrática y de creación de comunidad educativa, siendo un aspecto recogido por las legislaciones. Es decir, la participación de las familias (así como del resto de agentes, incluyendo los y las estudiantes, es un derecho y un deber. La misma se articula a través de procesos formales e informales, con mecanismos establecidos e institucionalizados que van desde las AMPAs al Consejo Escolar, pasando por tutorías, reuniones, etc. Desde el punto de vista informal, esta participación se realiza mediante encuentros a las entradas y salidas de las escuelas, por ejemplo. También cabría diferenciar la participación de las familias dese una perspectiva individual, relacionada con las cuestiones que afectan a sus hijos e hijas, o desde una visión colectiva, implicándose en los centros educativos por el bien de la comunidad (Bernad Cavero y Llevot Calvet, 2016; Llevot Calvet y Bernad Cavero, 2015; Giró et al., 2014).

Igualmente, también habría que diferenciar los conceptos de participación e implicación. Aunque los mismos se han situado a la par, e incluso se han empleado como sinónimos, hacen referencia a dos aspectos distintos, pudiendo existir interrelación entre ambos. Por un lado, la participación haría referencia a lo que se ha señalado en el párrafo anterior, los cauces formales e informales, individuales y colectivos, a través de los cuales las familias se relacionan con las escuelas. Con respecto a la implicación, nos encontramos con el concepto que hace referencia a cómo los padres y madres hacen un seguimiento y apoyo a la educación de sus hijos e hijas. Son aspectos más vinculados al valor otorgado a la educación, en un sentido amplio (Bolívar, 2006).

Dentro de la participación e implicación en la escuela, cobran especial

importancia los canales de comunicación entre las familias y los centros educativos. No se pueden entender las primeras sin los segundos. A lo largo de los últimos años, se ha producido un aumento de los estudios e investigaciones que abordan a estos canales de comunicación, en el sentido de establecer cómo son los mismos, cuáles son las barreras y los ruidos que se generan, si funcionan de forma simétrica o asimétrica, si son unidireccionales o bidireccionales, etc. Además, con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) se ha dado un incremento del uso del correo electrónico, de las plataformas educativas, e incluso no hay que dejar de considerar el papel que tienen en todo este proceso las Redes Sociales (Andrés Cabello y Giró Miranda, 2020c; Macia, 2018; Garreta-Bochaca & Llevot Calvet, 2016; Garreta-Bochaca, 2015).

La participación y la implicación de las familias en la educación y la escuela tiene un impacto positivo en el rendimiento escolar y académico de los estudiantes. Por un lado, porque supone la construcción de un sentimiento de comunidad y de identificación con los centros educativos. De esta forma, es un ejemplo también por parte de padres y madres en relación a los hijos e hijas. Además, también se incide en el valor democrático de esta participación. Por otro lado, dicha implicación y seguimiento de la educación, en un sentido amplio, puede tener su reflejo en los resultados académicos aunque, en no pocas ocasiones, son precisamente las familias que menos lo necesitan las que más participan (Hernández-Prados et al., 2023; Andrés Cabello, 2023; Garreta-Bochaca, 2017).

No son pocas las dificultades y barreras que existen en relación a la participación de las familias en la escuela. Por un lado, porque se dan diferentes discursos sobre qué es participar, cómo hacerlo y hasta dónde. Es decir, los agentes educativos, así como en el interior de cada grupo, no cuentan con visiones homogéneas de la participación, al contrario. Sería un proceso todavía no finalizado, ya que su institucionalización cuenta con algunas debilidades. La llave de la participación suele estar más presente en los equipos directivos y profesorado de los centros, que son los que permiten o no que se produzca, así como la naturaleza de la misma. Sin olvidar que, también desde las propias familias, hay distintos discursos sobre la participación y que esta es muy reducida, tanto en AMPAs como en Consejos Escolares, dependiendo en no pocas ocasiones de grupos pequeños, muy motivados e implicados, pero sobre los que se carga el peso de la dinamización. Además, y aunque es una participación positiva, en numerosos casos se entiende la misma, a nivel colectivo, como implicarse en actividades festivas o celebraciones puntuales (Giró Miranda y Andrés Cabello, 2018; Bernad Cavero & Llevot Calvet, 2016; Consejo Escolar del Estado, 2014; Giró et al., 2014).

Otro de los aspectos que se pueden observar con respecto a la participación es cómo es mayor en las etapas de Educación Infantil (3-6 años) y en los primeros años de Educación Primaria (6-12 años), reduciéndose drásticamente en el caso de la Educación Secundaria. Este hecho se da en mayor medida en el caso de los centros públicos, en los que el cambio de nivel educativo también implica un traslado de centro, de los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) a los Institutos de Educación Secundaria (IES). En el caso de los centros concertados,

dos, sostenidos con fondos públicos, la gran mayoría abarcan desde Infantil a Secundaria (Garreta-Bochaca, 2017; Giró et al., 2014). En estos casos, el descenso de la participación no es tan pronunciado, pero también se produce. Con respecto a la escuela en el medio rural, caracterizada en no pocas ocasiones por contar con poco alumnado, se establece una mayor participación, especialmente de carácter informal, porque las relaciones son más directas y se pueden producir menos barreras en las comunicaciones (Andrés Cabello & Garreta Bochaca, 2023).

La participación de las familias de origen extranjero también ha sido analizada, especialmente en todas aquellas cuestiones vinculadas a la diversidad cultural, las desigualdades en educación, etc. (Andrés Cabello, 2022; Leiva Olivencia, 2012 y 2008; Moliner et al., 2010) Específicamente, los estudios sobre participación e implicación han abarcado aspectos vinculados a los canales de comunicación, a las barreras que se dan entre centros educativos y familias de origen extranjero, así como el papel que desempeña su participación en los procesos de inclusión. Sin embargo, sigue siendo un objeto de estudio que cuenta con unas elevadas potencialidades, tanto en los aspectos vinculados a la participación, tanto desde un punto de vista formal como informal, así como en la cuestión de la implicación de madres y padres en la educación (Andrés Cabello, 2023; Garreta-Bochaca & Llevot-Calvet, 2022; Garreta-Bochaca et al., 2022; Torrelles Montauny, 2022).

METODOLOGÍA

Los resultados recogidos en el presente texto se fundamentan en dos proyectos de investigación sobre diversidad cultural llevados a cabo en España, dirigidos ambos por Jordi Garreta Bochaca y Núria Llevot Calvet, de la Universitat de Lleida. El primero de ellos, y que configura el cuerpo central de los datos aportados, es *La diversidad cultural en la escuela: discursos, políticas y prácticas* (CSO2017-84872-R), financiada por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad. Desarrollado entre 2018 y 2022, se centró en el análisis de la atención y el trabajo de la diversidad cultural en la Educación Primaria (6-12 años). Estructurado en tres fases, en la primera se llevó a cabo un análisis de las legislaciones y acciones sobre diversidad cultural en las Comunidades Autónomas españolas, todas ellas tienen transferidas las competencias en educación. Además, se entrevistó a informantes cualificados de las administraciones educativas, tanto del ámbito político como del técnico.

La segunda fase consistió en una encuesta a equipos directivos con una muestra de 1.730 participantes. La misma contó con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del $\pm 2,3\%$. Esta encuesta se desarrolló en la primera mitad del curso 2019/20, siendo telefónica. Finalmente, una tercera fase de la investigación se estructuró a partir de etnografías escolares en centros con una alta diversidad cultural. A través de entrevistas, análisis de la documentación de las escuelas y observaciones directas, se recogieron de forma cualitativa las

formas de atender y trabajar la diversidad cultural así como experiencias de éxito. Entre las personas entrevistadas, también se contaba con familias de origen extranjero.

La segunda investigación, *Participación e implicación familiar en los centros de educación primaria. Las familias de origen extranjero: diagnóstico y diseño de propuestas de mejora* (PID2021-124334NB-I00), del Ministerio de Ciencia e Innovación, comenzó en 2023 y se centra precisamente en el objeto de estudio del presente texto. El proyecto analizará cómo participan e implican las familias de origen extranjero en centros de Educación Primaria en las Comunidades Autónomas de Cataluña, Islas Baleares, La Rioja y Cantabria. Se acaba de finalizar su primera fase, consistente en el análisis de las legislaciones y medidas sobre esta cuestión en cada territorio, así como a nivel estatal, y se han desarrollado entrevistas en profundidad a autoridades y técnicos educativos, representantes de federaciones y confederaciones de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAs), así como a otros informantes del Tercer Sector y del ámbito municipal.

LA INCORPORACIÓN DE LAS FAMILIAS EXTRANJERAS EN LA ESCUELA

La llegada de las familias de origen extranjero a los centros educativos es un momento en el que tanto equipos directivos como docentes facilitan el proceso, con el objetivo de que madres y padres se sientan cómodas y con confianza. En no pocas ocasiones, estas familias cuentan con el desconocimiento del idioma, existen barreras culturales, e incluso se han podido incorporar con el curso ya iniciado. Las etnografías realizadas mostraron cómo se articulan diferentes actuaciones para dar a conocer el centro a estas familias, destacando los planes de acogida. De hecho, en la encuesta realizada con los equipos directivos, un 62,5% de los mismos indicaron que contaban en sus centros con un plan de acogida de las familias que acudían al centro. En el caso del alumnado, esta cifra aumentaba al 70,2%.

Como puede observarse en la Tabla 1, los aspectos que trabajan los centros educativos con un plan de acogida eran amplios. Los dos más relevantes eran un conocimiento más amplio del centro educativo, seguido de una reunión o tutoría inicial con las familias. Estas son actuaciones habituales, que en el caso de las familias de origen extranjero cobra una mayor importancia porque también implica un mayor acompañamiento que genere confianza. En las etnografías escolares, desarrolladas en centros educativos con una elevada diversidad cultural, los equipos directivos entrevistados incidían en esta cuestión, insistiendo en la necesidad de generar dichas relaciones con las familias, las cuales no se debían ceñir únicamente al comienzo de curso. Además, hay que tener en cuenta que, en no pocas ocasiones, son familias que desconocen el sistema educativo español. Equipos directivos, profesorado y otros profesionales del centro, destacaban por estas actuaciones que en buena parte de las escuelas en las que se desarrollaron las etnografías también incluía las jornadas de puertas abiertas, así como otras actividades colectivas. Estos encuentros, además, se iban sucediendo

Tabla 1: Aspectos en los que trabajan en la acogida con las familias (%)

Cuestiones que trabajan	%
Conocimiento más amplio del centro	16,8
Reunión/tutoría inicial con la familia	10,9
Actividades y acciones de convivencia y relación	8,7
Apoyar la relación de las familias con el entorno sociocultural	7,8
Protocolo/plan de acogida con múltiples acciones, no solo inicio de curso	5,8
Traducción (personas, documentos, web/blog)	5,3
Reunión inicial de bienvenida y presentación grupal (única)	3,8
Apoyo burocrático (matrícula, petición de ayudas y becas)	2,6
Dar a conocer el AMPA y las actividades que realiza	0,9
Mediación intercultural	0,6
Otros	1,7
No Sabe	6,4
No Responde	44,4

Elaboración propia

Fuente: *La diversidad cultural en la escuela: discursos, políticas y prácticas* (CSO2017-84872-R)

durante el curso, institucionalizándose en reuniones, cafés, meriendas, etc., además de todas las festividades marcadas en el calendario.

Obviamente, estas acciones se daban en mayor medida en los centros con una mayor diversidad cultural. De esta forma, y como se ha venido observando en los estudios realizados, hay una diferencia significativa entre la atención y el trabajo de la diversidad cultural en los centros donde hay una mayor presencia de estos colectivos que en los que la diversidad cultural es más reducida.

En la encuesta a los equipos directivos también mostró cómo un 89,9% de los mismos señalaba que su profesorado contaba con suficiente formación para comunicarse con las familias en general. Sin embargo, esta cifra descendía al 71,6% en el caso de las de origen extranjero, señalando un 14,5% que los docentes no tenían suficiente formación para desarrollar dichos procesos. Este es un factor determinante porque las etnografías y las entrevistas con equipos directivos y docentes mostraron cómo la formación en diversidad cultural e interculturalidad no es suficiente con la reglada, estudios superiores, o la que se desarrolla en la formación continua. De hecho, buena parte de los interlocutores destacaban cómo el aumento de su preparación para atender y trabajar la diversidad cultural se llevaba a cabo por iniciativa propia. Es decir, realizando algún máster específico en interculturalidad o cursos de corta y media duración.

El hecho de que la encuesta con los equipos directivos señale que prácticamente tres de cada cuatro participantes indiquen que están formados hace referencia a que, en numerosos centros, la diversidad cultural no alcanza el 10% del alumnado. De hecho, en la encuesta llevada a cabo, un 48,3% de los centros se

situaba en esa categoría, mientras que un 12,4% no contaba con alumnado extranjero. De esta forma, la percepción de la formación es mayor ya que afecta a un alumnado más reducido.

En cuanto a las familias, las etnografías mostraron, a través de las entrevistas con madres, fundamentalmente, y con padres, una valoración muy positiva de los procesos de acogida. Madres y padres reconocían que, cuando accedieron a los centros, agradecieron estos acompañamientos y el hecho de que los profesionales de las escuelas estuviesen pendientes de ellos y ellas, enseñándoles las instalaciones, dándoles información sobre la educación, acerca de ayudas y becas, etc. De esta forma, como se ha señalado anteriormente, se generan sentimientos de confianza y se van estableciendo vínculos que dan lugar a que las familias, y con ellas sus hijos e hijas, se sientan parte de una comunidad educativa más amplia, la cual también incluye al entorno, que puede ser el barrio en el que se encuentra el centro educativo o la localidad en su conjunto.

BARRERAS Y DIFICULTADES PARA LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EXTRANJERAS EN LA ESCUELA

A pesar de los esfuerzos por acoger a las familias extranjeras, así como al hecho de establecer mecanismos y medios para su participación e implicación, siguen existiendo numerosas barreras y dificultades para la misma. Y estas son bidireccionales, ya que operan desde la perspectiva institucional como desde el ámbito de las familias. En primer lugar, hay que tener en consideración la ya comentada baja participación en general de las familias, la cual ha ido descendiendo, especialmente la colectiva. En el caso de las extranjeras, esta es menor si cabe, como nos indicaban informantes cualificados vinculados a confederaciones y federaciones de AMPAs, tanto públicas como concertadas.

De esta forma, el desconocimiento del sistema educativo, las barreras lingüísticas y culturales, las dificultades para conocer los canales para la participación, eran insalvables para muchas familias. En numerosas ocasiones, como veremos posteriormente, también se producen dificultades en los canales de comunicación.

Desde el punto de vista institucional, los informantes cualificados señalaban que no se ponía fácil la participación de las familias extranjeras. Además, en no pocas ocasiones cuando se demandaba su presencia en el centro, en tutorías individuales, era por situaciones negativas, o bien por resultados académicos o por conflictos. Así, y este es un punto en el que hicieron especial hincapié los representantes del Tercer Sector entrevistados, se “contaría” con las familias en estas ocasiones, lo que generaría situaciones y escenarios de desconfianza con respecto a la escuela. Igualmente, no son pocas las ocasiones en las que la participación de las familias se demanda para actividades festivas. Y, en el caso de las de origen extranjero, lo mismo. Este hecho implica una participación de tipo más “folklórico”, que se lleva a su máxima expresión con actividades como “Fiesta de las culturas del mundo”, donde las familias llevan, por ejemplo, postres o

comidas típicas de sus países. Es una participación que no se debe descartar, al contrario, porque puede generar vínculos con el centro educativo, pero que no debe quedarse solo en ese sentido. De esta forma, se banalizaría la diversidad cultural si no se fuese más allá, si no se profundizase en la interculturalidad. Pero, como se ha señalado, puede ser un primer paso si se sigue con otros procesos.

En el otro ámbito, el de las familias, se han indicado aspectos que limitan la participación, como las barreras lingüísticas, de desconocimiento del sistema educativo y de los cauces de participación, así como otras dificultades vinculadas al origen cultural o a la situación socioeconómica. Esta última tiene una elevada presencia en las etnografías y entrevistas. De esta forma, equipos directivos y docentes también inciden en que, en no pocos casos, las familias de origen extranjero se encuentran en escenarios de riesgo de exclusión social y de vulnerabilidad. Los profesionales de los centros educativos insisten en que se busca la forma de acercar a estos colectivos a la escuela pero que, en ocasiones, no es posible por estas circunstancias.

En cuanto a las barreras lingüísticas, son determinantes en colectivos como las familias extranjeras procedentes del Magreb o de Pakistán. Además, en estos casos, y en otras nacionalidades con culturas similares, también surgen barreras culturales, vinculadas en múltiples ocasiones con los roles sexuales y el papel de la mujer. Existen no pocas madres que, a pesar de llevar años en nuestro país, todavía no conocen el idioma. De esta forma, la participación también se hace mucho más complicada, máxime cuando en la mayor parte de los casos son las madres las que se encargan de llevar y traer a sus hijos e hijas a los centros educativos, así como a establecer relaciones más cotidianas. Las escuelas realizan numerosos esfuerzos para poder acercar a estas familias a los centros y aumentar su participación e implicación. Destacan los casos vinculados a las clases de aprendizaje del castellano para estas personas, así como otras actividades en las que se les invita a participar en meriendas, cafés, etc. Ámbitos en los que se pueden generar relaciones más cercanas. Sin embargo, numerosas experiencias quedan limitadas a unas pocas sesiones, no dándose continuidad en este proceso. Además, teniendo en cuenta que las etnografías escolares se llevaron a cabo desde antes de la pandemia del Covid-19 hasta la primera mitad del curso 2020/21, se observó que los avances logrados antes de la misma no se habían podido mantener debido a los confinamientos y al hecho de que en el curso 2020/21 las actividades en los centros se centrasen prácticamente en el ámbito académico. No fueron pocos los equipos directivos y docentes que lamentaron esta situación. En las entrevistas realizadas en el año 2023, a informantes cualificados sobre participación familia – escuela, se ha constatado que dicha participación sigue siendo menor.

La participación en los canales formales por parte de las familias extranjeras, AMPAs y Consejo Escolar, es muy reducida, prácticamente testimonial. Así se constató en las etnografías escolares, donde se pudo comprobar cómo, en algunos centros de los analizados, tampoco se habían desarrollado AMPA o estas eran muy débiles. Desde las confederaciones y federaciones se insistía en

que se había intentado acercara a estos colectivos a sus entidades, pero que era un proceso muy dificultoso, siéndolo más en el caso de que la distancia cultural fuese más amplia. Es decir, se implicaban más en estas asociaciones las familias procedentes de América Latina o de Europa.

Uno de los aspectos fundamentales en la relación familia – escuela son los canales de comunicación. Como se ha señalado anteriormente, no se puede entender la participación y la implicación sin tener en consideración a estos. La Tabla 2 muestra cuáles son las principales barreras de comunicación entre los centros educativos encuestados y las familias de origen extranjero. Las lingüísticas fueron las más destacadas, produciéndose en un 58,2% de las escuelas que contaban con diversidad cultural. En segundo lugar, y con un 18%, aparecían las barreras de comunicación vinculadas al ámbito cultural. Y, ya a una importante distancia, las socioeconómicas con un 6,3%. También hay que destacar cómo un 32,6% de los centros educativos encuestados que contaban con diversidad cultural señalaron que no contaban con barreras. Este hecho viene motivado por dos factores. El primero, por la cantidad de familias extranjeras que están en el centro. A mayor presencia de las mismas, las barreras lingüísticas son más amplias, generándose situaciones de concentración, de cierre y de un mayor número de alumnos que se incorporan con el curso iniciado. En segundo lugar, y dentro de la heterogeneidad de las familias extranjeras, también depende de los colectivos presentes en los centros y su origen cultural, dándose también procesos de concentración en función de los grupos étnicos, estando marcados los mismos por las lógicas residenciales.

Tabla 2: Barreras principales para comunicarse con las familias extranjeras (%)

Barreras	%
Lingüísticas	58,2
Culturales	18,0
Socioeconómicas	6,3
Institucionales	2,6
Absentismo (alumnado y familiar)	0,5
Otros	0,7
No hay barreras	32,6

Elaboración propia

Fuente: *La diversidad cultural en la escuela: discursos, políticas y prácticas* (CSO2017-84872-R)

Por lo tanto, y como se puede observar en los resultados recabados en los dos proyectos de investigación señalados en la metodología, las barreras y dificultades para la participación de las familias de origen extranjero en los centros educativos españoles siguen siendo muy estructurales. Y, además, en no pocos casos se reproducen y acaban repitiéndose incluso en el paso de una generación a otra.

OPORTUNIDADES Y POTENCIALIDADES DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EXTRANJERAS EN LA ESCUELA

La participación e implicación de las familias de origen extranjero en las escuelas y en la educación es un medio fundamental para la inclusión social tanto de las mismas como de sus hijos e hijas. Igualmente, también es una herramienta clave para el trabajo de la diversidad cultural y para la generación de sociedades más democráticas. Como hemos señalado en páginas anteriores, estamos en un contexto caracterizado por la heterogeneidad cultural, en el que es preciso abrir espacios de encuentro y entendimiento.

El sistema educativo y las escuelas son entornos privilegiados para tal fin. En primer lugar, porque a través de la educación se atiende y se trabaja la diversidad cultural. En segundo lugar, porque son espacios donde se vive la misma y donde conviven diferentes colectivos. De hecho, el trabajo de la diversidad cultural se ha centrado en numerosas ocasiones en el apartado de la convivencia. Las etnografías y entrevistas llevadas a cabo en los proyectos utilizados para el presente texto incidieron en este punto. De hecho, la convivencia aparecía de forma espontánea cuando se preguntaba a los entrevistados por la valoración de la diversidad cultural. No se ocultaba, al contrario, que se diesen conflictos, pero se incidía en el valor de dicha convivencia, que en numerosos casos estaban vinculados al desarrollo de planes específicos en los propios centros. Planes que pasan por principios como la tolerancia, el respeto y el diálogo.

La convivencia no solo afecta al alumnado, sino también a las familias. En los centros que cuentan con una elevada presencia de la diversidad cultural, el trabajo de la convivencia se realiza con el conjunto de la comunidad educativa y de todos sus agentes. De esta forma, se pone especial atención en las familias, ya que también se generan espacios de encuentro y de relación. Los centros en los que se han dado más experiencias de éxito de la gestión de la diversidad cultural son aquellos en los que se ha trabajado en mayor medida con las familias. Padres y madres son un ejemplo para sus hijos e hijas a la hora de llevar a cabo unas determinadas actitudes y conductas y no otras. Será muy complicado que se genere una convivencia real si existen disonancias entre los discursos y acciones que se dan en las escuelas y las que se producen en las familias y hogares. De hecho, para no pocos entrevistados fueron estas circunstancias algunas de las principales limitaciones a la hora de trabajar la diversidad cultural para el conjunto de la comunidad educativa.

La participación de las familias de origen extranjero es más activa cuando los centros educativos, los equipos directivos y los docentes, cuentan con una visión holística de la comunidad educativa. Es decir, si también incluyen en la misma de forma activa a los entornos de las escuelas y las familias. El barrio o el conjunto de la localidad, en función de su tamaño, pueden ser también un activo para la dinamización de la participación de las familias en la escuela. De esta forma, los centros educativos que se relacionan con las entidades de su entorno, de manera formal e informal, también alcanzan unos mayores niveles de participación de las familias. Es un hecho que adquiere una mayor dimensión en el

caso del colectivo extranjero ya que, de esta forma, se van generando redes y fortaleciendo los vínculos de confianza. La población de origen extranjero encuentra en entidades y asociaciones, relacionadas en no pocas ocasiones con sus nacionalidades o zonas geográficas, numerosos apoyos. Que las mismas tengan una relación con la escuela otorga un valor añadido a ambas, generándose sinergias que son muy relevantes para mejorar la cohesión social y, por lo tanto, para aumentar la participación.

Como hemos visto en las páginas anteriores, las barreras y las dificultades para la participación, así como en los canales de comunicación, son determinantes. En este sentido, los centros educativos, especialmente los que cuentan con una mayor diversidad cultural, también inciden en superar o mitigar dichas barreras a través de medidas que en ocasiones pueden parecer secundarias, pero que no lo son. Por ejemplo, la traducción de carteles y anuncios a las lenguas con mayor población en los centros. También de las notificaciones principales. E, igualmente, a través del uso de traductores, mediadores, etc. En no pocas ocasiones, y vinculado con el párrafo anterior, los mismos provienen de asociaciones o entidades del entorno, dentro de programas de atención a la diversidad, por ejemplo.

Los espacios también son importantes. Existen estudios e investigaciones que inciden en que la interculturalidad, y la puesta en valor de la diversidad cultural, también debe aplicarse desde los mismos, como por ejemplo el interesante trabajo de Moss et al. (2017) sobre los vestíbulos de los centros educativos. La visibilidad de las culturas también se realiza en estos espacios comunes, desde los ya señalados vestíbulos o halls de las escuelas, pasando por las clases, los patios, etc. Como se ha señalado, es una forma de poner en valor dicha diversidad cultural, mostrando igualmente que se tiene en consideración y que importa. De esta forma, el alumnado y las familias de origen extranjero también se verán reconocidos. Y, de la misma forma, también es relevante que se celebren jornadas y actividades que incluyan a dichas culturas, incluso de forma específica, lo cual puede servir para dar a conocer al conjunto de la comunidad educativa a las mismas. Son experiencias que se han significado de forma positiva en las etnografías desarrolladas, aunque no deben quedarse como algo testimonial sino que tienen que combinarse con otras actuaciones de reconocimiento, como por ejemplo también en los contenidos curriculares o en las actividades complementarias que llevan a cabo los centros educativos.

La generación de confianza también depende del profesorado y los equipos directivos, así como del resto de los profesionales presentes en los centros educativos. Las habilidades personales, comunicativas, la empatía, etc., de los mismos fueron aspectos que fueron surgiendo de forma espontánea en las entrevistas con las familias de origen extranjero. Las mismas fueron manifestando, de forma sistemática, cómo se habían encontrado con docentes y personal que las había escuchado, que les había abierto las puertas del centro, con el objetivo también de hacerlo propio. Es un elemento determinante, como se recoge en las etnografías y entrevistas en profundidad, que sigue estando presente para el conjunto de las familias, obviamente. En el caso de las de origen extranjero,

cobra especial importancia por los factores que se han ido señalando en las páginas anteriores. Madres y padres de origen extranjero valoran especialmente el papel de la educación y el trabajo que el personal de los centros educativos lleva a cabo con sus hijos e hijas. De esta forma, también se contribuye a romper algunas ideas preconcebidas de la menor implicación o valoración de estos colectivos con la educación, hecho que no se pudo constatar en los estudios presentados en este texto. No es menos cierto que algunas de estas familias, por circunstancias socioeconómicas especialmente, no están en la misma disposición de participar e implicarse en la educación de sus hijos e hijas, pero no son la mayoría de ellas.

CONCLUSIONES

La participación de las familias en la escuela es un proceso en construcción permanente. Las dificultades de la misma se ven determinadas por un contexto como el actual que, en su conjunto, está condicionado por valores individualistas, así como por el crecimiento de visiones mercantilizadas de la educación (Giró Miranda y Andrés Cabello, 2017). De esta forma, la participación se ha ido reduciendo de forma colectiva, especialmente a través de sus canales formales, y dependiendo cada vez más de grupos muy motivados e involucrados, los cuales son reducidos. Este hecho no implica que no se produzca una participación importante en determinados momentos puntuales, especialmente en actividades festivas, o en las primeras etapas educativas, Infantil y principio de Primaria, cuando también se demanda por parte de los centros educativos una mayor colaboración.

En el caso de las familias de origen extranjero, parte de estos escenarios se producen, pero viniendo de unos puntos de partida que implican más dificultades y barreras. De esta forma, un idioma diferente en no pocos casos, también choques culturales, la procedencia de sistemas educativos distintos, y la importancia de otras variables como la situación socioeconómica, son determinantes. La participación es un proceso bidireccional, por lo que deben ser tenidas en cuenta no solo estas sino también las institucionales, las que provienen del propio sistema educativo y de los centros. No dejan de ser estos lo que cuentan con la llave de la participación, en el sentido de en qué participar y hasta dónde hacerlo, por lo que se observan diferencias también entre aquellas escuelas que cuentan con una visión más centrada en la comunidad educativa que otras en las que no está tan presente. Para las familias extranjeras, la participación puede ser un reto ya que, en no pocas ocasiones, pueden sentirse cohibidas y alejadas del sistema educativo, pero también no participan por el desconocimiento de cauces y medios. Por ese motivo, es fundamental el papel de equipos directivos, profesorado y el resto de profesionales, de contar con actitudes proactivas y empáticas con estas comunidades. E, igualmente, de articular canales de comunicación y de relación con el entorno de los centros.

Hay que destacar que son los centros educativos los principales protagonis-

tas de incentivar la participación e implicación de las familias extranjeras. Aunque existen planes y estrategias de las diferentes administraciones, especialmente las autonómicas ya que en ellas residen las competencias educativas, no es menos cierto que estas son más generales, abarcando tanto el conjunto de la participación como la atención a la diversidad y la inclusión, entendidas de forma global. De esta forma, son los centros, y sus profesionales, los que desarrollan más acciones para fomentar esa relación, tanto de manera formal como informal. Es cierto que aprovechan las oportunidades de esos programas más amplios, pero también que reclaman más recursos y personal para atender y trabajar con estas familias.

La participación e implicación de las familias extranjeras en la escuela se basa en la generación de vínculos y en la confianza. Es decir, que sientan los centros educativos como propios, que son parte de la comunidad, pero este proceso no es posible sino se produce a la par un reconocimiento de sus culturas y, por lo tanto, de la diversidad cultural. La interculturalidad es compleja, pero una verdadera inclusión social y educativa en sociedades como las nuestras pasan necesariamente por reconocer y trabajar este principio. Y, para ello, el trabajo con las familias desde los centros educativos es determinante. Las experiencias positivas y de éxito han mostrado los mecanismos que funcionan, siempre analizando y comprendiendo el contexto, y en todas ellas se han observado algunos puntos en común: la actitud del personal de los centros educativos, la relación con los entornos, la apertura de las escuelas a las familias y comunidades, y el reconocimiento, en suma, de la diversidad cultural como un valor en sí misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrés Cabello, S. (2023). Atención y trabajo de la diversidad cultural: familias de origen extranjero y gitano en un centro de especial dificultad. *EHQUIDAD. International Welfare Policies and Social Work*, 20, 247-280. DOI: <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2023.0020>
- Andrés Cabello, S. (2022). Estrategias y prácticas de los centros educativos y del profesorado en la inclusión de la diversidad cultural en la escuela. El caso de España. En Serrao, J.; Gonçalves, M.N.; Brás, J.; Bracons, H. y Cabral, A. (Coord.), *II Congresso Internacional Humanismo, Direitos Humanos e Cidadania* (pp. 116-132). Edições Universitárias Lusófonas.
- Andrés Cabello, S. & Garreta-Bochaca, J. (2023). Rural Schools in Spain: Strengths and Weakness. *AGER: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural (Journal of Depopulation and Rural Development Studies)*, 38, <https://doi.org/10.4422/ager.2023.08>
- Andrés Cabello, S. & Giró Miranda, J. (2020a). Educational Attainment and Integration of Foreign Students in Spain. In P. Groves Price (Ed.), *Oxford Encyclopedia of Race and Education*. New York, Oxford University Press. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.805
- Andrés Cabello, S. & Giró Miranda, J. (2020b). Religious and Cultural Diversity in Spanish Education. In P. Groves Price (Ed.), *Oxford Encyclopedia of Race and Education*.

- New York: Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.804>
- Andrés Cabello, S. y Giró Miranda, J. (2020c). Canales y estrategias de comunicación de la comunidad educativa. *EHQUIDAD. Revista Internacional De Políticas De Bienestar y Trabajo Social*, 13, 79-98. DOI: <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2020.0004>
- Andrés Cabello, S. y Giró Miranda, J. (2016). El papel y la representación en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. REIFOP*, 19 (1), 61-71. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.19.1.245461>
- Bernad Cavero, O. y Llevot Calvet, N. (2016). El papel de las AMPA en los centros escolares: actuaciones y retos. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 9 (3), 359-371. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.9.3.8984>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Consejo Escolar del Estado (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/estudioparticipacion/estudioparticipacion.pdf?documentId=0901e72b81b45e35>
- Epstein, J.L. (2010). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 92, 81-96. DOI: 10.1177/003172171009200326
- Epstein, J.L. (2001). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press.
- Garreta-Bochaca, J. (Coord.) (2017). *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Pirámide.
- Garreta-Bochaca, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 8 (1), 71-86.
- Garreta-Bochaca, J., & Llevot-Calvet, N. (2022). Escuela y familias de origen extranjero. Canales y barreras a la comunicación en la Educación Primaria. *Educación XXI*, 25 (2), 315-335. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31840>
- Garreta-Bochaca, J., & Llevot Calvet, N. (2016). Family-school communication in Spain: channels and their use. *EHQUIDAD. Revista Internacional De Políticas De Bienestar Y Trabajo Social*, 3, 29-47. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2015.0002>
- Garreta-Bochaca, J., Torrelles-Montauny, A. y Cárcamo-Vásquez, H. (2022). La educación primaria en España y la diversidad cultural. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 21 (1). DOI: <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2323>
- Giró, J., Mata, A., Vallespir, J. y Vigo, B. (2014). Familias y escuelas: los diferentes discursos sobre la participación. *EHQUIDAD. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 2, 65-90. DOI: 10.15257/ ehquidad.2014.0009
- Giró Miranda, J. y Andrés Cabello, S. (2018). Profesorado y familias. Actores sin guión. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 22, 29-44. DOI: <https://doi.org/10.18172/con.3454>
- Giró Miranda, J. y Andrés Cabello, S. (2017). El profesorado y las familias ante el espejo. Demandas en un entorno cambiante y mercantilizado. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 10 (3), 415-430. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.10.3.9941>
- Hernández-Prados, M.A.; Gomáriz Vicente, M.A.; García Sanz, M.P. y Parra Martínez, J. (2023). Participación familia-escuela. Evaluación desde el modelo integral QFIS. *Revista de Educación*, 402, 1-30. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-402-593>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2023). *Estadística del Padrón Continuo*.

- https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177012&menu=resultados&idp=1254734710990
- Leiva Olivencia, J.J. (2012). Aportaciones y reflexiones pedagógicas sobre educación intercultural: de la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Revista Qurriculum*, 25, 57-75.
- Leiva Olivencia, J.J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (2), 1-14.
- Llevot, N. & Bernard, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 8 (1), 57-70.
- Macia, M. (2018). Aproximación teórica a la comunicación familia escuela: Estrategias de mejora. *EHQUIDAD. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 10, 89-112. DOI: 10.15257/ehquidad.2018.0010
- Mahía Casado, R. y Medina Moral, E. (2022). *Informe sobre la Integración de los Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español*. Madrid: Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE). Disponible en https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/OB15_accesible.pdf
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023). *Estadísticas de la Educación. Enseñanzas no universitarias*. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria.html>
- Moss, J., O'Mara, J. & McCandless, T. (2017). School leadership and intercultural understanding: school foyers as situated spaces for doing diversity. *International Journal of Inclusive Education*, 21 (9), 956-973. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1324527>
- Moliner, L., Moliner, O. y Sales, A. (2010). Conocer la cultura de un centro y las miradas del profesorado sobre la diversidad sociocultural y personal de la comunidad como punto de arranque para la transformación educativa. *Cultura y Educación*, 22 (3), 283-296. DOI: 10.1174/113564010792929948
- Torrelles Montauny, A. (2022). Interculturalidad en las políticas educativas españolas en el siglo XXI. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 15 (3), 315-316. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.15.3.19045>

As rotinas do educador em contexto hospitalar

Emília Maria Serrão¹

Jacinto Serrão²

Resumo

O internamento hospitalar das crianças afasta-as da sua família e da escola, por vezes, por períodos prolongados, podendo causar problemas no processo de ensino e de aprendizagem. Uma problemática que é parcialmente atenuada com a intervenção de Educadores de Infância. Estes profissionais exercem a sua prática pedagógica nas instalações hospitalares, conciliando as suas atividades com as crianças, familiares e a equipa de saúde. A sua ação educativa deve ser efetivada à luz dos Direitos da Criança Hospitalizada, conhecendo as necessidades e interesses específicos de cada criança face à sua condição de internamento. Assim, este artigo tem como objetivo dar a conhecer a complexidade das práticas pedagógicas dos educadores de infância, em contexto hospitalar. A informação baseia-se num trabalho de investigação mais abrangente, desenvolvido no Serviço de Pediatria num hospital numa Região Autónoma. Ao longo da investigação realizaram-se 18 observações para conhecer o dia a dia do educador de infância, no Serviço de Pediatria do hospital, observando as rotinas, constrangimentos e a natureza da sua prática pedagógica, a participação dos pais/acompanhantes nessas rotinas e da equipa de saúde nas atividades realizadas com as crianças. As observações foram realizadas em momentos diferentes para contemplar o maior número de situações do dia a dia do educador nos diferentes contextos de ação, mais concretamente, na sala de atividades, nas enfermarias e no hospital de dia. A metodologia de investigação do estudo assentou no paradigma interpretativo e numa abordagem metodológica qualitativa. O desafio do educador em contexto hospitalar vai muito além da sua formação inicial, abrange outros níveis de ensino e diversas dimensões sociais.

Palavras-chave: Educador de infância; Hospital; Internamento; Prática pedagógica

¹ Secretaria Regional de Educação da RAM

² Universidade Lusófona

INTRODUÇÃO

A educação é um processo dinâmico que ao longo dos tempos se ajusta às exigências evolutivas do processo de desenvolvimento civilizacional, social e económico da humanidade, a qual depende, em grande medida, das dinâmicas culturais e políticas de uma sociedade. Em Portugal, nos últimos anos, existiu mudanças legislativas relevantes na educação pré-escolar e importantes progressos no sistema educativo. Porém, estas mudanças, não raras vezes, esbarram em modelos de funcionamento rígidos que exige uma reflexão sobre o trilho percorrido e a percorrer para dar azo à autonomia, à criatividade e à imaginação de todos os elementos da comunidade educativa, com vista ao desenvolvimento holístico das crianças.

O processo educativo das crianças passa por diferentes etapas que devem estar devidamente interligadas e previstas no seu percurso de vida, como, por exemplo, as situações de doença e de internamento hospitalar. Não obstante das questões normativas e institucionais, a ação do educador de infância em contexto hospitalar vai para além de interveniente educativo, mantendo-se a intencionalidade educativa própria do meio escolar, importa realçar as respostas adequadas aos interesses e às necessidades das crianças face às condições da sua doença e respetivo internamento. A ação do educador de infância ganha contornos peculiares, uma vez que se trata de um contexto educativo que está condicionado à rotatividade das crianças internadas com diferentes diagnósticos clínicos e com diferentes percursos escolares. O exercício das suas funções implica agir e intervir em situações imprevisíveis face ao internamento, considerando que o contexto exige uma acrescida adaptação e motivação destes profissionais.

Neste quadro de referência, o presente artigo, põe em evidência as rotinas do educador de infância em contexto hospitalar. O educador de infância aprende a lidar, diariamente, com novas experiências no campo emocional e educativo, adquire novas capacidades de resiliência, ante um meio exigente e complexo. Aprende a valorizar os pequenos detalhes, a escutar mais atentamente e a dar mais sentido à vida perante os momentos de ansiedade e até de desespero e de angústia, quer das crianças, quer dos pais/acompanhantes. Nas situações mais críticas a intervenção do educador de infância não consegue ir além dos afetos, através de uma intervenção pedagógica assertiva, nos diferentes contextos da sua ação no Serviço de Pediatria.

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA EM CONTEXTO HOSPITALAR

Dos modelos do que é ser professor(a) ao processo de construção de uma identidade profissional, participam influências e referenciais vários, caminhadas pessoais e circunstâncias idiossincráticas, marcos importantes e modelos de conduta que enformam as atitudes e que estão ligados à história de vida de cada pessoa, por vezes mais do que à sua formação académica, embora esta seja também parte da sua biografia (Silva, 2007, p. 156).

O perfil do educador de infância está definido na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, no qual o educador deve possuir conhecimentos científico-pedagógicos e competências práticas, tendo em conta o ambiente educativo, os pré-requisitos e as necessidades das crianças. O educador de infância na planificação da sua ação educativa deve ter presente os princípios gerais da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar que alerta para o facto de a educação pré-escolar ser a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família.

O educador de infância quando exerce a sua ação educativa em outro contexto, diferente do espaço escolar, como, por exemplo, em ambiente hospitalar, constrói uma identidade específica, considerando que o desenvolvimento profissional do educador é influenciado pelo contexto organizativo onde ocorre a sua prática pedagógica. Considerando que um hospital é “uma organização onde se cruzam profissionais com diferentes tipos de formação e socialização profissional com diferentes posições hierárquicas (...)” (Fonseca, 2006, p. 89), o educador de infância que trabalha em contexto hospitalar deve convergir a sua prática para as necessidades específicas e interesses da criança hospitalizada. Deve considerar o trabalho da equipa de saúde e o meio, encetando processos de mudança na sua ação pedagógica para atingir os objetivos.

O educador de infância deve adaptar a sua ação educativa às novas realidades, em busca da sua própria identidade face aos novos desafios com os demais profissionais que integram a equipa de saúde. A construção da sua identidade em este contexto específico é, naturalmente diferente do ambiente escolar, pois as condições do processo de ensino e de aprendizagem são diferentes da rotina.

Depende da adesão e do engajamento dos professores para desenvolver uma abordagem por competências”, ou seja, o envolvimento dos profissionais de educação na sua ação educativa “supõe a emergência de um tipo novo de profissionalismo, identidade, formação para o ofício de docente” (p. 70).

O educador de infância deve adaptar a sua ação educativa às novas realidades, em busca da sua própria identidade face aos novos desafios com os demais profissionais que integram a equipa de saúde. A construção da sua identidade em este contexto específico é, naturalmente diferente do ambiente escolar, pois as condições do processo de ensino e de aprendizagem são diferentes da rotina.

escolar, considerando que as crianças estão internadas e se encontram fora do seu meio escolar e das suas rotinas curriculares.

Neste sentido, Oliveira-Formosinho (2001) afirma que “o trabalho de educar a criança pequena é exercido em contextos institucionais e organizacionais muito diversificados, com condições de trabalho profissional muito variáveis, com diferenciações importantes no que se refere à condição docente (...)" (p. 85). Esta visão sintetiza muito daquilo que marca a identidade de um profissional de educação e que, em ambiente hospitalar, o processo de interação recíproco entre o educador e a equipa de saúde devem ser ativos e dinâmicos para a formação de uma nova identidade profissional. São processos que exigem aos profissionais de educação e de saúde sensibilidade, competências de controlo pessoal e de autoestima face às situações delicadas que encontram no seu dia a dia face ao binómio escola/hospital.

METODOLOGIA E TÉCNICA DE RECOLHA DE DADOS

O verdadeiro objectivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização (Stake, 2007, p. 24).

Como *design* de investigação optou-se pelo estudo de caso. O estudo de caso corresponde à planificação de uma investigação quando se trata de um estudo de caráter essencialmente qualitativo ou quantitativo, condições que dependem também dos instrumentos e das técnicas de recolha de dados (Carmo & Ferreira, 1998).

Este estudo centrou-se em três educadoras de infância que trabalham em contexto hospitalar para compreender como desenvolvem a sua prática numa equipa multidisciplinar de um hospital.

As observações tiveram a duração de uma hora e foram realizadas, no Serviço de Pediatria, em dois períodos diferentes do dia: umas foram feitas de manhã e outras à tarde, durante um semestre uma vez por semana.

A observação não participante realizou-se na sala de atividades, nas enfermarias e no hospital de dia, no Serviço de Pediatria, de modo a conhecer a prática pedagógica das educadoras em contexto hospitalar. Sublinhe-se que a escolha desta técnica de recolha de dados deve “inscrever-se no conjunto dos objectivos e do dispositivo metodológico da investigação” (Quivy & Campeanhoudt, 2005, p. 184).

Assim, com as 18 observações realizadas pretendeu-se recolher informações sobre as educadoras de infância em contexto hospitalar, tendo em conta que “a observação é um processo cuja função primeira consiste em recolher informações sobre o objeto de estudo tomado em consideração” (Damas & Ketele, 1985, p. 11). Trata-se de uma técnica de recolha que permite a obtenção de uma grande riqueza de dados, mas que exige muito dos investigadores, ideia que se encontra sustentada pelos autores Ketele e Roegiers (1999) ao afirmarem que a observa-

ção “será o resultado codificado do acto de observar seguido do acto de interpretar, o que pressupõe, para o investigador, a referência a um quadro teórico (referencial)” (p. 26, parênteses no original).

Procedimentos

Na investigação as questões de natureza ética foram aspectos a ter em consideração. Tendo em conta as peculiaridades e a dimensão do trabalho, no presente caso formalizou-se o pedido à Comissões de Ética do hospital, à Direção Clínica e ao Diretor do Serviço de Pediatria. Os procedimentos de segurança do hospital e de integridade dos seus utentes obrigam às referidas autorizações onde “nenhum trabalho de investigação é autorizado sem acordo da comissão de ética” (Bell, 2004, p. 54).

As questões do rigor metodológico passam em grande medida pela ética do investigador. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) apesar de existirem “(...) linhas de orientação para a tomada de decisão de carácter ético, as decisões éticas são da responsabilidade do investigador, baseiam-se nos valores desde e na sua opinião relativa ao que pensa serem comportamentos adequados” (p. 78).

Após a autorização da Comissão de Ética do Hospital foram agendadas e realizadas reuniões, *in loco*, com o diretor do Serviço de Pediatria e com as educadoras para dar a conhecer o objeto de estudo e os objetivos da investigação.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

ROTINAS DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA NO SERVIÇO DE PEDIATRIA

As observações foram realizadas de manhã e à tarde, com uma duração média de uma hora cada. Nas observações realizadas de manhã estavam sempre duas educadoras de infância, no Serviço de Pediatria. O turno da tarde era assegurado por uma educadora de infância. As educadoras de infância trabalham de segunda a sexta-feira no Serviço de Pediatria. Nas interrupções letivas e nas férias o turno da manhã é assegurado apenas por uma educadora de infância.

As observações foram realizadas mediante a disponibilidade das educadoras participantes, durante seis meses, situação que obrigou a um planeamento rigoroso para efetuar as observações agendadas, seguindo um plano. A análise das observações é apresentada com base nas rotinas das educadoras de infância, no Serviço de Pediatria, na realização de atividades nas enfermarias, na sala de atividades e no hospital de dia, na participação dos pais/acompanhantes e da equipa de saúde nas atividades.

Durante as 18 observações foram registadas interações entre a investigadora, as educadoras, as crianças e os pais/acompanhantes, onde por vezes a investigadora tinha um papel participante. Nas visitas às enfermarias as educadoras de infância apresentavam a investigadora aos pais/acompanhantes e às

crianças. Estes momentos transformavam-se em espaços de diálogo e eram aproveitados para dar a conhecer aos pais/acompanhantes o objetivo do estudo e para pedir as respetivas autorizações para as crianças participarem. Na ótica de Lankshear e Knobel (2008) este procedimento “é extremamente difícil de conseguir, em especial quando os pesquisadores estão escrevendo suas observações e sua própria presença em qualquer contexto afeta ou contribui para a dinâmica desse contexto” (p. 191).

A educadora coordenadora deu a conhecer à investigadora os horários e as rotinas do trabalho desenvolvido no Serviço de Pediatria, explicando as rotinas do período da manhã e da tarde, como ilustra a Tabela 1. Para além disso, a educadora coordenadora referiu que, desde o ano letivo 2011/2012, as crianças com mais de seis anos deixaram de beneficiar do apoio pedagógico de uma professora do 1º Ciclo no Serviço de Pediatria, passando a ação pedagógica das educadoras de infância a abranger crianças dos 0 meses até aos 18 anos.

As observações incidiram nas atividades planificadas pelas educadoras de infância, de acordo com as rotinas do Serviço de Pediatria, ou seja, aconteceram na sua maioria na sala de atividades, após o reconhecimento/acolhimento às enfermarias, de modo a conhecer o dia a dia do educador em contexto hospitalar. As notas de campo foram registadas conforme o que ia acontecendo *in loco*, contudo foram assinaladas algumas inferências sempre que se justificassem no decorrer das observações.

As observações foram realizadas de modo a contemplar os diferentes momentos da ação educativa das educadoras de infância do estudo, das 8h30 até às 18h30, no Serviço de Pediatria (ver Tabela 1).

As educadoras de infância do estudo começam a sua rotina diária com uma visita às enfermarias às 8h30, fazendo o acolhimento a todas as crianças internadas. Estas visitas diárias pelas enfermarias permitem que as educadoras saibam quantas crianças estão internadas no Serviço de Pediatria e, também, se entraram novos casos de internamento, no final da tarde ou durante a noite. Esta passagem diária pelas enfermarias permite-lhes organizar e preparar as atividades e os recursos materiais que necessitam para esse mesmo dia, conforme as patologias, as restrições médicas e a heterogeneidade das crianças que se encontram internadas.

Assim, observou-se que o acolhimento nas enfermarias é sustentado por vínculos afetivos, na valorização das relações interpessoais entre crianças, pais e/ou família e educadoras de infância. Como se pode observar na nota de campo que se segue:

(...) a educadora Gilda antes de sair da sala de atividades para fazer o acolhimento nas enfermarias colocou uma máscara na cara [estava constipada]. A educadora levava consigo uma agenda [esta agenda é usada todos os dias pelas educadoras de infância para registar todas as informações relacionadas com as crianças, nomeadamente os nomes das crianças que ainda continuam internadas e os novos casos de internamento]. A educadora conforme entrava nas enfermarias [com um sorriso] dava bom dia aos pais/acompanhantes e às crianças. A educadora perguntava às

Taba 1: Rotinas das educadoras de infância num Serviço de Pediatria

8h30	Entrada das Educadoras
Das 8h30	Reconhecimento/Acolhimento: contacto com as enfermarias, com os doentes/crianças e os pais/acompanhantes;
Até 12h30	Registo das novas crianças (entrada/internamento de tarde ou à noite); Planificação de atividades de acordo com a patologia, mobilidade e a faixa etária das crianças; Distribuição de atividades para as crianças acamadas nas enfermarias e para as crianças do Hospital de Dia Hemato-Oncologia.
12h30-13h00	Almoço das crianças e das educadoras.
Das 13h00 até 16h00	Regresso das crianças à sala de atividades (início de novas ou continuidade das atividades anteriores).
16h00-16h30	Lanche das crianças e das educadoras.
16h30-18h30	Regresso às atividades: realização de novas atividades ou continuidade das iniciadas até às 18h00; Visita às enfermarias (distribuição de recursos materiais).
18h30	Saída das Educadoras

Fonte: Dados da Pesquisa

crianças que se encontravam acordadas se estavam bem-dispostas [geralmente eram as mães que respondiam]. A educadora apresentava-se às mães das crianças que, ainda, não conhecia e colocava algumas perguntas relacionadas com a criança como, por exemplo, o nome da criança e a sua idade. Por sua vez, estes momentos eram utilizados para informar as mães das crianças que tinham sido internadas no final da tarde ou durante a noite que havia uma sala de atividades: – “Existe uma sala de atividades neste serviço onde as crianças podem fazer jogos e outras atividades e, também, podem brincar com as outras crianças e está sempre uma educadora” (Observação, Acolhimento/Enfermarias).

As educadoras todos os dias, ao final da tarde, seguem os mesmos procedimentos na esterilização e desinfeção dos brinquedos e dos jogos utilizados pelas crianças. De acordo com a educadora coordenadora os jogos com peças pequenas e os brinquedos adequados aos bebés são esterilizados, pelas auxiliares

médicas, e colocados num saco de plástico fechado para serem utilizados no dia seguinte. Os restantes brinquedos e jogos são desinfetados com álcool pelas educadoras de infância, ao fim da tarde, para que as crianças possam utilizá-los com segurança no dia seguinte.

A educadora de infância que trabalha no período da tarde, antes de sair às 18h30, faz uma visita às enfermarias para distribuir alguns recursos materiais, nomeadamente histórias, jogos, desenhos para colorir, folhas brancas e lápis de cores para as crianças fazerem atividades na presença dos pais e/ou família, como ilustra a nota de campo que se segue:

[Já passava das 18h05] a educadora Gilda fez uma visita às enfermarias e levava consigo alguns jogos, à medida que entrava nas enfermarias estabelecia diálogo com as crianças e perguntava-lhes se queriam mais jogos para brincar. Apenas uma das crianças referiu que queria fazer desenhos [a educadora foi à sala de atividades e trouxe algumas folhas brancas e lápis de cores]. [Noutra enfermaria] a educadora perguntou a uma mãe se queria que trouxesse algum jogo para o seu filho jogar [a criança encontrava-se a dormir]. A mãe agradeceu, dizendo que o seu filho tinha os seus brinquedos.

A educadora à medida que entrava nas enfermarias informava aos pais/acompanhantes que ia embora, mas que a sala de atividades ficaria aberta e, por isso, poderiam lá ficar com as crianças [a educadora pedia aos pais/acompanhantes que o último a sair da sala de atividades para desligar a televisão e as luzes (Observação, Enfermarias)].

Na anterior nota de campo observa-se que as educadoras de infância aproveitam as visitas às enfermarias, no final do dia, para indagar se as crianças querem realizar atividades no dia seguinte, de modo a准备em previamente os recursos materiais.

Realização de Atividades nos diferentes contextos de ação

A planificação de atividades das educadoras de infância do estudo incide na sua maioria nas três áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, tal como acontece com as educadoras que trabalham no ensino regular, na Área do Conhecimento do Mundo, na Área de Formação Pessoal e Social e na Área de Expressão e Comunicação e respetivos domínios, nomeadamente no domínio da expressão musical, plástica, motora e dramática, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e no domínio da matemática.

Enfermarias

Para as crianças que não podem ir à sala de atividades por se encontrarem acamadas nas enfermarias ou por restrições médicas são planificadas atividades individualizadas. Atendendo a que uma criança não podia ir à sala de ativida-

des, por restrições médicas, realizar atividades com as outras crianças, a educadora Gilda planificou uma atividade para realizar com esta criança.

A educadora chegou à enfermaria, deu bom dia e perguntou à Laura [de seis anos] o que queria fazer. A Laura respondeu que queria fazer um jogo. [A educadora Gilda tinha consigo alguns jogos] – “Trouxe alguns jogos para fazermos”. [A educadora Gilda tinha um jogo de figuras geométricas e plasticina. Colocou um tabuleiro com os materiais na cama e explicou os objetivos do jogo]. – “Com esta plasticina vamos construir figuras geométricas, de acordo com as peças escolhidas do jogo” [a educadora explicou à Laura como escolher as peças do jogo]. [Entretanto o telemóvel da mãe da Laura tocou. A mãe encontrava-se junto à janela e falava baixo [aproximou-se da cama e deu o telemóvel à Laura]. A Laura com um sorriso disse: – “Estou a brincar com a educadora”. A Laura desligou o telemóvel e disse à educadora que estava cansada e preferia fazer outra coisa. A educadora perguntou: – “Queres fazer recorte e colagem com figuras geométricas”. [A Laura abanou a cabeça, anuindo que sim]. A mãe estava presente na enfermaria e aproveitou este momento para ir tomar café. A mãe referiu: – “Acho que este cadeirão não é o mais adequado para passar muitas noites seguidas”.

Passados uns quinze minutos, aproximadamente, a mãe da Laura regressou à enfermaria [encontrava-se a chorar] e em voz baixa murmurava: – “Já estou saturada de estar aqui dentro” [A Laura não tinha tido alta] (Observação, Enfermaria).

Como se pode constatar neste exemplo a intervenção do educador de infância é, muitas vezes, condicionada pelas necessidades reais de cada caso clínico da criança. A planificação diária do educador de infância em contexto hospitalar é ajustada ao contexto e à situação clínica de cada criança internada. Além disso, a presença das educadoras nas enfermarias permite uma relação de proximidade com os pais e/ou com família das crianças.

Sala de Atividades

No Serviço de Pediatria a sala de atividades é o local onde as crianças permanecem mais tempo, durante o dia, a realizar atividades com as educadoras de infância. As crianças e os adolescentes exceto os que não podem por motivos de prevenção ou restrição médica passam a maioria do período de internamento a realizar atividades com a supervisão pedagógica das educadoras, na presença dos pais e/ou de outros membros da família como por exemplo com as avós ou um irmão ou irmã mais velho(a).

O maior número das observações incidiu neste contexto de ação das educadoras do estudo, como ilustram as notas de campo que se seguem. As educadoras de infância recorrem à planificação de atividades a partir da leitura de histórias para fomentar o gosto pela leitura, sobretudo para as crianças mais velhas. No âmbito da comemoração do Dia do Livro Infantil as educadoras planificaram uma atividade no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita para as crianças com mais de sete anos.

(...) na sala de atividades a educadora Gilda estava a contar a história do Capuchinho Vermelho à Filipa de cinco anos. Na outra sala estava a Ana, de 13 anos, a jogar *playstation*.

[Passados alguns minutos, a Ana deixou de jogar com a *playstation* e sentou-se na mesa para ouvir atentamente a história do Capuchinho Vermelho].

Durante o conto da história chegaram duas médicas para observar a Filipa [a educadora interrompeu a leitura da história, de modo a permitir que as duas médicas pudessem auscultar a criança].

[Passados alguns minutos a educadora deu continuidade à atividade]. A educadora à medida que ia voltando as páginas da história fazia perguntas relacionadas com a história à Filipa. Ao terminar o conto da história a Filipa disse à educadora: – “Esqueceste de dizer Vitória, Vitória acabou-se a história” [A educadora sorriu].

A educadora Gilda, além da História da Carochinha, tinha outra História Infanto-juvenil “O Pedro Pesquito”. [A Filipa saiu da sala de atividades para fazer um Raio X na companhia da mãe, ficando a Ana sentada na mesa com a educadora].

A educadora fez uma breve contextualização sobre a importância do livro à Ana, fazendo uma pequena apresentação sobre a autora do livro “O Pedro Pesquito”.

– “Quem escreveu este livro foi uma senhora chamada Maria Aurora”.

A educadora começou a ler a história com a ajuda da Ana [a leitura da história era feita alternadamente, ora a educadora lia uma página, ora a Ana lia outra].

A educadora aproveitava estes momentos para explicar o significado de algumas palavras à Ana e, por vezes, ajudava-a a ler algumas palavras, como por exemplo “marulhar”.

– “Como vês a Maria Aurora usa palavras diferentes”.

– “Algumas são difíceis” [argumentou a Ana].

– “Como vês a Maria Aurora gostava de brincar com as palavras” . [Entretanto a Filipa chegou à sala de atividades e começou a brincar na área do faz-de-conta] (Observação, Sala de Atividades).

As educadoras de infância planificam atividades no domínio da expressão dramática, recorrendo à dramatização de histórias e à manipulação de fantoches.

Para o Dia da Criança as educadoras Gilda e Mariana planificaram uma atividade no domínio da expressão dramática a história “O Coelhinho Branco”, recorrendo à utilização de fantoches com as personagens alusivas à história.

[Na sala de atividades estavam as crianças e os adolescentes internados do Serviço de Pediatria, exceto os que não podiam por restrições médicas, e dois adolescentes em cadeiras de roda que se encontravam internados no Serviço de Ortopedia, pais/acompanhantes, enfermeiras e auxiliares médicas].

Quando terminou a dramatização da história as educadoras de infância participaram os fantoches com as crianças, dando-lhes a oportunidade para fazerem o reconto da história.

As educadoras de infância distribuíram um saco de pano com materiais lúdico-pedagógicos às crianças, mais concretamente uma caixa com lápis de cor, um ioiô, uma história e um livro com imagens para colorir. [A quando da sua entrega notou-se a alegria e o entusiasmo nos rostos das crianças à medida que abriam o saco]. Esta prenda foi oferecida por um Laboratório, no âmbito da comemoração do Dia da

Criança ao Serviço de Pediatria. Para a além desta prenda as educadoras de infância ofereceram uma história adequada às idades das crianças e dos adolescentes [as histórias tinham sido compradas com a verba disponibilizada pelo hospital para a prenda do Dia da Criança].

A educadora Mariana foi às enfermarias distribuir as prendas às crianças e aos adolescentes que não puderam assistir à atividade, aproveitando este momento para lhes desejar um feliz dia.

As crianças que continuaram na sala de atividades coloriram as personagens da história e, posteriormente, cada criança construiu os seus fantoches de dedos (Observação, Sala de Atividades).

As educadoras de infância planificam atividades no domínio da expressão plástica, particularmente nos dias associados às épocas festivas.

As educadoras elaboraram um diploma para o Dia do Pai com a participação das crianças mais velhas. [Na sala de atividades não estavam crianças a realizar atividades. A educadora Mariana aproveitou este momento para ir às enfermarias levar os diplomas]. A educadora conforme entrava nas enfermarias cumprimentava os adultos, dizendo às crianças: – “Hoje é o Dia do Pai, parabéns” [apenas havia um pai nas enfermarias e tendo em conta que a criança era um bebé a educadora entregou o diploma ao pai e explicou: – “Atendendo a que o seu filho é bebé o diploma foi elaborado pelas educadoras de infância” [o pai sorriu e agradeceu] (Observação, Sala de Atividades)

A educadora Gilda tinha planificado uma atividade de expressão plástica, a elaboração de um marcador de livros [a educadora tinha consigo alguns exemplos de marcadores para mostrar às crianças].

Durante a preparação dos recursos materiais a educadora comentou: – “Tenho que trazer apenas os materiais necessários e esconder os outros senão as crianças querem fazer tudo ao mesmo tempo”. [A educadora dirigiu-se a um armário fechado e tirou alguns materiais de expressão plástica e trouxe numa caixa alguns pedaços de cartolinhas, colas e diferentes materiais para colar, como por exemplo estrelas, anjos e bolinhas de várias cores].

Na sala de atividades encontrava-se uma criança, a Ana. [A educadora antes de iniciar a atividade preparou atempadamente os materiais necessários para que a criança realizasse a atividade]. A Ana com a ajuda da educadora começou a elaborar e a personalizar o seu marcador (Observação, Sala de Atividades).

As educadoras recorrem diariamente à utilização do jogo na sua ação pedagógica, apoiando-se em estratégias diversificadas de modo que as crianças se envolvam nas atividades ativamente. As educadoras de infância recorrem, sobretudo, à exploração de imagens, aos jogos de construção, de enfiamentos, de seriação e de memorização para promover aprendizagens no domínio da matemática.

A educadora Gilda estava na área polivalente a construir uma garagem com legos com uma criança e o pai [quando chegou à sala de atividades].

Passados uns cinco minutos aproximadamente chegaram três crianças acompanhadas pelas mães [os restantes pais participavam nos jogos de mesa e interagiam

com todas as crianças. A mesa de trabalho da área polivalente tornava-se pequena para os participantes]. A educadora Rita chegou à sala de atividades e foi buscar um puzzle ao armário e sentou-se numa mesa de apoio na área da garagem para jogar com uma criança que queria fazer outro jogo. [Conforme as crianças construíam os diferentes puzzles as educadoras de infância colocavam questões sobre as suas construções]. Entretanto uma das crianças pediu à educadora Rita que queria fazer um puzzle com mais peças [a educadora levantou-se e foi buscar um puzzle de 48 peças e iniciaram o novo jogo] (Observação, Sala de Atividades).

Constata-se que a realização de atividades práticas desperta a curiosidade e o interesse nas crianças, permitindo interações sociais entre crianças, educadoras de infância e pais/acompanhantes.

Hospital de Dia

As educadoras de infância do estudo além de realizarem atividades na sala de atividades e nas enfermarias dão, ainda, apoio pedagógico às crianças e aos adolescentes que se encontram no hospital de dia em regime ambulatório, onde fazem tratamentos hemato-oncológicos, atendendo a que as suas instalações se encontram no mesmo piso do Serviço de Pediatria.

O hospital de dia é um Serviço integrado no Serviço de Pediatria onde as crianças fazem os tratamentos do foro hemato-oncológicos, de segunda-feira a sexta-feira, durante o período da manhã. Segundo a educadora “os internamentos são cada vez mais curtos, com as novas tecnologias o hospital de dia permite que as crianças façam os respetivos tratamentos e regressem para casa ao fim da manhã ou da tarde” (conversa informal).

No hospital de dia, geralmente, estão dois voluntários da Associação Acreditar, no período da manhã, cuja missão é ajudar as crianças e as respetivas famílias a superar os diversos problemas que se colocam a partir do momento em que é diagnosticado a situação oncológica na criança, recorrendo a atividades lúdicas. De acordo com a educadora coordenadora quando os voluntários da Acreditar não estão no hospital de dia uma das educadoras do Serviço de Pediatria permanece com as crianças a realizar atividades. A educadora coordenadora referiu: – “Muitas das vezes a nossa presença na sala é para dar os bons dias às crianças e ver se precisam de alguma coisa, no entanto quando não estão os voluntários da ‘Acreditar’ (ONG) uma das educadoras de infância fica no hospital de dia e a outra fica no Serviço de Pediatria” (conversa informal, Educadora Rita).

A suscetibilidade e a fragilidade que estas crianças apresentam não lhes permitem estar em contacto com as outras crianças internadas na sala de atividades. Assim, fez-se uma observação no hospital de dia, atendendo que uma das educadoras do estudo se encontrava neste Serviço, durante o período da observação.

[Quando cheguei ao hospital de dia a educadora Rita e uma criança, a Joana de 6 anos, estavam a jogar às cartas. Esta criança faz tratamentos oncológicos com alguma regularidade neste serviço].

A Joana pediu à educadora outro jogo para jogarem. [A educadora foi à sala de atividades buscar outro jogo]. A educadora trouxe um jogo sobre a alimentação, o "Hamburger Saboroso". [Entretanto a mãe da Joana chegou, também, à sala de tratamentos]. A educadora Rita perguntou: – "A mãe quer jogar connosco?" A mãe aceitou o desafio lançado pela educadora. [Antes de dar início ao jogo a educadora leu as regras do jogo].

O jogo exigia concentração e memorização por parte das jogadoras. [À medida que jogavam era visível através da comunicação não verbal uma ligação de aproximação entre a educadora, a mãe e a criança. Esta criança vai frequentemente ao hospital de dia fazer tratamentos].

– "Quem vai ganhar o jogo é a educadora" – disse a mãe. [A Joana sempre que chegava à sua vez levantava as peças do jogo para memorizar as peças que pretendia]. – "Não pode ver" – disse a educadora.

– "Em casa também é aldrabona" – argumentou a mãe.

– "Eu tenho boa memória" – replicou a Joana [com sorrisos].

– "Nota-se" – retorquiu a educadora.

A Joana disse à educadora – "Estás ganhando".

Quando terminou o jogo a educadora Rita perguntou: – Gostaste deste jogo?

– "Adorei" – respondeu a Joana.

– "Ela é a menina dos jogos. Hoje ela queria trazer a Nintendo, mas disse-lhe que hoje não. Hoje estão as educadoras de infância, amanhã levas" – argumentou a mãe. [A Joana ia fazer tratamento no sábado excepcionalmente]. Entretanto chegou mais uma criança [o Pedro, de quatro anos] acompanhado pela mãe para fazer o tratamento de quimioterapia. Quando viu a educadora deu-lhe um abraço e sentou-se no seu colo. A educadora perguntou-lhe: – "O que é que se diz quando chegamos".

– "Bom dia (...). Olá" – respondeu o Pedro. A educadora foi novamente à sala de atividades buscar outro jogo a pedido da Joana para jogarem novamente [já na companhia do Pedro] (Observação, Hospital de Dia).

As atividades são planificadas pelas educadoras de infância com uma grande flexibilidade. Nas enfermarias, na sala de atividades e no hospital de dia os objetivos, as estratégias, os conteúdos e os recursos materiais são ajustados e adaptados no próprio dia mediante a faixa etária das crianças e dos adolescentes, dos interesses e das patologias, não se verificando uma planificação a médio e a longo prazo, mas sim uma planificação diária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática do educador de infância em contexto hospitalar está alicerçada por uma intervenção pedagógica lúdica e educativa, tendo em consideração o desenvolvimento global da criança. A planificação deste tipo de atividades proporciona às crianças e aos adolescentes momentos de satisfação e de bem-estar,

ajudando-os a ultrapassar situações de *stress* emocional e de insegurança, particularmente em condições de internamento.

A ação pedagógica das educadoras está centrada na promoção do bem-estar e no processo educativo, de acordo com as necessidades reais e os ritmos de aprendizagem de cada criança. Nas suas rotinas pedagógicas, nos diferentes contextos de ação, fortalecem capacidades afetivas e emocionais, quer com as crianças, quer com os pais e/ou a família para lidarem com os diversos diagnósticos do internamento.

As atividades realizadas pelas educadoras são interrompidas com a chegada de crianças e de adolescentes, de pais/acompanhantes, de enfermeiros e de médicos, na sala de atividades e nas enfermarias, tornando mais exigente a sua prática. As atividades realizadas em ambiente hospitalar envolvem interações sociais entre crianças, pais/acompanhantes e com a restante equipa multidisciplinar do Serviço de Pediatria, através das mais diversas interações: olhares, sorrisos, gestos e diálogo.

Na sua prática, as educadoras planificam maioritariamente atividades para promover o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo, tendo como suporte as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva, 2002). Assim, planificam e realizam atividades com diversos jogos, atendendo a que são ferramentas de aprendizagem e de comunicação ideais para as crianças e uma forma de motivá-las num ambiente estranho. Estas profissionais de educação recorrem a jogos de construção e de memorização, utilizam jogos para promover a linguagem, a iniciativa, a apropriação de regras, a autonomia e a socialização entre crianças e adultos. Aliás, alguns autores de referência, como Chateau (1975), Kamii (2003), Neto (2003), Kishimoto (1994), Ortiz (2005), Valenzuela (2005), Gómez e Samaniego (2005) têm demonstrado que o jogo promove o desenvolvimento da criança e as suas capacidades, não apenas as motoras, mas também as psicológicas, ou seja, em todas as áreas de desenvolvimento (Serrão, 2009).

O contexto do estudo requer cuidados redobrados à criança e exige dos educadores de infância reflexão e eficácia nas atividades a realizar, ajustando a sua intervenção a cada criança face à sua condição física e emocional. As educadoras de infância do estudo possuem vários anos de experiência em contexto hospitalar, o que lhes permite a mobilização de conhecimentos empíricos e competências para lidar com situações mais sensíveis e, até mesmo, para lidar com situações imprevistas que ocorrem no seu dia a dia, face ao internamento e aos diferentes contextos da sua ação. A prática destas profissionais, ao trabalharem num meio diferente da escola, vai muito além da formação inicial, abrangendo práticas não previstas no campo da formação inicial.

A planificação de atividades, nestas condições, requer resiliência e é delineada com base em objetivos a curto prazo e metas transversais, devidamente, articuladas com a equipa de saúde do Serviço de Pediatria. A planificação deriva da existência das diferentes patologias e das necessidades específicas do quadro clínico de cada criança e adolescente. Para este tipo de práticas diferenciadas pressupõe-se um conhecimento do diagnóstico, das patologias, das necessidades

e dos interesses das crianças, para que, através de atividades adequadas, sejam utilizadas estratégias e recursos didático-pedagógicos que vão ao encontro dos seus níveis de conhecimento e de motivação. As educadoras não têm objetivos a longo e a médio prazo, mas sim um modelo de planificação diária. Assim, as educadoras que trabalham em contexto hospitalar define e desenvolve estratégias de intervenção, a curto prazo, de maneira a potenciar situações de ensino e de aprendizagem eficazes, tendo em conta a heterogeneidade do grupo de crianças.

A experiência das educadoras é um fator determinante na continuidade do processo de ensino e de aprendizagem das crianças, nas interações sociais e na criação de ambientes de aprendizagem e de bem-estar. Na sua prática recorrem à utilização de recursos materiais e a estratégias adequadas às necessidades específicas de cada criança ou do grupo de crianças e adolescentes nos diferentes contextos da sua ação, nomeadamente nas enfermarias, no hospital de dia e na sala de atividades.

Neste sentido, constata-se que a prática das educadoras de infância é muito flexível e imprevisível, na maioria das vezes, atendendo a que todos os dias entram, no Serviço de Pediatria, novas crianças e adolescentes com patologias diferentes. Estas profissionais de educação estão perante um grupo heterogéneo de crianças e de adolescentes com diferentes diagnósticos e diferentes idades e percursos escolares que condiciona e dificulta a sua prática. A sua prática não incide unicamente na realização das suas competências pedagógicas, a sua ação educativa. É também sustentada em relações interpessoais positivas e afetivas, nos diferentes contextos onde interagem, quer com as crianças e os adolescentes, quer ainda com os pais e/ou família e a equipa de saúde.

As educadoras referem que a maior dificuldade que encontram está na planificação de atividades, atendendo a que não sabem a pré-disposição das crianças e dos adolescentes para as concretizar, com a agravante da falta de informação do ponto da situação dos seus percursos escolares. A prática das educadoras pressupõe bom senso e uma intencionalidade educativa baseada nas interações sociais e na comunicação que estabelece com o grupo de crianças, mediante as suas necessidades reais e os seus interesses, face ao seu diagnóstico clínico, considerando que “uma situação educativa é um conjunto indissolúvel de, pelo menos, um educador e um educando, uma intenção e um contexto em interacção” (Rodrigues, 2001, p. 63).

A ação pedagógica destas profissionais de educação cruza-se com toda a dinâmica e procedimentos do funcionamento do Serviço de Pediatria. O Serviço de Pediatria é mais do que um espaço de internamento e de cuidados de saúde, ou seja, a integração das educadoras neste serviço assume um papel central no percurso educativo das crianças e dos adolescentes, durante o internamento. Necessitam da cooperação e da partilha de informações dos vários grupos de profissionais, de modo a agilizarem a sua prática na promoção do bem-estar educativo, do bem-estar subjetivo e do bem-estar psicológico das crianças e dos adolescentes internados. O diálogo e a colaboração entre as educadoras, os médicos, os enfermeiros e os pais e/ou família facilitam o processo de adaptação

da criança. Assim, esta articulação é uma condição fundamental para que a adaptação das crianças e dos adolescentes seja mais fácil no Serviço de Pediatria, permitindo aligeirar eventuais dificuldades emocionais e psicológicas que possam ocorrer, durante o seu internamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Assembleia da República (AR) (1986). Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Assembleia da República (AR) (1997). Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar).
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. (3^a ed.). Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia de investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Damas, M. J., & Ketele, J. M. (1985). *Observar para avaliar*. Livraria Almedina.
- Fonseca, A. (2006). A organização hospitalar: Uma visão sociológica. In L. Santos (Ed.), *Acolhimento e estadia da criança e do jovem no hospital* (pp. 88-89). Fundação Glaxo-SmithKline das Ciências da Saúde.
- Ketele, J., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). *Pesquisa pedagógica: Do projeto à implementação*. (M. F. Lopes, Trad.). Artmed Editora S.A.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2001). Associação criança: Uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho, & J. Formosinho (Eds.), *Associação criança: Um contexto de formação em contexto* (pp. 27-61). Coleção Minho Universitária.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. (B. C. Magne, Trad.). Artes Médicas.
- Quivy, R., & Campenhoudt. L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. (4^a ed.). Gradiva.
- Rodrigues, A. (2001). A investigação do núcleo magmático do processo educativo: A observação de situações educativas. In A. Estrela, & J. Ferreira (Eds.), *Investigação em educação: Métodos e técnicas* (pp. 59-70). Educa.
- Serrão, E. M. F. L. (2009). *O educador de infância e o jogo no desenvolvimento da criança*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências. [Documento policopiado]
- Silva, A. M. (2007). Ser professor(a): Dinâmicas identitárias e desenvolvimento profissional. In L. M. A. Flores, & I. C. Viana (Eds.), *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 154- 163). Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho.
- Silva, M. (2002). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. (2^a ed.). Ministério da Educação.
- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. (A. M. Chaves, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian.

“Sacerdócio e Império” na formação do constitucionalismo em Portugal. Os escritos de Frei Manuel de Santa Inês, 1832-1837

José António Oliveira¹

Resumo

Vitorioso militarmente, o constitucionalismo português oitocentista precisava de uma Igreja conivente, renovada e defensora dos valores liberais, mesmo que isso significasse enfrentar o poder romano. O ataque ao romanismo e a tentativa de edificação de uma Igreja nacional, baseada num episcopado forte, interveniente e transmissor de ideias progressistas, mostrava-se condição elementar para o sucesso político do liberalismo constitucional. Desde 1820, mas especialmente após 1834, com a vitória definitiva liberal, evidenciou-se a fragilidade da Igreja portuguesa, perante um poder político que se solidificava a nível nacional. Na estrutura clerical, não rarearam homens dispostos a apoiar os novos desafios e os liberais cedo entenderam a importância da Igreja para o sucesso do constitucionalismo. Bispos e seculares, propostos e defendidos pelos liberais, por oposição a cabidos e regulares, com perfis mais tradicionalistas, assumiram protagonismo ao propagandear os novos valores políticos, essencialmente o constitucionalismo e o parlamentarismo liberal. Frei Manuel de Santa Inês, monge agostinho, morreu sem ver reconhecido, por Roma, o seu estatuto de bispo da diocese portucalense. Pragmático, próximo das populações, especialmente as mais humildes, causídico intransigente do liberalismo cartista, admirador de D. Pedro, Santa Inês exemplifica-nos um dos muitos regulares que ousou colaborar nas reformas liberais. Negando qualquer tipo de cisma, Inês personificou toda uma categoria clerical disposta a defender as ideias políticas vencedoras. Não sendo o único, fê-lo com evidente protagonismo e com notória sintonia com as diretrizes do poder central. Administrando, de facto, a diocese do Porto numa época de reformismos, a ação política de Inês sobrepôs-se à dimensão pastoral. Foi o agente que D. Pedro necessitava para concretizar, na Igreja portuense, o regalismo de que era defensor. Neste texto, abordaremos alguns dos escritos de Frei Manuel de Santa Inês, dando especial atenção à temática “sacerdócio e império”, evidenciando as fundamentações de apoio que o bispo eleito do Porto aduziu à nova conjuntura política. “Sacerdócio e império”, numa Igreja constitucional, que auxiliasse e protegesse o poder legítimo – cartista -, em obediência às autoridades dominantes e em articulação com “a visão” de D. Pedro.

Palavras-chave: Política; Igreja; Constitucionalismo; Frei Manuel de Santa Inês.

¹ Politécnico do Porto, Escola Superior de Tecnologia e Gestão, CIICESI

TEMPOS DE MUDANÇAS

É sabido que nas conjunturas de crise e de convulsão social, a Igreja, os seus dirigentes e os seus clérigos, sempre estiveram ativamente presentes, dentro e fora dos templos, como não podia deixar de ser, num país moldado durante séculos pelos valores da religião católica. Tal foi evidente no período de implantação do liberalismo, onde as figuras eclesiásticas, não puderam nem se quiseram alhear dos movimentos revolucionários dos anos vinte e trinta de Oitocentos que iriam alterar profundamente as estruturas políticas do país e interferir na vida dos portugueses em geral (Silva, 2009).

Na década de 30 do século XIX ainda eram bem visíveis os desafios do iluminismo e do regalismo e a defesa do progresso e da felicidade humana. O livre pensamento, recusava, embora com agudas resistências (Castro, 1990), um conceito limitado de indivíduo, então liberto e desfasado de ancestrais pesos metafísicos. Cidadão, sociedade e estado só faziam sentido interligados na busca do bem comum. A razão – a nova autoridade –, questionava e desfundamentava, progressivamente, a tutela e os dogmas religiosos.

Com a revolução gaulesa e com Pombal iniciou-se uma dinâmica de mudança (Araújo, 2014) que avisava o futuro, mais concretamente, o século XIX. Esta dialética entre o “antigo” e o “moderno” (Catroga, 2021), destacava-se nas relações com a Igreja. Foi clara a tentativa de afirmação de uma Igreja nacional, valorizando o episcopalismo e o cristianismo local e autónomo, de influência galicana e jansenista, fundamentados em António Pereira de Figueiredo (Santos, 2005; Barbosa, 2001).

A corrosão do papel da Igreja, visando subtrair-lhe o controlo das consciências e das vontades, vislumbra-se na secularização da inquisição, na expulsão dos jesuítas e na promulgação de leis diminuidoras da importância da instituição clerical. A extinção de alguns conventos agostinhos e a publicação da Lei da Boa Razão, em 1769, são sinais de que o absolutismo pombalismo pretendia afirmar o Estado, subjugando o poder e a influência da Igreja em todos os domínios (Ramos, 1988; Hespanha, 1990).

Com as mudanças operadas por Pombal invertia-se a hierarquia e alicerçavam-se doutrinas que iriam ecoar nas cortes vintistas. A tradição cultural jusnaturalista e historicista atravessou os reinados mariano e josefino e ouviu-se em debates parlamentares na década de vinte (Castro, 1990). A matriz gizada por Pombal e pelos seus colaboradores mais diretos não foi truncada com o definhar político do marquês (Pereira, 1989). Uma dinâmica de mudança perpassa de meados do século XVIII até se consumar na revolução liberal de 1820 e, mais tarde, na vitória definitiva do constitucionalismo, em 1834.

É evidente que o poder político liberal tentou, ao máximo, aproveitar-se das estruturas eclesiásticas existentes, sobretudo das suas ramificações locais, para construir e manter canais de comunicação com as massas populares (Oliveira, 2009). Os párocos foram, então, os “novos mecanismos de poder” (Hespanha, 1990, p. 123).

A unidade religiosa da nação não foi questionada (Moreira & Domingues,

2020), até porque era vital preservá-la, mas a autonomia progressiva do Estado, a divisão dos poderes, a soberania popular (embora limitada), exigia que a Igreja se adaptasse e articulasse com o regalismo e o iluminismo (Sardica, 2022). Do século XVIII vinham o mote e a fundamentação do sistema que, a partir de 1820, se construiu no espaço português. Primeiro o poder secular, depois, em simbiose com o anterior, o poder religioso (Neto, 1995).

A *questão religiosa* (Neto, 1995), que não se limitou ao século XIX, teve o seu grande impacto nas reformas liberais e na questão dinástica (D. Pedro ou D. Miguel). Entre política e religião, o equilíbrio e a equidistância foram impossíveis de manter, como provam os acontecimentos vividos antes e após o êxito militar liberal de 1834. O caminho, “conquistado a pulso” (Torgal, 2021) fazia-se para a secularização e para a laicização. A estas, a Igreja opôs o laicado e o militantismo apostólico (Clemente, 1991).

Não negando à Santa Sé a centralidade da unidade católica, pretendia-se uma soberania liberta das condicionantes eclesiásticas, limitando, desta forma, o poder efetivo do papa (Macedo, 1971). Esta teoria de centralização e de exercício da soberania, de tipo jansenista, visava dar ao poder político e ao monarca, um conjunto de meios que possibilitava, por nomeação régia, influenciar o governo episcopal, através de uma individualidade proposta pelo poder secular. Assim, este episcopalismo, restaurador de alguma independência face a Roma era, simultaneamente, cerceador do poder da curia romana e servia, na perfeição, a centralização política. Desde D. José que em Portugal essa tendência era dominante e o liberalismo, com especificidades próprias dum novo tempo, não queria recuar nas conquistas já efetuadas (Santos, 2011).

Contesta-se a Igreja de “Antigo Regime” (Correia, 1974). O ultramontanismo romano e as ordens religiosas são o alvo a abater (Torgal, 1998). O regalismo liberal, de cariz pombalino, atribuía à Igreja um carácter e uma posição subalterna (Neto, 1988) que esta não estava disposta a aceitar.

O clero apoiante de D. Pedro, quantitativamente minoritário em relação àquele que se dizia apoiante de D. Miguel (Santos, 2001a; Oliveira, 2009), assumiu uma *praxis* baseada na defesa dos direitos do monarca ao trono, classificando a atitude de D. Miguel como usurpadora e ilegítima. Mesmo minoritário, não faltou às hostes pedristas, apoio clerical, sendo uma lenda (Almeida, 1970), construída com objetivos concretos, a noção de que a ordem eclesiástica tenha, em uníssono, apoiado D. Miguel. Após 1834, concretizada que estava a vitória definitiva dos constitucionais, existiram clérigos dispostos a ocupar os lugares vagos que então se verificaram na estrutura eclesiástica (Oliveira, 2013). O afastamento da Santa Sé, a política regalista, a nacionalização da Igreja portuguesa, as políticas de contração do clero e as de carácter económico e fiscal não foram suficientes para afastar aqueles que se mostraram fiéis às soluções propostas pelos governos liberais (Santos, 2001b ; Oliveira & Oliveira, 2018). A divisão interna da Igreja construía-se com religiosos que evoluíram da ilustração para o liberalismo e outros que se quedaram nas posições mais conservadoras interpretadas por D. Miguel (Ramos, 1984).

A convenção assinada em Évora Monte e que oficialmente encerrou o con-

flito militar entre liberais e miguelistas é inequívoca nos artigos 1º e 4º: a amnistia geral era concedida para todos os delitos políticos, mas não envolvia a restituição dos empregos eclesiásticos, políticos e civis, nem os bens da coroa (artigo 1º). Quanto ao artigo 4º, afirma: haverá com os empregados eclesiásticos e civis a contemplação de que eles por seus serviços e qualidades se tornarem dignos (Chronica, 1834). Na prática, implicava uma clara sujeição ao poder político e fidelidade absoluta ao novo regime. O âmago da questão verificou-se com o corte de relações entre o Estado português e a Santa Sé que constituiu para o regime constitucional a primeira e a principal questão diplomática do segundo quartel do século XIX (Doria, 2001).

A questão religiosa manteve-se praticamente inalterada até à entrada de Costa Cabral para o Ministério dos Negócios Eclesiásticos e de Justiça. Cabral, estrategicamente e visando uma política pragmática de aproximação a Roma, executou uma política de reintegração de inúmeros padres legitimistas, nomeando, também, alguns bispos para dioceses vagas. O objetivo era claro: atrair para o terreno liberal clérigos que ainda sonhavam com o restabelecimento do ultramontanismo para, desta forma, concretizar uma paz interna que implicava, igualmente, uma reaproximação à Santa Sé (Neto, 1995). A reaproximação entre a Santa Sé e Lisboa decorrerá a partir de 1838 com os resultados que se conhecem (Doria, 2001).

FREI MANUEL DE SANTA INÊS

É neste complexo contexto, nacional e internacional que se situa Frei Manuel de Santa Inês. Abster-nos-emos de considerações biográficas, porque já o fizemos noutras oportunidades (Oliveira, 2009 e 2013).

Quando a 9 de julho de 1832 D. Pedro entrou na cidade do Porto, constatou que dos muitos cidadãos que tinham abandonado a cidade estava o Bispo D. João de Magalhães e Avelar. A 18 de julho de 1832, verificando o não regresso do bispo, numa atitude de claro menosprezo pelas leis canónicas, D. Pedro nomeou, em nome da Rainha, e na qualidade de Governador do Bispado, Frei Manuel de Santa Inês. Considerando o monarca que a Igreja de Braga vivia uma situação de *sede vacante*, encarregou também Santa Inês do governo interino daquele arcebispado. Justificou assim:

Tendo se verificado por inquirição de testemunhas que o Bispo do Porto deser-
tara d'aquele rebanho de Jezus Christo, que tinha sido confiado ao seu ministério, e
não sendo possível que por muito tempo se conserve sem Pastor, huma tão grande
porção de povo Christão, que deve ser constantemente instruído na Doutrina do
Evangelho, e ter quem satisfaça as suas necessidades espirituais: Hei por bem, em
Nome da Rainha Nomear para fazer as vezes de Bispo na qualidade de Governador
do mesmo Bispado a Frei Manoel de Santa Ignez, da Ordem dos Religiosos de Santo
Agostinho descalços; e por tambem existir Sede vacante e sem Governador, nem
mesmo intruso, a Igreja de Braga, por se ter ausentado aquelle a quem a usurpação

havia nomeado, Hey outro sim por bem, encarregar ao Governador do Bispado do Porto, do Governo d'aquelle Arcebispado, com quanto Eu não mandar o contrario. O Ministro e Secretario d'Estado dos Negocios Ecclesiasticos e de Justiça o tenha assim entendido, e faça executar. Paço no Porto em desoito de Julho de mil oitocentos trinta e dous. Dom Pedro Duque de Bragança. Joze Xavier Mousinho da Silveira..." (Chronica, 6, 1832, 25-26).

D. Pedro procurava preencher o vazio institucional subsequente à fuga dos titulares (Santos, 2006). No caso específico do bispo, apesar de contrária às diretrizes canónicas, a mensagem foi clara: predomínio total do poder político sobre o poder religioso.

No processo de investidura do novo governador do bispado, D. Pedro assumiu, uma vez mais, um comportamento regalista quando mandou participar, a 20 de julho, ao Cabido do Porto "que he muito do seu agrado, que o mesmo Cabido nomeie o dito Governador do Bispado Vigario Capitular d'este Bispado, para que em observancia das Leis Canonicas, se evitem os grandes inconvenientes que resultão de ser exercida por corpos collectivos a Jurisdição Ecclesiastica" (Ferreira, 1916, p. 648). A eleição foi a 30 de julho na Igreja da Sé Catedral.

Canonicamente, as decisões de D. Pedro são nulas e injustificáveis, mesmo considerando a argumentação: deserção do bispo, inconvenientes da existência de um rebanho sem pastor, necessidade de instrução do evangelho e a satisfação das necessidades espirituais (Chronica, 1832). Embora ausente da diocese, o poder episcopal e canónico do bispo D. João de Magalhães e Avelar mantinha-se e não cessava. Logo, Frei Manuel de Santa Inês foi um vigário capitular intruso, já que Avelar continuava a exercer, de Lamego, por intermédio de um seu representante, a autoridade episcopal. Por outro lado, Avelar não era um dos bispos apresentados por D. Miguel, isto é, não fazia parte do conjunto de prelados que D. Pedro apelidava de usurpadores e que jamais reconheceu, mesmo depois destes possuírem o aval e a confirmação da Santa Sé, como aconteceu no arcebispado de Braga (Oliveira, 2009).

A decisão só é justificável politicamente e numa época de exceção. Cabia ao governo ordenar e fazer cumprir, independentemente da vontade e do articulado canónico. Primeiro o Império, depois a Igreja. A proximidade e a aderência ideológica que Santa Inês demonstrava ao constitucionalismo, o apoio que sempre dera aos regulares perseguidos pelos miguelistas, predestinava-o para o desempenho de funções eclesiásticas, na medida em que D. Pedro mostrava-se inflexível com os apoiantes da usurpação, sobretudo com aqueles que haviam abandonado as suas dioceses (Oliveira, 2021).

A elevação de Santa Inês significou que, em nenhuma circunstância, o Império se subjugaria à Igreja. Esta teria, obrigatoriamente, de se adaptar para, em articulação com o poder secular, justificar e promover as excelências do constitucionalismo liberal. A 16 de maio de 1833, em Lamego, morria o bispo D. João de Magalhães e Avelar. Três meses decorreram até que D. Pedro indigitasse Frei Manuel de Santa Inês bispo da diocese. O despacho publicado pela Secretaria de

Estado dos Negócios Eclesiásticos e de Justiça apresenta a data de 15 de agosto de 1833 (*Chronista Constitucional*, nº 18). Nunca foi reconhecido por Roma.

À medida que as tropas liberais foram conquistando território nacional, muitos responsáveis diocesanos, temendo represálias ou querendo evidenciar a sua plena adesão à causa miguelista, abandonaram as suas dioceses. D. Pedro, de imediato, ordenou a substituição desses responsáveis por clérigos de confiança do governo liberal. Data de 5 de agosto de 1833 um decreto da Secretaria de Estado dos Negócios Eclesiásticos e da Justiça que determinava que ficariam vagos todos os arcebispos e bispos que tivessem sido confirmados no consistório de Roma, em virtude da nomeação e apresentação do governo usurpador, bem assim como outras dignidades e benefícios eclesiásticos. Seriam processados e punidos como rebeldes todos os indivíduos que contrariassesem aquelas disposições (Collecção, 1834). Nesse mesmo dia, outro decreto classificava de traidores os eclesiásticos que tivessem abandonado as suas paróquias e apoiado o partido miguelista (Collecção, 1834). A mensagem era clara.

ESCRITOS E JUSTIFICAÇÕES DE FREI MANUEL DE SANTA INÊS

Mas que justificações apresentou o frade agostinho Frei Manuel de Santa Inês para as suas atitudes? Desconhecia que violara os cânones que jurara cumprir? Conhecemos nove textos da autoria de Frei Manuel de Santa Inês – cinco publicados antes da sua indigitação para bispo eleito e os restantes quatro posteriores a 15 de agosto de 1833 (Oliveira, 2013).

Analisaremos alguns destes textos com o objetivo de perceber a interpretação de Santa Inês sobre as suas opções e sobre as relações entre o sacerdócio e o império.

Na primeira intervenção pública (1 de agosto de 1832), intitula-se governador do bispado do Porto e do arcebispado de Braga, “por S.M.I. o Senhor D. Pedro, Duque de Bragança”. Nenhuma referência faz ao facto destas nomeações para a diocese do Porto e arcebispado de Braga colidirem com os preceitos canónicos. Para Inês, o sacerdócio devia obedecer ao poder legítimo:

Havendo-me S. M. I. o Senhor D. Pedro, Duque de Bragança, nomeado para governar as duas Igrejas do Minho nesta gloriosa Epoca da Restauração do reinado da Senhora D. Maria II, he do meu indispensável dever dirigir a palavra a todas as pessoas desta Diocese, que me foram incumbidas; e para que as Ovelhas sem Pastor se não desgarrem pelos desertos da perdião... (*Chronica*, 16, 1832,69-70).

Frei Manuel de Santa Inês assume-se partidário do constitucionalismo cartista preconizado por D. Pedro, defendendo que “A Politica da Europa, e as Concordatas da Corte de Roma, tem marcado ha muito os impreteríveis limites do Sacerdócio, do Imperio; e os Ministros da Religião do homem Deos não tem outra interferência em os negócios políticos senão obedecer ao Governo legitimo,

e respeitar as Authoridades Civis em tudo que não fôr expressamente contrario ao espirito da Moral do Evangelho" (Chronica, nº16, 1832, pp. 69-70).

Portanto, Inês preconiza que as decisões do império, desde que não fossem expressamente contrárias ao espírito e à moral do evangelho, seriam válidas, cabendo ao sacerdócio uma simbiose/articulação/colaboração com o poder político legítimo, leia-se, constitucional. Sobre o governo miguelista, apelida-o de "ilegítimo", criticando os sacerdotes, regulares e seculares, que "esquecidos da sua Profissão, forão porvar os modos cúmplices desta usurpação" (Chronica, nº16, 1832, pp. 69-70). Da pena de Inês, brotam duras críticas aos religiosos que apoiaram o absolutismo miguelista: apelida-os de lobos e falsos profetas. Este maniqueísmo entre bons e maus, fraturou internamente a Igreja que se dividiu entre dois "partidos", não adversários, mas inimigos.

Para Inês, os párocos e os pregadores deviam instruir o povo evidenciando que:

o Systema politico Constitucional da Nação não ofende em nada antes dá brilho ao Santuario; e que o Governo Restaurador em Nome da Nossa Augusta Rainha a Senhora D. Maria II he o legitimo a quem devemos obedecer. Tudo porém nos limites da moderação e decência religiosa. Tambem rogo a todos os Prelados que com as suas respectivas Communidades congratulem o Ceo pela feliz chegada do Augusto Pai da Nossa Rainha, e pela ditosa Regeneração do Estado, tão violentamente oprimido há quatro anos" (Chronica, nº16 1832, pp. 69-70).

No dia seguinte, 2 de agosto de 1832, Inês faz publicar nova mensagem para ser lida nas missas conventuais. E o que afirma nesse texto? Reafirma a separação entre o Estado e a Igreja - "sendo o Reino de Nossa Senhor Jesu Christo essencialmente diverso dos Dominios e Principados da terra". Todavia, uma leitura mais atenta permite-nos ir mais longe: o governador do Bispado assume que "sendo-nos expressamente Ordenado, pelo Ministerio dos Negocios Ecclesiasticos, que não consintamos que os Ecclesiasticos se intromettão em os Negocios Politicos do Estado sob pena de serem punidos com todo o rigor das Leis", proíbe todos os membros da Igreja de se intrometerem em "Negocios políticos tão alheios da sua Profissão", ameaçando-os com a suspensão das ordens, isenções e empregos e, depois, processados "com toda a severidade das Leis" (Chronica, 16, 1832, 70-71).

Novamente, identificamos um discurso subordinado aos interesses políticos liberais, tentando evitar que os religiosos fossem portadores de mensagens contrárias ao constitucionalismo, prevenindo palavras e ações "que tanto damno tem feito ao povo rude na boca de Sacerdotes maliciosos e ignorantes dos seus deveres". Inês, em evidente articulação com o poder político, tinha perfeita consciência da relevância do clero para a construção de uma mensagem positiva ou negativa do constitucionalismo. Para Inês, devia-se seguir o modelo das homilias dos primeiros séculos e evitar "o péssimo gosto de Sermões que tem profanado o Pulpito, e desgarrado a simplicidade do pequeno Rebanho do Senhor" (Chronica, 16, 1832, 70-71).

Inês é coerente na defesa da articulação entre trono (liberalismo) e altar (Igreja defensora do constitucionalismo liberal). Em 23 de agosto de 1832, numa

circular à diocese do Porto e arcebispado de Braga retoma a argumentação, apelidando os miguelistas de: calamitosos, bárbaros, inimigos da religião e dos portugueses, detratores do evangelho, supersticiosos e tiranos. Já os liberais e D. Pedro são intitulados de salvadores e defensores da religião.

“Bem quizeramos Nós percorrer toda a província, e entrar nas mais humildes choupanas, para vos persuadir de viva voz de que o Senhor D. Pedro, Regente em Nome de Sua Augusta Filha, não veio a Portugal senão para perdoar os vossos erros passados, e mostrar-vos qual he o verdadeiro Altar em que deveis obedecer” (Chronica, 39, 1832, 181). Inês apelava aos párocos para abandonar “o partido dos rebeldes” e evitar participar em “sanguinárias contumárias, porque os Direitos da Senhora D. Maria ao Throno são reconhecidos por todos os Governos da Europa; e porque a escandalosa usurpação do seu rival he detestada há quatro anos por todo o mundo”. A argumentação não podia ser mais clara:

Respeitaveis Parochos, Directores das Corporações Religiosas, fazei ver a todos os vossos Subditos que ainda he tempo de procurar a clemencia do Senhor, que não quer a morte do pecador, mas que se converta e salve. Se nada podeis conseguir com o conselho e a brandura Ecclesiastica, abandonai os vossos Subditos rebeldes, e vinde unir-vos ao Vosso Regente e Chefe Espiritual; não consintais que os lábios Sacerdotaes se profanem com doutrinas peregrinas e abusivas; e que desencaminhem o povo simples para a facção rebelde, que tem maculado o Tronho e profanado o Evangelho. Não o fazendo assim, Nós desde já vos suspendemos do exercicio das vossas Ordens, e castigaremos a vossa desobediência e traição com todo o rigor que as Leis nos permitem” (Chronica, 39, 1832, 181).

Inês apelava e ameaçava: *“Escolhei ou a nossa clemencia ou a nossa indignação. Mas nós esperamos da vossa docilidade que, abrindo os olhos á evidencia, glorifiqueis o Ceo na vossa conducta, e digais do coração todos a uma voz. Viva o Exercito Libertador do Senhor Duque de Bragança, Viva a Rainha a Senhora D. Maria II, e Viva a Carta, que vem restaurar a Religião e o Estado”* (Chronica, 39, 1832, 181).

Apesar das vitórias militares, os tempos eram difíceis para a causa constitucional. Neste contexto, todos os argumentos eram válidos para a defesa do liberalismo. Em 2 de setembro, nova circular do governador do bispado do Porto. Inês aponta as suas críticas aos periódicos miguelistas, concretamente à *Gazeta de Lisboa* e à *Defesa de Portugal* que acusavam os constitucionais de profanarem os templos religiosos. Negando terminantemente qualquer prática desse género, Inês afirma que a religião só foi ultrajada quando, durante o tempo da usurpação, se mandavam roubar sacrários e “espalhar no chão as sacras formulas para se atribuir este enoríssimo crime aos Constitucionaes”. Inês é duro nas palavras e na argumentação que utiliza. Exemplifiquemos:

Foi profanada com Prégadores, que subiam como os Fariseos á cadeira de Moisés, para dizerem que D. Miguel era um Anjo do Ceo, mandado por Deos como Rei legitimo de Portugal; e que aplaudiam o sangue dos innocentes derramado na Praça Nova, e os Venerandos Sacerdotes do Senhor gemendo em masmorras, e caminhando carregados de ferros para as prisões de Lamego, e Almeida sobre o gelo do

inverno, acusados ante o tribunal iníquo por homens que se dizem Religiosos Seculares e Regulares, e que são o opprório da Igreja, uns dos quaes andam escondidos, e outros estão armados no Exercito usurpador de mistura com pretensas Religiosas e empregados públicos, que fazem a verdadeira profanação, de que fallam os impressos de Lisboa" (*Chronica*, 44, 1832, 206-207).

Inês referia-se às perseguições e às condenações à morte que os liberais sofreram durante o governo miguelista, que não poupou alguns religiosos, acusados de pertencerem e defenderem o ideário liberal. As críticas eram duras e severas, relevando as profundas fissuras que existiram na sociedade portuguesa de então.

Em 1837, Inês fez nova intervenção pública salientando dois pontos fundamentais: a autenticidade e a validade dos eclesiásticos nomeados pelo poder liberal e a negação da existência de qualquer tipo de cisma religioso, exortando os párocos a serem exemplos para a população, em articulação e obediência aos poderes políticos dominantes.

É nos cânones que o bispo eleito se socorre para explicar os princípios que regiam a sua conduta. Classifica a indigitação dos vigários capitulares providos por D. Miguel de inválidas, porque foram efetuadas pelo poder usurpador. Segundo Inês, a doutrina proclamada pelo Concílio de Trento suportava as decisões de D. Pedro. As vacaturas das Igrejas diocesanas aconteceram de facto e não de direito; isto é, o bispo legítimo e não expulso, não delegando a sua jurisdição, fugiu ou foi expulso por rebeldia (ex. bispo de Coimbra, D. Miguel da Anunciação e arcebispo da Baía, D. Joaquim Borges) e, nestes casos, o lugar ficava vago e o cabido obrigado a eleger novo vigário capitular. Foi o que aconteceu em muitas dioceses do reino, segundo Inês, não colidindo com a disciplina prevista nos sagrados cânones. Daí resultaram "*incontestavelmente legitimas, canonicas, e valiosas estas eleições, e portanto indisputavel a jurisdição dos Vigarios Capitulares, desta forma eleitos. Cumpriu-se exactamente o Decreto do Tridentino*" (Santa Inês, 1837, pp. 6-8).

Embora Inês reconhecesse que existira insinuação por parte do governo dos nomes que deviam ser escolhidos, o Bispo assegurava que esta indicação não limitara a liberdade dos cabidos e, consequentemente, nenhuma influência teve na validade dos escrutínios. Portanto, só espíritos célicos, ignorantes, inimigos da ordem e da justiça é que podiam argumentar invalidade nas eleições efetuadas (Santa Inês, 1837). Inês demonstrava que a essência dos valores religiosos continuava. A fé manteve-se firme e inabalável (pura) e a disciplina apenas se acomodou aos novos tempos e se regulou pelas normas da prudência, mas sempre dentro dos limites impostos pelo concílio tridentino. Manteve-se inamovível a fé, os procedimentos adequaram-se à situação vivida, sem macularem os fundamentos canónicos (Santa Inês, 1837).

Para Inês, o processo de escolha dos bispos passou, ao longo dos tempos, por três fases distintas: um primeiro período que correspondeu aos primeiros séculos da Igreja, onde todos os presbíteros formavam o senado do bispo; uma segunda fase onde se restringiu ao clero episcopal essas funções e uma terceira

etapa que veiculou nos cabidos a eleição dos bispos. O que se passou no Porto e com o próprio Santa Inês foi a aplicação do procedimento vigente no segundo período porque não estavam reunidas as condições para se proceder à eleição debaixo das normas previstas pelo terceiro período. Para que as dioceses não estivessem desprovidas muito tempo de pastor, o governo português providenciou que fossem munidas de governadores temporais e de vigários capitulares os territórios que, de facto, ou de direito se encontravam sem bispos e fê-lo nas disposições da terceira fase para aquelas que tinham cabido e segundo as letras do segundo período nas dioceses que não dispunham de cabido para proceder às nomeações e eleição religiosas (Santa Inês, 1837). Por outras palavras, tudo canonicamente válido.

Segundo Inês não houve cisma. Cisma implicaria “*a idéa de separação da legitima Authoridade, e não a reconhecer como tal, substituindo-lhe outra*” (Santa Inês, 1837, pp. 6-8). Ora, semelhante fenómeno não aconteceu. Embora confirme o corte de comunicação com Roma, nunca Inês negou o primado do pontífice, logo não havia cisma, mas sim “*rotura*” que consistia numa quebra de amizade e harmonia. A situação de então não consubstanciava o cisma porque não se negara o primado, nem se reconhecia outro como “*Cabeça da Igreja Universal*”. Negava, terminantemente, que se tivesse invadido o substancial da religião, os fundamentos nunca foram questionados e a fé manteve-se intacta, logo “*desappareça pois de huma vez a divergencia, e discordia, germen fecundo, e tristissimo manacial de sinistros conceitos, inquietações de consciencia, terrores panicos, escrupulos assustadores entre tantos escolhos no caminho da virtude*” (Santa Inês, 1837, pp. 6-8).

Segundo Inês, os clérigos deviam promover “*os mais acertados meios para restabelecer na Patria a suspirada tranquillidade*”. Apelava à instrução religiosa, ministrada com zelo e fervor espiritual. Os povos careciam, no dizer de Inês, de integridade, gravidade, “*palavras sãas, e irreprehensíveis*” (Santa Inês, 1837, pp. 6-8).

Em conclusão, de bons exemplos e de pacificação social.

A CONCLUIR

No período abordado, e uma vez mais, a Igreja portuguesa fraturou-se perante um poder político, agora liberal e que se solidificava a nível nacional. Na estrutura clerical não rarearam homens dispostos a apoiar a visão de D. Pedro e os liberais cedo entenderam a importância da Igreja para o sucesso do constitucionalismo. Bispos e seculares, propostos e defendidos pelos liberais, por oposição a cabidos e regulares, com perfil mais tradicionalista, assumiram protagonismo ao propagandear os novos valores políticos, essencialmente o constitucionalismo e o parlamentarismo liberal. A Igreja dividiu-se, apesar dos dois projetos em confronto (tradicionalista e liberal), olharem para a instituição eclesiástica com a mesma visão de superioridade. Quer um quer outro “partido” precisavam de operacionais para, no terreno, agremiarem fiéis e combatentes para as suas causas.

Foi nos Agostinhos, onde já desde os finais do século XVIII circulavam dou-

trinas adversas ao dogma da infalibilidade do Papa e do poder deste sobre o governo temporal das nações, que D. Pedro recrutou aquele que foi o seu braço direito na diocese do Porto.

Pelos escritos de Inês, aclara-se a defesa de determinados valores, que sintetizamos nos pontos seguintes:

1. Defesa de uma estrutura religiosa que auxiliasse o poder legítimo – uma igreja constitucional.
2. D. Pedro verdadeiro e legítimo monarca; D. Miguel, usurpador e ilegítimo.
3. Obediência às autoridades instituídas, garantindo a imunidade da Igreja no sistema liberal.
4. Ausência, quase absoluta, de referências a Roma.
5. Garantia a ortodoxia e a inexistência de cisma. Havia “ruptura” porque não se negou os fundamentos nem a ligação da Igreja nacional a Roma.
6. Os párocos deviam ser exemplos de moderação e de pacificação social.
7. Cabia ao Bispo vigiar e zelar pela simbiose entre trono e altar.
8. Articulação plena com os valores preconizados por D. Pedro.
9. Uma Igreja ao serviço do constitucionalismo cartista, mas que mantinha inviolados os seus dogmas.

Consubstanciava-se o Império e a Igreja.

FONTES

Chronica Constitucional do Porto, n°s. 16, 39, 44, 1832-1834, Porto.

Chronista Constitucional, 1833, Lisboa.

Collecção de Decretos e Regulamentos Mandados Publicar por Sua Magestade o Regente do Reino Desde que Assumiu a Regencia até á Sua Entrada em Lisboa. Imprensa Nacional, 1834, Lisboa.

Santa Inês, Frei Manuel de – Pastoral Que Aos Fieis Desta Diocese do Porto Dirige o Bispo Eleito. Porto: Typografia de Gandra e Filhos, 1837.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, F. de (1970). *História da Igreja em Portugal*, vol. III. Civilização Editora.
- Araújo, A.C. (2014). *O Marquês de Pombal e a universidade* (2^aed.). Imprensa Universidade de Coimbra
- Barbosa, D. S. D. (2001). Santa Sé e Portugal. In C. M. Azevedo (dir.), *Dicionário de História Religiosa de Portugal*. (pp. 155-164). Círculo de Leitores e Centro de Estudos de História Religiosa da Universidade Católica Portuguesa.
- Castro, Z. O. (1990). *Cultura e Política Manuel Borges Carneiro e o Vintismo*, 2º vol. INIC/UNL.
- Catroga, F. (2021). A constitucionalização vintista da ideia de nação. In *A Construção da(s) Liberdade(s). Congresso Comemorativo do Bicentenário da Revolução Liberal de 1820* (pp. 43-89). Coleção Transversal.

- Clemente, M. (1991). Laicização da sociedade e afirmação do laicado em Portugal (1820-1840). *Lusitânia Sacra*, 2, III, UCP, 111-154
- Correia, J. E. H. (1974). *Liberalismo e Catolicismo. O problema congreganista (1820-1823)*. Universidade de Coimbra
- Doria, Luís (2001). *Do Cisma ao Convénio: Estado e Igreja de 1831 a 1848*. ICS/ICSUL.
- Ferreira, J. A. (1916). *Memorias para a Historia d'um Scisma (1832-1842)*. Cruz e Cª. Editores.
- Hespanha, A. M. (1990) – A revolução e os mecanismos do poder in REIS, António (dir. de) – *Portugal Contemporâneo*, vol. 1. (pp.107-136). Publicações Alfa.
- Macedo, J. (1971). O aparecimento em Portugal do conceito de programa político. *Revista Portuguesa de História*, XIII, II. FLUC, 375-423
- Martins, A. M. (1989). Recepção em Portugal das Encíclicas sobre o liberalismo: MIRARI VOS, QUANTA CURA e IMMORTALE DEI. *Lusitânia Sacra*, 2, I. UCP, 41-80.
- Moreira, V.; Domingues, J. (2020). *No Bicentenário da Revolução Liberal. Os 40 dias que mudaram Portugal II*. Porto Editora.
- Neto, V. (1995). *O Estado, a Igreja e a Sociedade em Portugal (1832-1911)*. INCM
- Neto, V. (1988). A emergência do estado liberal e as contradições político-eclesiásticas. *Revista da Faculdade de Letras – História*, VIII, 281-299.
- Oliveira, J. A. (2009). *A Igreja e a Instauração do Liberalismo em Portugal (1816-1840)*. D. João de Magalhães e Avelar e Frei Manuel de Santa Inês. FCG/FCT
- Oliveira, J. A. (2013). Heterodoxia e reformismo na igreja portuense: a acção política e pastoral de Frei Manuel de Santa Inês (1833-1840). *Douro Vinho, História & Património. Wine, History and Heritage*, 2. APHVIN/GEHVID, 197-217.
- Oliveira, J. A.; Oliveira, M. (2018). Párocos e Prédicas Constitucionais em Trás-os-Montes e Alto Douro. *Douro Vinho, História & Património Wine, History and Heritage*, 7, 81-104.
- Oliveira, J. A. (2021). D. Pedro IV: a Igreja no constitucionalismo liberal (1826-1834). In *Santa Casa da Misericórdia do Porto, Misericórdia, Liberdade, Património*. (pp.323-340). SCMP.
- Pereira, J. E. (1989). Revolução francesa e discurso político em Portugal (1789-1852). *Ler História*, IV, 2, 67-75.
- Ramos, L. A. O. (1988) *Sob o Signo das «Luzes»*. INCM
- Ramos, L. A. O. (1984). Os beneditinos e a cultura: ressonâncias da ilustração. *Revista Faculdade de Letras – História*, 2, I, 159-186.
- Santos, C. dos (2005). *Padre António Pereira Figueiredo – erudição e polémica na segunda metade do século XVIII*. Roma Editora.
- Santos, C. dos (2011). *Jansenismo e antijansenismo nos finais do Antigo Regime*. Afrontamento.
- Santos, E. dos (2001a). O clero da região de Amarante perante a revolução liberal in *Amarante Congresso Histórico 98 – Actas*, Câmara Municipal de Amarante, 259-268.
- Santos, E. dos (2001b). Poder Civil. Poder Eclesiástico: D. Pedro e o Clero in *D. Pedro Imperador do Brasil Rei de Portugal. Do Absolutismo ao Liberalismo Actas do Congresso Internacional* (pp.175-189). Universidade do Porto, Comissão Nacional Para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses.
- Santos, E. dos (2006). *D. Pedro IV Liberdade, Paixão, Honra*. Círculo de Leitores.
- Sardica, J. M. (2002). O Vintismo perante a Igreja e o catolicismo. *Penélope*, 27, 127-157.33
- Silva, F. R. (2009). Prefácio in Oliveira, J.A. (2009). *A Igreja e a Instauração do Liberalismo em Portugal (1816-1840)*. D. João de Magalhães e Avelar e Frei Manuel de Santa Inês. FCG/FCT.
- Torgal, L. R. (1998). *Antes de Herculano... História da História em Portugal séculos XIX-XX*, (vol. I). Temas e Debates e Autores.
- Torgal, L. R. (2021). *Essa Palavra Liberdade... Revolução Liberal e Contrarrevolução Absolutista (1820-1834)*. Temas e Debates Círculo de Leitores.

A identidade da mulher (im)posta pela religião cristã: O ponto de vista bíblico

Alberto João Nhamuche¹

Maria Manuel Baptista²

Hélia Bracons³

Resumo

A presente comunicação é mais um recorte de uma tese em curso do Programa Doutoral em Estudos Culturais, da Universidade de Aveiro. Baseada na revisão de literatura crítica e pesquisa bíblica, este trabalho procura estimular reflexões sobre a necessidade de (re)construção da identidade feminina imposta pela religião cristã, bem como as representações sociais de género advindas desse padrão social. Da análise do conteúdo, e considerando sobretudo as regras de convivência colocadas como modelos da construção de identidades, até ao controle da sexualidade feminina, isto é, dos considerados alicerces ou pilares de uma vida aceitável do ponto de vista divino, ficou compreendida a imagem de uma mulher subalternizada e submissa, com impactos na representação das relações sociais.

Palavras-chave: Religião Cristã; Identidade; Mulher; Bíblia sagrada.

¹ Universidade de Aveiro.

² Centro de Línguas, Literaturas e Culturas (CLLC), Universidade de Aveiro.

³ ISS, Universidade Lusófona.

INTRODUÇÃO

Como explicamos no resumo, neste trabalho procuramos estimular reflexões sobre a necessidade de (re)construção da identidade feminina imposta pela religião cristã, bem como as representações sociais de género advindas desse padrão social. Nessa relação, considerando sobretudo as regras de convivência colocadas como modelos da construção de identidades, até ao controle da sexualidade feminina, isto é, dos considerados alicerces ou pilares de uma vida aceitável do ponto de vista divino, copreendemos a existência de imagem de uma mulher subalternizada e submissa, com impactos na representação das relações sociais. Para dar seguimento, apresentaremos os detalhes que suportam a nossa consideração.

A VERSÃO BÍBLICA SOBRE A ORIGEM DO HOMEM E DA MULHER

São vários os debates sobre narrativas da origem da vida na Terra e, para este contexto, abordaremos a perspectiva bíblica. Nessa relação, é fundamental considerar que a concepção cristã sobre a vida é alicerçada pelo poder atribuído às palavras, com a questão “no princípio era o Verbo e o Verbo estava com Deus” (João 1:1-18), cujo seu propósito é relacionar a Palavra com Deus, e explicar que tudo foi feito por Ele. “Deus passou a formar o homem, do pó do solo” (Gên.2:7). Essa explanação clarifica exaltando o homem como a primeira existência dos seres humanos, facto que em si atribui-lhe um posicionamento “privilegiado”. Até provavelmente seja o fundamento para que mesmo o termo homem seja utilizado como o símbolo de representação dos seres humanos (Homem) no geral.

Em relação à situação que, supostamente, ditou o surgimento da primeira mulher, a Eva, as escrituras bíblicas fundamentam que Deus compreendeu que “não é bom que o homem continue só. Vou fazer-lhe uma ajudadora, como complemento dele” (Gên.2:18). A partir dessa concepção, e numa análise casuística das escrituras acima citadas (Gên.2:7; Gên.2:18), podemos considerar o argumento segundo o qual a mulher aparece como auxiliar, no sentido de facilitar a vida do homem. Por outras palavras, a Eva surgiu para que o Adão tivesse companhia. Logo, é o começo de injustiça pois pressupõe que seja a segunda (Beauvoir, 1970), a sobalterna (Spivak, 2010). Ainda com base no mesmo articulado, copreendemos que, do ponto de vista cristão, se Deus não previsse dificuldades que o homem teria habitando sozinho, o surgimento da mulher seria quase desnecessário. Para alicerçar ainda mais esta concepção, urge a necessidade de realçar o processo de “nascimento” da Eva.

Por isso, Deus fez cair um profundo sono sobre o homem, e, enquanto ele dormia, tirou-lhe uma das costelas e fechou então a carne sobre o seu lugar. E da costela que havia tirado sobre o homem, Deus passou a construir uma mulher e a trazê-la ao homem. O homem disse então: ‘Esta, por fim, é o osso dos meus ossos e carne

da minha carne. Esta será chamada Mulher, porque do homem esta foi tomada” (Gên.2:21-23).

Esse pressuposto, em breve raciocínio, remete-nos ao entendimento que até a atribuição de nome “Mulher” foi de autoria do homem, o Adão. Aliás, com certo significado atribuído: tomada do homem ou seja, a outra, a segunda, a subalterna, a submissa.

DA SENTENÇA PELO PECADO: REPERCUÇÕES SOCIAIS

Tendo abordado o processo de surgimento dos considerados primeiros seres humanos, ou seja, Adão e Eva, seguimos descrevendo a origem do pecado, o julgamento e a sentença, incluindo a sua implicação na representação social. Começando pelo pecado, é importante (re)pescar que “Deus colocou o homem no jardim do Éden (...): ‘coma livremente de qualquer árvore do jardim, mas não coma da árvore do conhecimento do bem e do mal porque no dia que comer dela, certamente você morrerá’ (Gênesis 2:15-17).

Mas porque será que Deus não queria que Adão comesse algo que lhe permitisse ter conhecimento do bem e do mal? Comecemos por destacar duas situações. A primeira é que, quando Deus disse que Adão morreria no dia em que comer da árvore proibida, pressupunha que ele vivesse eternamente, desde que cumprisse a regra do jogo, ou seja, a Ordem Divina. A segunda situação é que Adão viveu muitos anos sozinho, até Deus sentir sua pena e decidir criar a Eva, como sua companheira.

E como surge o pecado? É importante compreendermos que, do ponto de vista bíblico, Deus não criou Adão e Eva no sentido que tivessem obediência cadavérica e automática. Ele agiu com vista a consciencializá-los sobre a sentença da eventual insurgência, entretanto, deixando-lhes com a capacidade e liberdade de escolha e de decisão.

Nesse cenário, “(...) a serpente disse à mulher: ‘certamente não morrerão! Deus sabe que, no dia em que comerem, seus olhos se abrirão, e vocês serão como Deus, conhecedores do bem e do mal’” (Gênesis 3:1; 4-5). É pertinente compreendermos o cenário considerado indício de culpa: a bíblia explica que a serpente dirigiu-se à Eva (mulher) para sensibilizá-la a comer o fruto proibido, e ela “(...) comeu-o e deu ao seu marido, que comeu, também.” (Gênesis 3:6). Portanto, este trecho é a versão bíblica que associa a mulher à origem do pecado. Aliás, o próprio Adão, perguntado do motivo da desobediência, “lavou as mãos” dizendo que “foi a mulher que me deste por companhia que deu o fruto” (Gênesis 3:12).

Nessa relação, é importante compreender que a reação do Adão atribui culpa não apenas a mulher pela desobediência, como também a Deus por lhe ter dado aquela mulher, como se ela fosse “maldição”. Nessa concepção, julgado o processo cujo crime foi o pecado, a Eva (a mulher ou fêmea) ficou considerada a principal culpada, por ter se deixado enganar pela serpente e enganado o

marido. Em relação ao Adão (o homem ou macho), coube-lhe, apenas, a culpa por cumplicidade.

Como consequência, “à mulher (Deus) disse: ‘(...) terás desejo ardente do teu marido, e ele te dominará’” (Gên.3:16). Em relação ao homem, “visto que deu ouvidos à sua mulher e comeu do fruto da árvore da qual eu ordenei que não comesse, (...) com o suor do seu rosto você comerá o seu pão, até que volte à terra, visto que dela foi tirado; porque você é pó e ao pó voltará” (Gên.3:17; 19). Olhando para a sentença apliaca à mulher, sobretudo a parte sublinhada, compreendemos que trata-se de uma situação de “desgraçar uma desgraçada” pois a mulher já estava tomada pelo homem e a suposta imposição divina legitimou.

Outro dado de suma pertinência é o facto que a bíblia não descreve o processo de crescimento do Adão, até porque fora criado um homem (Gênesis 1:26-28), pelo que presumimos que tenha sido um adulto. Ademais, não determina o tempo de vida que levou antes do surgimento da Eva, sua mulher. Em relação à proibição divina, provavelmente Deus não quisesse que Adão tivesse conhecimento do bem e do mal tendo em vista as consequências desse conhecimento. Não é que estejamos contra o desenvolvimento, entretanto podemos compreender como o conhecimento é utilizado tanto para curar (fabrico de medicamentos) assim como para matar (produção de armas nucleares).

O PAPEL DA MULHER CRISTÃ: DA IGREJA PARA A FAMÍLIA

Na relação das apesentações e interpretações que fizemos sobre a origem da vida humana e do pecado, compreendemos a imagem de uma mulher subalterizada e submissa, com impactos na representação das relações sociais. Compreendemos, também, o ser humano que perdeu a possibilidade de viver eternamente, devido ao pecado que cometera, cuja sentença transcende aos filhos, pela máxima que diz “do imperfeito não sai nenhum perfeito”, ou seja, sendo Adão e Eva pecadores, teriam descendentes pecadores.

Nesse seguimento, é importante ressalvar que a bíblia conceitua o pecado como a rebelião contra Deus (Deuteronômio 9: 7) e afirma que “o salário do pecado é a morte” (Romanos 6:23). Essa concepção traduz-se no argumento para que haja mortes, tendo em vista a herança negativa pelo pecado. Entretanto, ainda segundo a bíblia, “Deus amou o mundo de tal maneira que deu o seu Filho unigênito, para que todo aquele que nele crê não pereça, mas tenha a vida eterna” (João 3:16).

Partindo dessa perspectiva, um dos requisitos para a salvação e recuperação da vida eterna, incluindo a ressurreição dos mortos (1 Tessalonicenses 4:16) é a crença em Jesus Cristo, que passa necessariamente pelo cumprimento das escrituras bíblicas. Portanto, é nas escrituras onde constam as diretrizes de uma mulher que agrada a Deus. Esta é a parte central ou seja, o foco deste capítulo pois é disto que com este trabalho propomos dialogar.

Em sua relação com a igreja, a bíblia orienta que “a mulher deve aprender

em silêncio, com toda a reverência. E não permito que a mulher ensine, nem exerce autoridade sobre o homem. Esteja, portanto, em silêncio" (1 Timóteo 2).

Alicerçando esse mandamento, o apóstolo Paulo, orientando aos homens, conferiu que "as vossas mulheres estejam caladas nas igrejas; porque não lhes é permitido falar; mas estejam sujeitas, como também ordena a lei" (I Coríntios 14:34). É importante compreender que essa ordem, que funciona como prova de prossissão da fé cristã e o amor a Deus, cria diversas situações de subalternização das mulheres, sobretudo aquelas que buscam a vida eterna em Cristo Jesus.

No que diz respeito à família, a bíblia adverte que as mulheres devem "(...) serem equilibradas, puras, dedicadas a seus lares, a cultivarem um bom coração, submissas a seus maridos, a fim de que a Palavra de Deus não seja difamada" (Tito 2:5). É pertinente ressaltar que essa relação de imposição também é aplicada no sentido de mobilização para a conversão de homens com vista a viverem de acordo com os princípios bíblicos.

"Da mesma maneira, esposas, cada uma de vós, seja submissa aos vossos próprios maridos, com o propósito de que, se alguns deles ainda são contra a Palavra, sejam convertidos sem admoestações, mas pelo procedimento de sua esposa". (1 Pedro 3: 1, 5, 6). Essa abordagem admite a possibilidade de existência de mulheres, nas igrejas, cujos seus maridos não sejam cristãos. Portanto, é considerado que o comportamento dos maridos pode ser alterado pelas práticas micropolíticas das suas mulheres, que passa pela sua submissão.

É um modelo de vida que transborda aos filhos pois, como sugere o adágio popular "de pequeno se torce o pepino, "assim deveis proceder por causa da vossa fé no Senhor (Colossenses 3:18), "vós, filhos, sede obedientes aos vossos pais no Senhor, porque isto é justo. Honra a teu pai e a tua mãe, que é o primeiro mandamento com promessa" (Deuteronônio 5:16).

Como explicamos, no início, a perspectiva de estudo deste capítulo é convocar para uma reflexão sobre os modelos de vida socialmente construídos do ponto de vista de versões cristãs, que tornam mulheres expostas e vulneráveis ao tratamento desumano. Nessa relação Scott (2013), em "O caleidoscópio dos arranjos familiares", fundamenta a necessidade de problematização dos padrões patriarcais socialmente impostos, pois considera que legitimam a violência com base no domínio da figura do homem em relação a mulher, na sociedade.

É, também, fundamental compreender a diferença entre sociedade e comunidade. Nessa relação, para apresentar e discutir esses conceitos é preciso reconhecer a sua complexidade devido à existência de vários pontos de vista concorrentes à relação em alusão. No contexto desta pesquisa tivemos o suporte das abordagens dos teóricos Töonies (1973) e Weber (1994), pois sendo uma pesquisa científica em questão, é fundamental que seja com base em pontos de vista científicos. Dessa forma, e como indicamos, um dos autores que desenvolveu estudos sobre comunidade e sociedade foi o sociólogo alemão Töonies (1973), considerando comunidade e sociedade como entidades típico-ideais, ou seja, unidades sociais. Para o autor, o processo da constituição de comunidades e sociedades decorre com base nas relações entre as vontades e forças das pessoas.

Tais vontades resumem-se em naturais ou arbitrárias e “cada uma dessas relações representa uma unidade na pluralidade e uma pluralidade na unidade” (p. 96). Por via desse pensamento, Töönies (1973) considera “comunidade” como natural e “sociedade” como artificial, ou seja, um contrato social, originado pela transição da base natural para arbitrária, com alicerce no mercado e expansão das cidades. Por outras palavras, a comunidade observa elementos com ligações de sangue, partilha de territórios e amizade, o que cria maior intimidade e persistência nas pessoas que coabitam. Em relação à sociedade, o autor considera que as relações são mais abertas e sobrevivem de acordo com os interesses das pessoas que a compõem, criando, portanto, possibilidade de cada elemento criar outras parcerias e desvincular-se sempre que vir seus interesses em apuros.

Outrossim, há que salientar que para Schmiz (1995), Töönies é incontornável no estudo de comunidade e sociedade pois, “desenhou linhas semânticas em torno da concepção de comunidade que persistiram até os dias de hoje na maioria da literatura sobre o assunto” (p. 177), sem descartar que as pessoas que compõem comunidades possuem suas particularidades distintas.

Outro alemão que contribuiu para a compreensão de comunidade, relações comunitárias e relações sociais foi Weber (1994), ao considerar a reciprocidade das ações dos elementos que a compõe e que elas sejam imbuídas de espírito afetivo como fator característico de uma comunidade. Essa perspectiva é colaborada por Macliver e Charles (1973), no que diz respeito às dinâmicas das sociedades, que as descrevem como ‘mutação constante.’ Os autores consideram sociedade como sendo “o padrão das relações sociais em mutação constante” (p. 118) e comunidade como conceito relacionado com povoamento de pioneiros. Logo, já se pode verificar a adjacência na consideração de comunidade como antiga em relação à sociedade. Ademais, os autores afirmam que “o critério básico de comunidade (...) está em que todas as relações sociais de alguém pode ser encontrada dentro dela” (p.122). Ainda no mesmo cenário, “as bases da comunidade são *localidade* (área geográfica) e *sentimento de comunidade* (coesão social movido pelo sentimento de pertença)” (p.123).

Fazendo uma reflexão em relação ao exposto, observamos que as abordagens dos autores que suportaram esta consideração possuem interseções que levam a compreender que uma comunidade pode portar várias sociedades, ligadas por contratos de conveniência sem longa durabilidade. No que respeita as diferenças, apresentamos uma síntese da relação das visões dos autores, por meio da tabela seguinte:

Tabela 1: Representação da visão de autores sobre comunidade e sociedade

Item	Comunidade	Sociedade
Surgimento (idade)	Antiga	Nova
Forma de origem	Nascimento	Adquirida
Estrutura	Natural	Artificial
	Orgânica	Mecânica
	Fechada	Aberta
Laços	Consanguinidade, afinidade	Contrato social
Interesse	Coletivo	Particular
Realidade	Verdadeira	Aparente
Relação	Real	Virtual
Duração	Durável	Passageira

Fonte: Autor (2023)

ANÁLISE DO CONTEÚDO E COSIDERAÇÕES FINAIS

Como observamos, estudamos sobre a identidade da mulher imposta pela religião cristã, em que compreendemos que a mesma é considerada parte do corpo do homem. Abordamos, tammém, a origem do pecado, que é atribuída à mulher pois as escrituras bíblicas descrevem que a serpente dirigiu-se a mulher, considerando-a como o lado mais fraco, que portanto, conceberia com facilidade os seus ideais. É importante (re)ver que as mesmas consideram que a mulher possui curiosidade que articula-se com o poder de persuasão sobre o homem. Por outras palavras, a bíblia considera Adão como a pessoa original e a Eva sendo a única criatura que poderia “fecundar a semente do diabo”.

Por conta disso, notamos a imposição de um papel inferiorizado da mulher a partir das suas confissões de fé cristã, nas famílias e nas sociedades, como forma de resgatar a aceitação no sentido de salvação divina. Como consideramos, trata-se de um ideologia que legitima e perpetua categorização e hierarquização das diferenças socialmente construídas entre o masculino e o feminino e “todo e qualquer desvio de comportamento poderia gerar críticas, desqualificações e, até mesmo, de marginalização social” (Scott, 2013, p.12). Nessa relação, fazemos representação imagética, que espelha a atribuição dos papéis dos filhos, das esposas, dos maridos e de Jesus Cristo, considerados segredos indispensáveis para uma família feliz, considerando a família como projecto de Deus.

Vale lembrar que a bíblia foi escrita apenas por homens, ou seja, foram homens que escreveram sobre homens e sobre mulheres. Se elas tivessem participado, ou no mínimo, sido consultadas, provavelmente tivéssemos outras versões, até porque as próprias mulheres não possuem características homogéneas. Não obstante esse cenário, todas as perspectivas cristãs convergem no Deus como criador e Jesus Cristo como o caminho para a salvação, no sentido que ninguém vai a Deus sem passar de Jesus (João 14:6).



Figura 1. Modelo de sucesso de uma família cristã.

Fonte: Autor (2023)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bachelard, G. (1996). *A formação do espírito científico: Contribuição para uma Psicanálise do Conhecimento*. Tradução de Estela dos Santos Abreu
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Beauvoir, S. (1970). *O segundo sexo*. (2^a ed.) Difusão Europeia do Livro.
- Bíblia. B. S. (2023). Tradução de Fernando. (3^a ed.) Editora NVI.
- Maclever, R., & Charles, H. (1973). *Comunidade e sociedade como níveis de organização social*. In: Ferdinand, F. (Org.). *Comunidade e sociedade: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação*. (pp. 117-131). Nacional – USP.
- Schmitz, K. L. (1995). *Comunidade: a unidade ilusória*. In: Miranda, O. (Org.). *Para ler Ferdinand Toonies*. EDUSP.
- Scott, A. S. (2013). Os caleidoscópios dos arranjos familiares. In C. B. Pinsky & J.M. Pedro (org.). *Nova História das mulheres no Brasil*. Contexto.
- Spivak, G. C. (2010). *Pode o subalterno falar?* Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira. Editora UFMG.
- Toonies, F. (1973). Comunidade e sociedade como entidades típico-ideais. In: Ferdinand, F. (Org.). *Comunidade e sociedade: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação* (pp. 96-116). Nacional – USP.
- Weber, M. (1994). *Economia e sociedade: fundamentos da Sociologia Compreensiva*. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; revisão técnica de Gabriel Cohn, (3^a ed.). Editora Universidade de Brasília.

Acogida humanitaria en el marco de las protestas en Ecuador 2022. Entre la gestión y el voluntariado

Juan Cárdenas Tapia¹
Fernando Pesántez-Avilés²
Angel Torres-Toukoumidis³

Resumen

A partir de los acontecimientos suscitados en junio 2022 en el que Ecuador se encontró en una profunda convulsión social. Las instituciones educativas de Educación Superior jugaron un rol preponderante como entes mediadores y de auxilio humanitario. Por tanto, esta investigación se concentró en profundizar la labor de gestión en la universidad como centro de acogida, sistematizando los componentes para su desarrollo eficiente, particularmente, dando a conocer el trabajo de los voluntarios, sus competencias y aprendizajes. Los resultados arrojan la necesidad de establecer protocolos de ingreso al centro, organizar estaciones y funciones particulares, el desarrollo de habilidades interpersonales como liderazgo, mediación, trabajo en equipo y comunicación.

Palabras-clave: Protestas; Ecuador; Acogida humanitaria; Voluntariado; Gestión de crisis.

¹ Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

² Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

³ Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

INTRODUCCIÓN

Junio de 2022 quedará situado como un mes de grandes controversias sociales en el Ecuador, esto, por diversos aspectos; entre ellos: las movilizaciones de los distintos conglomerados que representan al sector indígena hacia la capital de república, la paralización de carreteras por grupos manifestantes, la falta de abastecimientos de insumos básicos, materias primas y alimentos, la inestabilidad política en la que se evidenció rupturas partidistas, un proceso de la Asamblea Nacional en torno a la destitución o no del Presidente de la República, los diversos posicionamientos de las clases sociales en torno a los aspectos antes citados. Estos acontecimientos son la base de la opción humanitaria por la que decantó la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), en correspondencia con sus principios institucionales convirtiéndose en centro de paz y acogida humanitaria.

A partir de allí, se presentan una serie de interrogantes: ¿Cómo es posible que una institución de educación superior que atiende casi 10.000 estudiantes se transforme en centro de acogida humanitaria? ¿Cómo fue la gestión para proceder con esta adaptación? ¿Qué necesidades fueron cubiertas durante el uso de las instalaciones?

No es la primera vez que la Universidad Politécnica Salesiana actúa como centro de acogida, previamente en octubre 2019 la institución prestó sus instalaciones por 7 días donde se dispuso un espíritu de convivencia y solidaridad (Ortiz, 2019), no obstante, esta vez se complejiza, fueron 11 días en los que la institución, más allá de contar con la experiencia anterior, sirvió de centro de acogida humanitaria dentro de un panorama adverso, radicalizándose las exigencias de los colectivos sociales mediante una serie de demandas formales realizadas al gobierno.

MARCO REFERENCIAL

Considerando algunas conceptualizaciones importantes, comúnmente los centros de acogida humanitaria, objeto de estudio de esta investigación, se utiliza en sinonimia con los centros de ayuda humanitaria o zona de paz, sin embargo, se debe establecer las diferenciaciones entre estos tres lugares. Las zonas de paz tienden a ubicarse en geografías que se encuentran en conflictos armados sostenidos en el tiempo, se implementan a través de acuerdos internacionales y cuenta con la presencia de fuerzas de seguridad para salvaguardar la tranquilidad (González-Guyer, 2014), en cambio, entre los centros de acogida y ayuda humanitaria, contienen una principal diferenciación: refugio. Los centros de acogida buscan garantizar un espacio de pernoctación cómodo para las personas que lo requieran proporcionando un refugio seguro hasta que las personas en situación de vulnerabilidad puedan regresar a sus hogares (Barbero, 2021), en cambio, los centros de ayuda humanitaria se concentran en los servicios para cubrir las necesidades básicas (Ponce Blandón *et al.*, 2021).

En resumidas cuentas, los centros de acogida humanitaria son lugares de

refugio temporal para personas que han huido de situaciones de emergencia. Este tipo de centro es un espacio seguro donde las personas reciben servicios básicos como alojamiento, alimentos, atención médica y apoyo psicológico.

Respecto a la literatura académica que vincula movilizaciones sociales con los centros de acogida humanitaria se ha observado un escaso material que labora estos temas, entre ellos, se encuentran el estudio de Quiroga y Pagliarone (2022) sobre Ecuador y Chile tomando en cuenta los liderazgos, el devenir de las protestas y los repertorios de acción. En dicho texto, mencionan actos inusitados como los ataques sufridos en los centros de acogida humanitaria demostrando que no están blindados a la agresión externa. Por su parte, Ponce-Márquez (2020) evidencia dicha reiteración de los ataques valorando las reacciones e interacciones en redes sociales. Más allá de lo mencionado.

A fin de cuentas, esta investigación tiene un carácter sumamente innovador, debido a que trata de comprender las dinámicas de interrelación, identidad y trabajo dentro de un centro de acogida humanitaria temporal, prescribiendo los detalles para una gestión eficiente, mismo que aún no se ha observado en ningún estudio previo.

METODOLOGÍA

Para esta investigación se presentó como objetivo general: analizar cronológicamente las labores de gestión en el centro de ayuda y acogida humanitaria implementadas en la Universidad Politécnica Salesiana durante los acontecimientos acaecidos en junio 2022. Para ello, se establecieron como objetivos específicos: 1. Examinar las intervenciones y acciones prioritarias para adaptar un espacio de acogida humanitaria; 2. Sistematizar la experiencia de los voluntarios sobre el desempeño de su rol en el centro de acogida humanitaria; y 3. Contrastar los servicios cubiertos durante el proceso de acogida humanitaria.

A partir de allí, se estableció un enfoque cualitativo en el que se combinan datos y percepciones de las personas que participaron en el centro de acogida humanitaria. Bajo esta tesis, se utilizó el diseño narrativo, Sampieri, Collado y Lucio (2014) expresan que este tipo de diseño cuenta con una cronología de experiencias y hechos, remarcando la evolución estructurada y continua de los acontecimientos. En este caso, las protestas en Ecuador iniciaron el 13 de junio de 2022 y culminaron oficialmente el 30 de junio de 2022 cuando se firma el acuerdo entre el Gobierno y los representantes de las comunidades indígenas. En total fueron 18 días en los que el país se encontró subsumido en movilizaciones sociales, para el día 20 de junio de 2022, la Universidad Politécnica Salesiana abrió sus puertas como zona de paz y ayuda humanitaria acogiendo las comunidades indígenas de la sierra y oriente ecuatoriano, sirviendo como espacio temporal hasta la finalización de las protestas y como eje central de esta investigación.

Para la recopilación de datos, se utilizaron la documentación y las entrevistas en profundidad. Para la primera fase, en el proceso de documentación, se

emplearon publicaciones realizadas por la Universidad Politécnica Salesiana en su página web y redes sociales entre las fechas previamente mencionadas. Las publicaciones ofrecen un recorrido cronológico de los hechos relevantes desde la apertura del centro de acogida humanitaria a través de una narración descriptiva de los indicadores remarcables en este periodo. Por su parte, las entrevistas en profundidad, se puede definir como una transmisión coherente de la trayectoria biográfica y testimonios con el fin de comprender el sentido social y cultural de ciertas realidades simbólicas (Blázquez, 2015). Para la segunda fase, se tomaron en cuenta los voluntarios, para Conza (2005) el voluntariado responde a la necesidad del joven de sentirse útil, más aún en un momento de paralización de la acción ciudadana; asimismo a la necesidad de un obrar desde la reciprocidad, es un acto de dar a los que no tuvieron sus mismas oportunidades de recibir. Teniendo en cuenta esta información, la entrevista era de tipo semiestructurada contando con 5 preguntas sobre el voluntariado: razones que motivaron su participación como voluntario, estación/servicio en el que ofreció su colaboración, satisfacción del servicio, capacidades y aprendizaje. Las entrevistas se aplicaron a 23 voluntarios- profesores y estudiantes- provenientes de las carreras de biotecnología, comunicación, educación inicial, educación intercultural bilingüe, gestión local para el desarrollo, psicología, filosofía, derecho e ingeniería ambiental de la institución entre el 24 al 27 de junio de 2022. Para las respuestas obtenidas se utilizó codificación abierta para sistematizar los resultados mediante el software Atlas.ti v. 21 facilitando la comprensión de la información recolectada.

RESULTADOS PREVIO A LA APERTURA DEL CENTRO DE ACOGIDA

La opción por los pobres y menos favorecidos no es una novedad en la acción educativa pastoral de la UPS, desde su creación en el año 1994, en su declaración misional consta dicha previsión; desde ella emergen los posicionamientos de una academia que acoge a 23.000 estudiantes, que desde una segmentación socioeconómica donde más del 80% de ellos, se identifican en su autodeterminación como mestizos e indígenas; en su oferta curricular constan carreras, como Educación Intercultural Bilingüe formando a los futuros docentes del sector rural e indígena del país.

Tampoco es novedad que la UPS ha sido considerada por los grupos indígenas del país, representados por diversos organismos como la Confederación de nacionalidades indígenas del Ecuador (CONAIE) vigente en su acción desde 1986; la Confederación nacional de organizaciones campesinas indígenas y negras (FENOCIN) cuyos antecedentes se comentan en la década de los 80' y la organización de indígenas evangélicos en el Ecuador (FEINE), como un espacio al que pueden conducirse por certeza para ser recibidos en tiempos de crisis.

Por un lado, la salesianidad se basa en tres pilares de profundidad absoluta, la razón, la religión y la amabilidad, principios del amparo a la postura humani-

taria y a la presencia acogedora de toda obra salesiana. Por otro, las rupturas sociales sean cual fuere su origen o causa, llevan algo en común, y es que las partes en disputa siempre terminan quebrantando el diálogo y con este la posibilidad de entablar acuerdos y consensos.

En tal sentido, por la opción de acoger a los pobres y vulnerados; por la historicidad de los pueblos y nacionalidades indígenas que conciben a las Universidad como un espacio en los que los visibiliza como agrupación y por el sentido propio de la salesianidad en cuanto pilares para la promoción del ser humano, la UPS optó en el marco de la crisis social de junio de 2022 en el Ecuador, en ser un espacio de acogida.

Sin embargo, desde la perspectiva de toda acción humanitaria requiere de criterios a ser aceptados y sobre todo respectados por los acogidos; la Universidad estableció condiciones que sostengan su condición de albergue:

- Que sean los niños, mujeres y adultos mayores los considerados como públicos prioritarios para el albergue.
- En los predios de la Universidad Politécnica Salesiana no se podrán desarrollar actividades de orden político o proselitista.
- La respuesta de la UPS será siempre y únicamente desde el orden humanitario, por lo cual será el personal de nuestra institución la que coordine temas de logística, acceso y salida de personas a los predios y otros relacionados al abastecimiento de alimentos y medicinas.
- Las condiciones de salud producidas por la pandemia requieren implementar medidas de bioseguridad en algunos espacios particulares de la institución, por lo que serán nuestras brigadas de salud las que definan en su momento los mejores protocolos para cuidar del bienestar de las personas acogidas, así como del personal universitario que los asista.

Previo a la apertura de las puertas de la institución, 18 y 19 de junio de 2022, se establecieron una serie de parámetros mínimos expuestos *ut supra*, además de ello, se localizaron los sitios dentro del campus dedicados a la administración de alimentos, insumos de salud, recepción de donaciones y pernoctación. Asimismo, los voluntarios iniciaron su arribo al centro de acogida, la movilización inició con el llamado de la Federación de Estudiantes y la participación de los profesores de Antropología y Educación Intercultural Bilingüe ya que su conocimiento de lenguas nativas, principalmente aquellos con conocimiento de Kichwa y Achuar permitía la comunicación con los líderes de las comunidades para organizar la logística y la ubicación de las personas.

DURANTE LA ACOGIDA HUMANITARIA. EVIDENCIA DE LA ACCIÓN DE VOLUNTARIADO Y DE LA CORRESPONSABILIDAD

Según lo establecido en el gráfico 1, se resume la acción humanitaria de la UPS; remárquese el número de personal voluntario implicado que alcanzó 298 personas:

- Salud y área médica: 100 voluntarios instaladas para la acción en salud, que ofreció cobertura médica hasta 546 personas diarias, con diversas dolencias y enfermedades, principalmente dolores musculares y articulares fruto de los traslados y caminatas desde sus comunidades hasta el puesto de acogida; la pernoctación en espacios sin mayores condiciones para cobertura de humedad y frío que decantó en un gran número de pacientes con enfermedades respiratorias, la atención en sutura por golpes y contusiones propios de la acción y confortación entre manifestantes y la fuerza pública. Organismos internacionales como la OPS y UNICEF, e internos como el propio MSP, pudieron verificar las instalaciones de cobertura médica, donde actuaron 60 paramédicos y 40 médicos, cuyas brigadas fueron estuvieron principalmente direccionadas por profesionales de la salud de la Universidad Técnica Equinoccial.
- Cocina y alimentación: 115 voluntarios, cocinaron y ofrecieron hasta 13000 raciones diarias; se instalaron 4 cocinas, dos de ellas de acción voluntaria interna y dos adicionales propias del sector campesino; los alimentos que en su mayoría provinieron de donaciones de distintas personas en nombre individual, notándose que la gran mayoría de ellas fue de voluntades del sector mestizo de clase media y media baja, muy pocas de la clase alta. Se trató en la medida de las donaciones establecer una dieta rica en proteína y carbohidratos; en el caso de los niños en especial se cuidó su nutrición en base a lácteos y papillas.
- Área Donaciones: 21 personas, voluntarios en mayor número estudiantes, estuvieron en el proceso de recepción, calificación y distribución de donaciones, entre estos: alimentos, vituallas (pañales, cobijas, ropa y zapatos, insumos médicos y medicamentos, utensilios varios).
- Área de puertas: 25 voluntarios, estos principalmente docentes, acudieron en horarios rotativos al sector de puertas, una destinada al ingreso y recolección de donaciones y la segunda para el tránsito de personas; de esta segunda el particular cuidado de identificar grupalmente a los miembros de una misma comunidad para posteriormente orientar su lugar al interior del recinto; asimismo identificar personas con tendencia política para evitar su ingreso y precautelar los acuerdos de base.
- Área de guarderías: 10 voluntarias, específicamente vinculadas a las carreras de educación inicial, cuidaron de aproximadamente 50 niños diariamente, el cuidado de párvulos entre 2 y 5 años se acentuaba a partir de las 10h00 hasta 11h30 y desde 16h30 a las 18h00, tiempos que por lo general sus padres y cuidadores se retiran del centro educativo de manera momentánea para asistir a las convocatorias de manifestación programadas por sus líderes y comunidades. Mencionando que ningún acto previo de agrupación sea para organizar las salidas o ingresos se daban en la propia Universidad.
- Área de ropero: 8 personas. A cargo de 8 voluntarios, para clasificar las donaciones de ropa por tipo de uso, género y edad. Aporte fundamental para las personas de comunidades indígenas provenientes especialmente de la Amazonía, quienes por atuendo natural no llevan prendas para mitigar bajas temperaturas.



Figura 1. Información sobre el proceso de acogida humanitaria

Fonte: Elaboración autor

En el proceso de ayuda humanitaria se debe distinguir la acción del voluntariado, que es por naturaleza gratuita, por una de corresponsabilidad misional, en este caso la de los colaboradores que, manteniendo remuneración por su cargo y función, participan más allá de sus horarios y laborales habituales, en un tal sentido: Área de transporte: 5 colaboradores; Área de limpieza 37 colaboradores; Comunicación 4, seguridad 36, mantenimiento 17 y Coordinación genera 15 personas. La corresponsabilidad del Colaborador Seglar en una obra salesiana es un sello particular que viene creciendo y multiplicando en todas las esferas institucionales; en la memorias del Capítulo General 23 se evidencia la necesaria acción de corresponsabilidad del laico en la Obra Salesiana, de ahí emerge la idea de un itinerario formativo, que se concertar en el Capítulo General 24, y desde el cual se funda un proyecto mantenido en el tiempo por la inspectoría del Ecuador, cuyo objetivo de: «Fortalecer la identidad salesiana de los seglares, a través de un proceso de formación vivencial y contextualizado, para

ser sujetos de la misión según el espíritu de Don Bosco» (Paucar, 2014), se puede por obviedad indicar que se concreta en este tipo de acciones de orden humano.

Profundizando en la experiencia del voluntariado (N=23) se denotan varios datos relevantes. El primero que el 82,6 % (19/23) han tenido experiencias previas de voluntariado, en las que en promedio han colaborado por 6 días aproximadamente. Por el contrario, el 17,4 % (4/23) participa por primera vez. Respecto a las razones que le motivaron a participar en este centro de acogida humanitaria ha sido un valor empático por ayudar y servir a la comunidad, otros, por el contrario, son más específicos con la coyuntura expresando “poder auxiliar a personas que están ejerciendo su derecho a protestar y que viven lejos de sus hogares”. Es decir, bajo esta lógica, se puede inferir que los voluntarios actúan porque están al corriente de las circunstancias sociopolíticas sobre las que se desarrolla el centro de acogida humanitaria, mientras que otro grupo lo percibe como parte de su formación y voluntad de servicio.

Las estaciones de apoyo eran dinámicas, el personal cambiaba y apoyan según las necesidades de cada momento. En las horas diurnas los voluntarios se concentraban en las áreas de alimentación, durante las horas vespertinas se encontraban principalmente en las donaciones y en horario nocturno se ubicaban en el ropero donde se entregaba cobijas y mantas. A nivel numérico, la mayoría participó en alimentación (16/23), seguido de donaciones (13/23), ropero (10/23), ropero (10/23), logística (7/23) y salud (6/23). En el gráfico 2 se puede evidenciar el trabajo voluntario realizado:

A nivel de satisfacción, muy satisfecho (20/23) y satisfecho (3/23) son las respuestas registradas en este estudio, por ende, no cabe duda que la experiencia de voluntariado genera beneficios implícitos y explícitos para los voluntarios,



Figura 2. Voluntaria en el Centro de acogida humanitaria

Fonte: Elaboración autor

particularmente en la potenciación de capacidades y de nuevos aprendizajes. De tal forma, las capacidades pueden organizarse en dos conjuntos, el primero referido a las competencias técnicas (9/23) como la operacionalización de la logística, cuidado de niños y adolescentes, labores culinarias y clasificación de donaciones. Adicionalmente, las capacidades interpersonales (14/23) mismas sobre las que la mayoría destaca, se encuentra liderazgo, mediación, trabajo en equipo y comunicación.

Conforme a los aprendizajes, todos los voluntarios admiten que durante estos 10 días obtuvieron nuevas enseñanzas, que pudieran registrarse bajo el paradigma de la inteligencia emocional, entre ellas, se evidencia empatía, compañerismo, humildad, pero especialmente, el contacto con personas de otras localidades geográficas del Ecuador enfatizó el respeto a otras culturas.

DESPUÉS DE LA ACOGIDA HUMANITARIA. ¿QUÉ OCURRE?

El día 30 de junio, de 2022, a las 14h30 minutos se concreta la firma de acuerdo entre el Gobierno y los representantes de las comunidades indígenas CONAIE; FEINE y FENOCIN; se deja constancia de los acuerdos conducentes al cese de la movilización, la restauración de la paz y la derogatoria del estado de excepción.

La UPS, representada en su Rector, en más de una ocasión ha indicado que posterior al cierre del conflicto, se implicara a la comunidad universitaria para generar procesos de análisis de los problemas más latentes de las poblaciones históricamente excluidas y encaminar desde el sustento de la razón y la ciencia, nuevas y mejores políticas públicas; que asimismo se implementen procesos constantes de observación crítica de la realidad social y ciudadana para apostar por un proyecto de formación que resguarde formación ética política de los jóvenes.

El centro de acogida humanitaria fue desarticulándose gradualmente, las personas fueron retirándose a sus hogares de forma orgánica después del acuerdo alcanzado, tanto así que el 1ero de julio de 2022, el campus ya se encontraba prácticamente vacío, propiciando el momento para realizar el reacomodo de las instalaciones y limpieza de espacios comunes.

Los voluntarios también estuvieron presentes en esta tercera fase del centro de acogida, a la cual se denominó “evaluación de riesgos” inventariando las donaciones recibidas, emprendiendo acciones de reparación de los alrededores y revisión exhaustiva de las lecciones aprendidas. En relación con este último punto, los voluntarios añadieron algunas críticas constructivas como: turnos rotativos, incremento del personal de seguridad, formalización de un plan logístico para la gestión de crisis, incluir plan de evacuación y corredor humanitario.

CONCLUSIONES

Tomando en consideración los objetivos específicos planteados en esta investigación, se observó que la respuesta planificada mediante el Centro de Acogida Humanitaria habilitado en la Universidad Politécnica Salesiana demuestra que los espacios pertenecientes a instituciones de Educación Superior para situaciones coyunturales facilitan la cobertura y eficacia de gestión frente a estas eventualidades. Esto se debe a la infraestructura, la experiencia atribuida por los proyectos de vinculación con la sociedad que promueven una voluntad de servicio y la capacidad identitaria con la institución.

En cuanto al primer objetivo específico, se observa la priorización a las áreas médicas, alimentación y donaciones, donde 236 voluntarios participaron en estas estaciones, buscando salvaguardar la integridad y la cobertura de los servicios esenciales. Aunque existen una multiplicidad de otras áreas sobre las cuales se ofrecieron atención, la estructura de un Centro de Acogida Humanitaria debe focalizarse en estas tres, ya que se tratan de los ejes fundamentales para configurar el funcionamiento efectivo del centro.

En lo que se refiere a los voluntarios, se denota una importante inclinación a participar en las actividades del centro. La dedicación y conocimientos técnicos e interpersonales, sumada a la empatía y respeto por la diversidad intercultural permitieron que las acciones ejecutadas por los voluntarios fueran eficientes alcanzando con creces la preparación del centro.

Entre los obstáculos de esta investigación se evidencian la dificultad por obtener datos ya que por parte de los voluntarios, la mayoría se encontraba comprometida en la realización de tareas del Centro de Acogida Humanitaria, por tanto, carecían de tiempo para participar en estudios. Seguidamente, el clima de crispación producido por la lucha social, igualmente disminuyó la predisposición por contestar este estudio que en principio abarcaba una variedad de objetos y componentes de investigación. Se recomienda a futuros investigadores que ante las múltiples crisis acontecida alrededor del globo, se realice una comparativa de los datos obtenidos sobre la acción voluntaria, prioridades y formas de gestión de estos espacios, del mismo modo se sugiere profundizar en la labor desempeñada en cada una de las estaciones con el propósito de conocer y difundir las estructuras organizativas internas de los centro de acogida humanitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbero, I. (2021). Refugiados en contención. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, (129), 179-202.
- Blázquez, J. J. R. (2015). Las entrevistas en profundidad y la biografía. *Revista San Gregorio*, 48-55.
- Conza, R. (2005). *Propuesta de itinerarios de formación del voluntariado juvenil Salesiano* [Tesis de Licenciatura tesis]. Universidad Politécnica Salesiana
- González-Guyer, J. (2014). La contribución de Uruguay para operaciones de paz de

- Naciones Unidas: acerca de las motivaciones y la interpretación de su record. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 23(1), 41-72.
- Ortiz, P. (2020). *La Salesiana frente a la movilización popular de octubre de 2019: memoria de una acción solidaria*. Abya-Yala
- Paucar, E. (2014). *Programa inspectorial de formación conjunta SDB-seglares*. Editorial Abya-Yala
- Ponce Márquez, M. L. (2020). *Rol de medios de comunicación en levantamientos sociales: caso Paro Nacional octubre del 2019 en Ecuador* [Tesis de Licenciatura] Universidad Central del Ecuador.
- Ponce Blandon, J. A., Ruiz Sanchez, E., Romero Castillo, R., Pabon Carrasco, M., & Lomas Campos, M. D. L. M. (2021). Health care provided to immigrants in a humanitarian aid center in Spain. *Public Health Nursing*, 38(5), 810-817.
- Quiroga, M. V., & Pagliarone, M. F. (2022). Protesta social y dinámicas de movilización en Ecuador y Chile (2019-2020). *De Prácticas y Discursos*, 11(17).
- Sampieri, R., Collado, C. y Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

Práticas pedagógicas para a Cidadania e impactes nas aprendizagens

Jacinto Serrão¹

Sara Drumond²

Carlos Rosa²

Xavier Abreu²

Resumo

O artigo aborda o fenómeno da educação para a cidadania (EC) nas escolas, nas práticas pedagógicas para a cidadania e seus impactes nas aprendizagens dos estudantes. O trabalho baseia-se em dados de um relatório sobre um estudo, Projeto ECRAm³, desenvolvido pelo Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira (OERAM), uma unidade orgânica de produção e análise de informação, monitorização e avaliação dos resultados do sistema educativo. Foram inquiridos, através de questionário, 1.581 docentes em exercício de funções no ano letivo 2020/2021 de escolas públicas e privadas, do Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º Ciclos) e Secundário de todos os departamentos curriculares. Através do tratamento dos dados e das análises descritivas e inferenciais recolheu-se informação sobre as práticas dos docentes e suas percepções sobre os impactos da EC nas aprendizagens. Para efeitos de apresentação dos resultados procedeu-se ainda às análises fatoriais e estudo de consistência interna dos itens, extraíndo os fatores F1 – “Frequência de práticas pedagógicas no âmbito da EC”, no qual 50,9% dos docentes recorrem com alguma frequência e 26,8% são muito frequentes e 22,3% dos docentes recorrem com pouca frequência a este tipo de abordagens; F2 – “Impactes da EC nas aprendizagens”, no qual 72,8% dos docentes têm uma percepção favorável (*positiva*) sobre os impactes da EC nas aprendizagens. Os resultados no seu conjunto refletem também diferenças estatisticamente significativas sobre as percepções dos docentes nestes dois fatores (F1 e F2) e em diversas variáveis de contexto, como a idade, departamento, nível de ensino, tempo de serviço, participação em projetos de EC, formação inicial e contínua e planificação de atividades.

Palavras-chave: Aprendizagens; Docentes; Educação para a cidadania; Práticas pedagógicas.

¹ Universidade Lusófona; OERAM

² Observatório de Educação da RAM (OERAM)

³ Serrão, J., Drumond, S., Freitas, M. J., Rosa, C. & Abreu, N. (2021). Educação para a Cidadania: Vista pelos docentes (Report). Funchal, Portugal: OERAM

² Serrão, J., Drumond, S., Freitas, M. J., Rosa, C. & Abreu, N. (2021). Educação para a Cidadania: Vista pelos docentes (Report). Funchal, Portugal: OERAM

INTRODUÇÃO

Ser cidadão é ser comunitário. A cidadania nasce com a necessidade de partilha de espaço, saberes, culturas, emoções, segurança e toda a espécie de bens materiais e imateriais. Ser cidadão é, 'lato sensu', estabelecer um 'contrato social' que segundo Rousseau (1999, 2023, obra original publicada em 1712-1778), um dos precursores do pensamento democrático moderno e do princípio da soberania popular, deverá corresponder a um compromisso, implícito e explícito, entre o indivíduo e a comunidade, legitimado por um dado modelo de governo e pela lei, enquanto objeto da vontade geral. Confere os direitos e as obrigações de cidadania que devem ser respeitados, individual e coletivamente, sob pena de algum tipo de sanção, jurídica e/ou ética-moral.

No campo político-ideológico os avanços democráticos exigem uma cidadania ativa e vigilante que pressupõe cidadãos informados e críticos e a abertura dos poderes instituídos, pois os indivíduos só assumem a cidadania plena se puderem participar (Villegas, 2012). Ademais, as democracias estão constantemente ameaçadas por derivas populistas que atentam contra os direitos humanos, contra a dignidade e liberdades individuais que só podem ser combatidas com cidadãos informados, críticos e ativos.

A cidadania pressupõe a atribuição de normas sociais, direitos e respetivos deveres aos cidadãos pertencentes a uma dada comunidade. Ser cidadão é estabelecer um acordo social que molda a relação entre o indivíduo e os outros. Modela os avanços históricos no processo de desenvolvimento humano, civilizacional e político. Progressos que "dependem da formação cidadã, indispensável para a tomada de consciência da responsabilidade coletiva e individual no processo de desenvolvimento sustentável que, obviamente, convoca os sistemas educativos a fazerem face às suas oportunidades e ameaças" (Serrão, p. 10, 2023). Neste contexto, estamos confrontados com desafios de cidadania que se renovam, ante a diversidade e a multiculturalidade da sociedade que

faz emergir a necessidade de desenvolver certas habilidades para nos relacionarmos e comunicarmos satisfatoriamente com as pessoas que não compartilham as nossas crenças, visões da vida, valores, costumes, hábitos, etc. Promover a comunicação e a relação implica conhecer os aspectos de diversidade cultural e pressupõe, efetivamente, a vontade de superar as possíveis barreiras; aspectos que remete a certos conhecimentos, atitudes e habilidades, que configuram em algumas competências necessárias para encarar uma comunicação e uma relação intercultural autêntica, no que respeita em termos institucionais e relacionais (Bracons & Mendes Pinto, p. 57, 2023).

Neste contexto, a prática cidadã passa, inevitavelmente, pela qualidade da educação para a cidadania. Educar para a cidadania não é uma atribuição exclusiva de professores e de educadores é uma função comunitária que convoca famílias, órgãos soberanos, organizações públicas, privadas e religiosas, empresas, todas as instituições públicas de justiça, segurança e de governo, e, por

razões naturais, a Escola. Educar para a cidadania vai além das orientações curriculares formalmente prescritas. É, portanto, uma função comunitária que

pressupõe cidadãos críticos informados, conscientes da importância das suas atitudes e respetivas consequências para uma satisfação pessoal e coletiva. Neste contexto, a educação para a cidadania não é optativa, é essencial no currículo escolar e académico, no âmbito do ensino formal, não formal e informal. É essencial na componente da formação ao longo da vida, a qual convoca todas as comunidades, sem exceção (Serrão, p. 8, 2023).

O fenómeno da globalização e da sociedade de informação introduz novas conceções de cidadania e constitui uma fonte de oportunidades e um campo de desafios para qualquer sistema de educação e, particularmente, para os docentes e outros agentes educativos (Serrão, 2017). Ante estes desafios, têm existido múltiplas iniciativas e dinâmicas, à escala local, nacional e internacional que visam promover a consciência cidadã e uma melhor participação dos cidadãos no processo de construção de uma sociedade global, sem descurar a necessidade de agir localmente (Serrão et al., 2017). Dinâmicas que passam por políticas e práticas da educação que devem contribuir para a resolução de tais problemas e diminuir ou eliminar as injustiças sociais (Torres, 2017).

Os sistemas educativos, por natureza, não são estanques o que nos deve obrigar a combater inércias e a refletir sobre o estado da educação e de um modelo de escolaridade esgotados que herdamos da sociedade industrial e que, salvo exceções notáveis e pontuais, nenhum novo modelo, nacional ou mundial, ainda emergiu para o substituir (Torres, 2017).

Os compromissos internacionais da Agenda 2030 (United Nations, 2015), e na iniciativa Educação para a Cidadania Global para os desafios do século XXI (UNESCO, 2014), promove a flexibilização curricular. Portugal define a 'Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania' (ENEC) (Direção-Geral da Educação, 2018). A ENEC promove a inclusão da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos, a valorização da cidadania democrática no contexto do sistema educativo, a autonomia das escolas e a flexibilização curricular.

O modelo de flexibilização curricular indica que a EC é uma área relevante para o currículo e orientações programáticas, tendo como referencial o “perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (Despacho n.º 6478/17, 2017).

A educação para a cidadania é uma área interdisciplinar e transversal aos diversos ciclos e disciplinas e à comunidade, que extravasa uma qualquer disciplina curricular. O desafio de educar para a cidadania é, portanto, de todos, é comunitário.

Neste contexto, os docentes têm uma representação social ímpar deste conceito, subjacente à sua vivência social e familiar, à sua formação específica e à prática pedagógica.

⁵ Educação para a Cidadania na Região Autónoma da Madeira

Assim, o presente artigo baseia-se em alguns resultados sobre as percepções dos docentes relativamente às práticas pedagógicas no âmbito da EC e sobre os impactes da EC nas aprendizagens dos estudantes. Os resultados são extraídos do relatório do 'projeto ECRAM'⁵ (Serrão et al., 2021).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresenta-se resultados das análises descritivas e inferenciais dos dados, obtidos no âmbito do Projeto ECRAM. Responderam aos questionários 1.581 docentes em exercício de funções no ano letivo 2020/2021 de 89 (6%) escolas da RAM⁶, públicas e privadas, do Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º Ciclos) e Secundário de todos os departamentos curriculares. Refira-se que todas as escolas públicas do 1.º Ciclo têm Educação Pré-Escolar.

Neste artigo, procedeu-se às análises fatoriais e a estudos de consistência interna dos itens, extraíndo dois fatores: F1 – “Frequência de práticas pedagógicas no âmbito da EC” e F2 – “Impactes da EC nas aprendizagens”.

Para efeitos de contextualização da população apresenta-se alguns resultados das variáveis independentes, resultantes das análises estatísticas descritivas. Variáveis que serviram para os testes estatísticos inferenciais.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Responderam aos questionários 1581 docentes (27,1%) docentes de 89 escolas. Participaram 1180 docentes do sexo feminino (74,6%) e 401 do sexo masculino (25,4%). Há uma nítida maioria de docentes do sexo feminino, como seria de esperar, em linha com as estatísticas oficiais.

No que se refere à idade os docentes que responderam ao questionário têm uma idade média de 47,7 anos (DP = 7,01) com um mínimo de 23 anos e um máximo de 69 anos. A mediana é 47 anos de idade e a moda é 42 anos. No 1.º Quartil as idades vão até 43 anos, ou seja, 25,0% do grupo de docentes mais jovens têm idades que vão até aos 43 anos. No 3.º Quartil, ou seja, nos 25,0% dos docentes mais velhos, as idades são superiores a 52 anos. Constatata-se, ainda, que os docentes que com idades compreendidas entre os 24 e os 30 anos correspondem a 0,9% e que os que têm idade igual ou superior a 60 anos correspondem a 7,1%.

A maioria dos docentes (83,4%) possui uma Licenciatura; 9,8% dos docentes possui Mestrado pré-Bolonha; 3,4% dos docentes possui um Mestrado Integrado e 0,9% possui Doutoramento.

No que se refere à situação contratual constata-se que 92,1% dos docentes fazem parte do Quadro e 7,9% dos docentes estão em situação de contratados.

⁶ Região Autónoma da Madeira

Na distribuição dos docentes por Departamentos Curriculares, associados aos seus grupos de recrutamento, constata-se que 26,4% são de Matemática e Ciências Experimentais, 21,7% do Departamento Curricular de Línguas, 15,5% do 1.º Ciclo do Ensino Básico; 17,7% do Departamento curricular das Expressões; 11,3% são de Ciências Sociais e Humanas; 7,5% da Educação Pré-Escolar que lecionam em escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar (EB1/PE) e 2,7% dos docentes são da Educação Especial. (Gráfico 1).

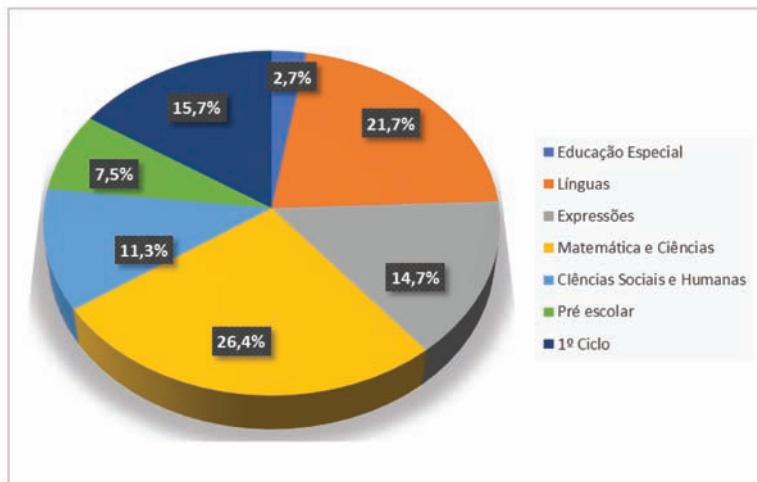


Gráfico 1. Distribuição dos docentes por Departamentos Curriculares

No que se refere ao tempo de serviço, os docentes têm em média 22,4 anos (DP = 7,85), com um mínimo de 1 ano e um máximo de 46 anos. A mediana é 21 anos de serviço e a moda é 20 anos de serviço. Quanto ao tempo de serviço na mesma escola, os docentes têm em média 12,6 anos (DP = 8,89), com um mínimo de 1 ano e um máximo de 43 anos.

A maioria dos docentes exerce a docência no Ensino Regular, ou seja, 81,1% dos docentes, onde se agrupam também os docentes de Educação Especial e das Atividades de Enriquecimento Curricular. No Ensino não Regular existem 13,5% dos docentes, onde se agrupam os docentes das seguintes ofertas de formação: Curso Profissional, Ensino Artístico Especializado, Percurso Curricular Alternativo, Curso de Aprendizagem, Curso de Educação e Formação, Curso de Educação e Formação de Adultos e Ensino Recorrente. Também, existem 5,4% dos docentes que exercem funções de docência, em ambas as categorias de oferta de educação e ensino, ou seja, no Ensino Regular e no Ensino Profissional (Gráfico 2).

Relativamente ao nível de ensino, 8,5% dos docentes lecionam no nível da Educação Pré-Escolar, 15,9% dos docentes lecionam no 1.º Ciclo do Ensino Básico, 18,1% lecionam no 2.º Ciclo do Ensino Básico, 31,4% lecionam no 3.º Ciclo do Ensino Básico, 24,9% lecionam no nível do Ensino Secundário (Gráfico 3).

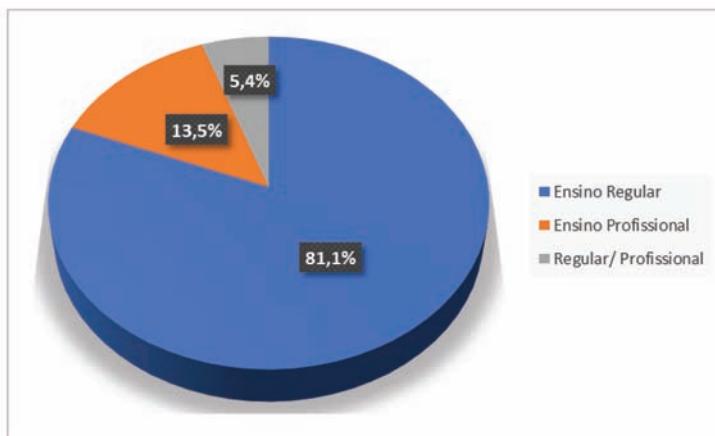


Gráfico 2. Ofertas de Educação e de Formação

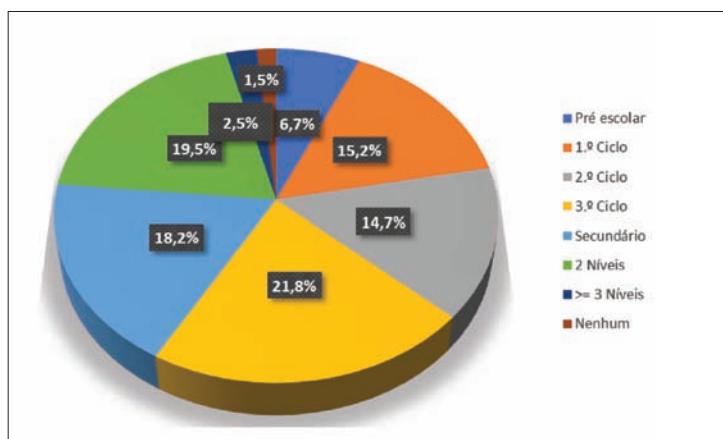


Gráfico 3. Nível de ensino

Ainda relativamente a esta questão, considerando que os docentes podem lecionar mais do que um nível de ensino, constata-se que 19,5% dos docentes lecionam em dois níveis de ensino e 2,5% dos docentes lecionam em três ou mais níveis de ensino.

Constata-se que apenas 19,2% dos docentes beneficiaram de formação inicial, enquanto a esmagadora maioria, 80,8% dos docentes, não beneficiou de formação inicial no âmbito da EC. Esta situação revela lacunas nos conteúdos programáticos dos cursos de formação inicial de docentes, necessidades que carecem de reflexão sobre os módulos curriculares dos cursos superiores que habilitam para o exercício da profissão docente. No que se refere à formação

contínua, constata-se que o cenário é diferente, ou seja, apenas 43,8% dos docentes beneficiaram de formação contínua, enquanto 56,2% dos docentes não beneficiaram de formação contínua no âmbito da EC.

Cerca 2/3 dos docentes (60,0%) participaram ativamente em projetos estruturados, relacionados com a Educação para a Cidadania, nos últimos 4 anos. Por outro lado, regista-se que 40,0% dos docentes não participaram ativamente em projetos de EC.

Constata-se que 32,1% dos docentes lecionam ou lecionaram a disciplina de Educação para a Cidadania e Desenvolvimento.

Relativamente à planificação de atividades ou iniciativas de EC, constata-se que 48,3% dos docentes planificam com muita frequência atividades/iniciativas de EC nas suas aulas e 34,3% dos docentes planificam com pouca frequência. Em contraponto, 3,9% dos docentes respondem que nunca planificam atividades ou iniciativas de EC nas suas aulas (Gráfico 4).

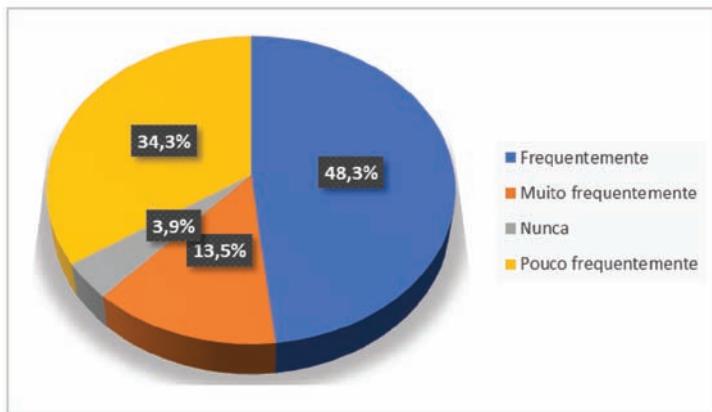


Gráfico 4. Planificação de atividades/iniciativas de EC

PERCEÇÕES DOS DOCENTES SOBRE A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Para efeitos de apresentação dos resultantes procedeu-se às análises fatoriais e estudo de consistência interna, com base na bateria de itens das respetivas questões, extraindo os respetivos fatores F1, F2.

F1 - Práticas pedagógicas no âmbito da Educação para a Cidadania. Neste fator recolhem-se as percepções dos docentes sobre as suas práticas para a EC nos domínios dos valores e atitudes, dos conhecimentos e conteúdos, assim como, no domínio da avaliação das aprendizagens na área da cidadania.

F2 - Impactes da EC nas aprendizagens. Neste fator recolhe-se as percepções dos docentes sobre os impactes da EC nas aprendizagens para os valores da justiça social e para a competência crítica, para atenuar comportamentos de risco,

participação crítica e consciente na vida política e para a tomada de decisões conscientes sobre o desenvolvimento sustentável e da tolerância.

Foram ainda analisados os itens correspondentes ao *impacte da EC nas práticas colaborativas entre docentes* no âmbito da EC; o *impacte da EC na aproximação dos pais e/ou encarregados de educação às escolas*.

Práticas colaborativas entre docentes: Relativamente ao item correspondente aos impactes da EC no desenvolvimento de práticas colaborativas entre os docentes, no âmbito das atividades de cidadania, constata-se que 68,6% dos docentes têm uma percepção favorável (positiva) e 31,4% têm uma percepção neutra e negativa (desfavorável) sobre os impactes da EC na promoção deste tipo de práticas (Gráfico 5).

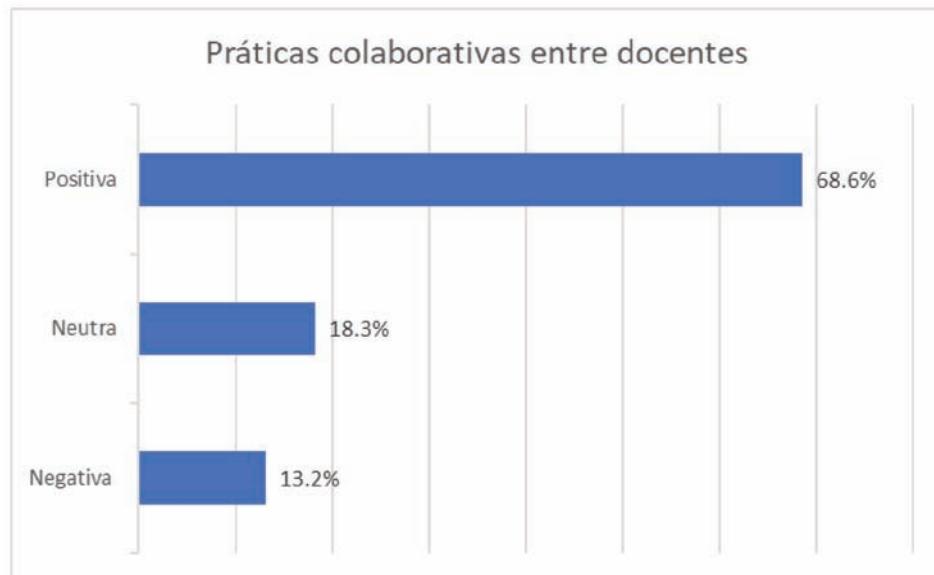


Gráfico 5. Práticas colaborativas entre docentes

Envolvimento dos pais ou encarregados: Relativamente ao item correspondente aos impactes da EC na aproximação dos pais ou encarregados de educação às escolas, constata-se que 57,1% dos docentes têm uma percepção favorável (positiva) e 43,9% dos docentes têm uma percepção neutra ou negativa sobre os impactes da EC na aproximação dos pais e encarregados de educação às escolas (Gráfico 6).

Práticas pedagógicas: Neste fator⁷, constata-se que 22,3% dos docentes

⁷ Percepções dos docentes sobre as suas práticas para a EC nos domínios dos valores e atitudes, dos conhecimentos e conteúdos, assim como, no domínio da avaliação das aprendizagens na área da cidadania.

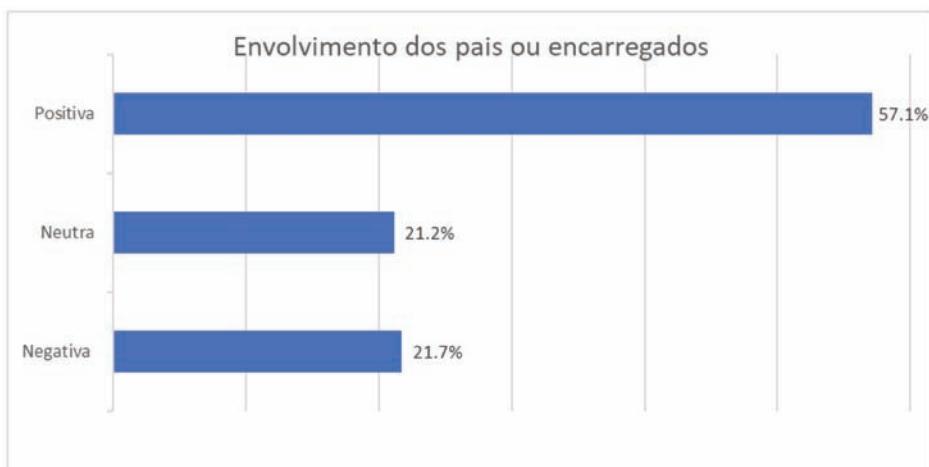


Gráfico 6. Envolvimento dos pais ou encarregados

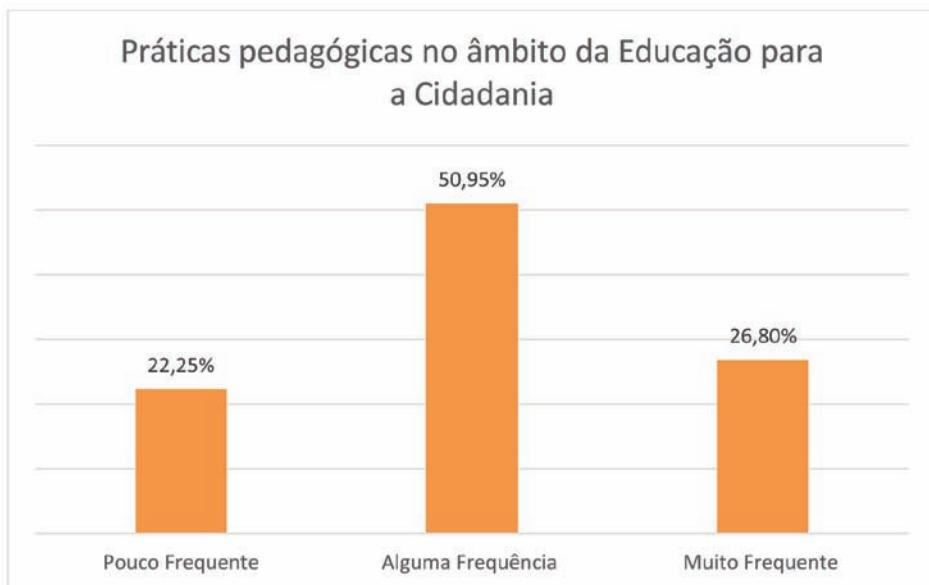


Gráfico 7. Práticas: Valores/atitudes; Conhecimentos/conteúdos; e Avaliação

recorrem com pouca frequência a este tipo de práticas. A maioria (50,9%) recorre com alguma frequência e 26,8% dos docentes têm práticas muito frequentes na introdução dos temas relativos a esta dimensão da cidadania (Gráfico 7).

Impactes da EC nas aprendizagens dos alunos: Neste fator, constata-se que 72,8% dos docentes têm uma percepção favorável (*positiva*) sobre os impactes da EC neste fator⁸ e 27,2% dos docentes têm uma percepção *neutra* ou *negativa* sobre os impactes da EC nesta dimensão (Gráfico 8).

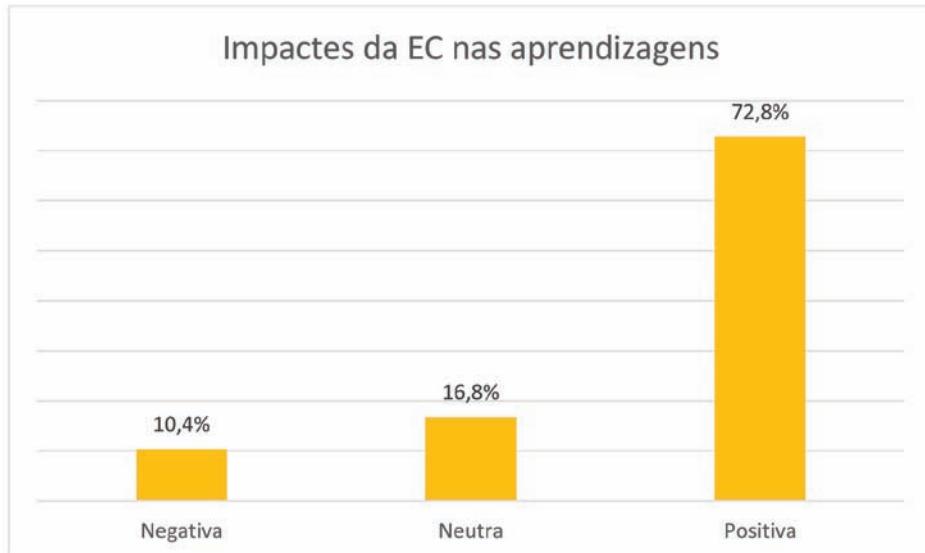


Gráfico 8. Impactes da EC nas aprendizagens dos estudantes

ANÁLISES COM OS FATORES, ESTATÍSTICA PARAMÉTRICA

Como se trata de uma amostra representativa dos docentes, procede-se à análise estatística inferencial para a comparação entre os fatores extraídos e os grupos de docentes selecionados. Com base nos resultados destas análises fez-se referência, apenas, nos grupos com diferenças estatisticamente significativas, para um intervalo de confiança 95%.

⁸ Percepções dos docentes sobre os impactes da EC nas aprendizagens para valores da justiça social e para a competência crítica, para atenuar comportamentos de risco, participação crítica e consciente na vida política e para a tomada de decisões conscientes sobre o desenvolvimento sustentável e da tolerância.

Comparação do F1 – Frequência de abordagem dos temas da EC⁹ entre grupos de docentes

Em relação aos departamentos, há diferenças significativas entre os grupos de docentes, sendo os do departamento de Ciências Sociais e Humanas, os do 1.º Ciclo e do ensino pré-escolar a ter uma pontuação mais elevada neste fator. As opiniões destes grupos de docentes são claramente distintas das dos docentes dos restantes departamentos curriculares.

Em relação aos níveis de ensino, há diferenças significativas entre os grupos de docentes, sendo os que lecionam o 1.º Ciclo e o ensino pré-escolar têm uma opinião mais favorável. As opiniões destes docentes são, também, claramente distintas das dos docentes que lecionam outros níveis de ensino.

Os professores que participaram em projetos de EC, os professores que tiveram formação inicial no âmbito da EC e os que tiveram formação contínua nesta área, têm uma frequência de abordagem dos temas da EC significativamente mais acentuada.

O teste de comparações múltiplas mostrou que a opinião dos inquiridos organizados em grupos de acordo com a frequência de planificação de atividades de EC é significativamente distinta entre si em todos os casos no que se refere à frequência de abordagem dos temas da EC, sendo os que mais planificam que mais praticam.

Os professores que lecionam EC e os professores que tiveram formação para o projeto de autonomia e flexibilidade curricular têm uma frequência de abordagem dos temas da EC significativamente mais elevada.

Comparação do F2 – Perceção do impacte da EC no ensino-aprendizagem dos alunos¹⁰ entre grupos de docentes

Os docentes das escolas públicas têm uma perceção mais favorável do impacto da EC nas aprendizagens dos alunos.

Os docentes do sexo feminino têm uma perceção significativamente mais favorável do impacto da EC nas aprendizagens.

Há diferenças estatisticamente significativas entre os participantes agrupados de acordo com a sua idade apenas entre o grupo dos professores com 49 a 55

⁹ Perceções dos docentes sobre os impactes da EC nas aprendizagens para valores da justiça social e para a competência crítica, para atenuar comportamentos de risco, participação crítica e consciente na vida política e para a tomada de decisões conscientes sobre o desenvolvimento sustentável e da tolerância.

¹⁰ Perceções dos docentes sobre os impactes da EC nas aprendizagens para valores da justiça social e para a competência crítica, para atenuar comportamentos de risco, participação crítica e consciente na vida política e para a tomada de decisões conscientes sobre o desenvolvimento sustentável e da tolerância

anos e todos os restantes, tendo os primeiros uma percepção de impacto da EC menos favorável.

Em relação ao departamento, há diferenças significativas entre os grupos, sendo os do 1.º Ciclo e do ensino pré-escolar a ter uma percepção mais favorável relativamente ao impacto da EC nas aprendizagens dos alunos. As opiniões destes docentes são claramente distintas das dos docentes dos restantes departamentos.

Em relação ao nível de ensino, há diferenças significativas entre os grupos, sendo os que lecionam no ensino secundário têm uma percepção menos favorável e significativamente distinta de quase todos os restantes grupos de docentes relativa ao impacto da EC nas aprendizagens.

Há diferenças na opinião dos docentes agrupados de acordo com o tempo de serviço relativamente ao impacto da EC na aprendizagem dos alunos, mas apenas é significativa do ponto de vista estatístico entre os docentes que têm 16 e 22 anos de serviço e os que têm 23 a 30 anos sendo os que têm menos tempo de serviço a ter uma opinião mais favorável.

Os professores que participaram em projetos de EC, os professores que tiveram formação inicial ou contínua no âmbito da EC têm uma percepção significativamente mais favorável relativamente ao impacto da EC nas aprendizagens dos alunos.

Existe uma percepção de impacto da EC significativamente mais favorável nos docentes que planificam Muito Frequentemente e, de facto, através dos testes de comparações múltiplas verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre as opiniões deste grupo de docentes e todos os restantes grupos.

Os professores que lecionam EC e que tiveram formação para o projeto de autonomia e flexibilidade curricular têm uma percepção de impacto da EC significativamente mais elevada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualidade da comunidade depende da qualidade da cidadania praticada e da formação humanista dos seus cidadãos e cidadãs. Os desafios que se colocam ao exercício da cidadania passam, inevitavelmente, pela qualidade da educação para a cidadania. Uma educação que vai além do ensino formal e dos conteúdos curriculares das crianças e jovens, em idade escolar. É, também, tema obrigatório no ensino não-formal e informal. A educação para a cidadania é para toda a comunidade, todas as gerações e todas as profissões, sem a qual não será possível o desejado sobressalto na qualidade da cidadania praticada pela sociedade.

A Estratégia Nacional para a Cidadania (ENEC) é um documento de referência a ser implementado, nas escolas públicas e privadas, no âmbito do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular e do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e com as Aprendizagens Essenciais. A ENEC visa uma formação humanista dos estudantes, com base no primado do respeito pelos valo-

res democráticos e dos Direitos Humanos. Na componente do currículo de Cidadania e Desenvolvimento (CD), os professores têm como missão preparar os estudantes para serem cidadãos ativos, democráticos, participativos e humanistas, respeitando a diversidade social e cultural, promovendo a tolerância e a não discriminação. A formação humanista dos docentes é fundamental para o desenvolvimento da CD (Direção-Geral da Educação, 2018).

Estes resultados podem ajudar a compreender as falhas do sistema educativo para atingir os objetivos da ENEC.

Os docentes são os agentes educativos que melhor conhecem a realidade, o potencial e as fragilidades do sistema educativo e as suas percepções são referências fundamentais para melhorar a decisão política e administrativa do sistema. Importa compreender as lacunas entre o currículo prescrito e o interpretado para melhorar o processo de tomada de decisão no que diz respeito ao sistema educativo, ao design curricular, aos programas e à gestão escolar (Serrão, p. 36, 2023).

O sistema deverá garantir uma formação na área da cidadania adequada aos docentes. As escolas devem promover dinâmicas para motivar os docentes e envolvê-los nas abordagens e projetos relacionados com esta área, para a utilização de metodologias de projeto e experiência na colaboração e coordenação de equipas pedagógicas. Neste contexto, os resultados evidenciam que apenas 19,2% dos docentes beneficiaram de formação inicial na área da EC. Uma situação que revela lacunas nos conteúdos programáticos dos cursos de formação inicial de docentes, necessidades que carecem de reflexão sobre os módulos curriculares dos cursos superiores que habilitam para o exercício da profissão docente. No que se refere à formação contínua, constata-se que apenas 43,8% dos docentes beneficiaram de formação contínua no âmbito da EC.

Apesar da maioria, cerca 2/3, dos docentes participarem ativamente em projetos estruturados, relacionados com a Educação para a Cidadania, regista-se 1/3 de docentes que não participaram ativamente em projetos de EC. E, relativamente aos impactes da EC no desenvolvimento de práticas colaborativas entre os docentes, no âmbito das atividades de cidadania, constata-se que ainda 31,4% têm uma percepção cética neste tipo de práticas.

O envolvimento de toda a comunidade escolar em projetos de EC é crucial para o sucesso da ENEC. Contudo, sobre os impactes da EC na aproximação dos pais ou encarregados de educação às escolas, constata-se que apesar de 57,1% dos docentes ter uma percepção favorável, ainda existem 43,9% dos docentes têm uma percepção neutra ou negativa sobre os impactes da EC na aproximação dos pais e encarregados de educação às escolas.

Nas práticas pedagógicas no âmbito da EC, nomeadamente, nos domínios dos valores e atitudes, dos conhecimentos e conteúdos, assim como, no domínio da avaliação das aprendizagens na área da cidadania, constata-se que ainda 22,3% dos docentes recorrem com pouca frequência, 50,9% dos docentes com alguma frequência e 26,8% dos docentes têm práticas muito frequentes na introdução dos temas relativos a esta dimensão da cidadania.

Em relação aos impactes da EC nas aprendizagens dos alunos, nomeadamente, nas aprendizagens para os valores da justiça social, para a competência crítica, para atenuar comportamentos de risco, participação crítica e consciente na vida política e para a tomada de decisões conscientes sobre o desenvolvimento sustentável e da tolerância, constata-se que 72,8% dos docentes têm uma percepção favorável sobre os impactes da EC, apesar dos 27,2% dos docentes têm uma percepção *cética* sobre os impactes da EC nesta dimensão.

Com os resultados dos testes estatísticos é possível identificar os diferentes grupos de docentes com percepções menos favoráveis em relação às práticas pedagógicas no âmbito da EC e aos impactos da EC nas aprendizagens dos estudantes e compreender alguns fatores explicativos do problema, através das diferenças entre as variáveis suprareferidas e discutidas mediante os resultados estatísticos.

As diferenças entre os agrupamentos de docentes sugerem intervenções e investimentos diferenciados entre escolas públicas e privadas, sexos, departamentos curriculares, níveis educativos e formação, participação e planeamento de atividades relacionadas com a educação para a cidadania (Serrão, p. 37, 2023).

Os resultados alertam para a importância da formação inicial e contínua na promoção de práticas. Alertam para a necessária reflexão sobre a EC nos desenhos curriculares e programáticos, bem como sobre as condições de gestão e administração escolar. Para promover de forma integrada, vertical e transversalmente, as competências de cidadania é necessário motivar os docentes para práticas colaborativas através de iniciativas múltiplas e lideranças partilhadas. Além disso, é necessário um maior envolvimento da comunidade escolar e parcerias diversificadas, tais como: ONGs, associações culturais e desportivas, entidades municipais, entre outros parceiros educativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bracons, H., & Mendes Pinto, P. (2023). Direitos humanos e interculturalidade. In J. Serrão, M. Neves, H. Bracons, J. Brás & A. Cabral (Eds.). *Humanismo e desafios de cidadania*. (pp. 56-63). Edições Universitárias Lusófonas. ISBN 978-989-757-231-9
- Despacho n.º 6478/17, de 26 de julho de 2017. Diário da República, 2.ª série – N.º 143
- Direção-Geral da Educação (2018). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. <http://dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania> (consultado a 10 de novembro 2023).
- Rousseau, J.-J. (1999). *O Contrato Social: princípios do direito político* (A. P. Danesi. Trad.). 3. Ed. Livraria Martins Fontes. (Obra original publicada em 1763).
- Rousseau, J.-J. (2023). *O Contrato Social: princípios do direito político* (H. Barros Trad.). Edições 70. (obra original publicada em 1712-1778).
- Serrão, J. (2017). Cidadania, renovados desafios. *Revista Diversidades: Educação e Cidadania*. 50, 18–22

- Serrão, J. (2017). Cidadania, renovados desafios. *Revista Diversidades: Educação e Cidadania*, 50, 18-22. ISSN 1646-1819
- Serrão, J., Drumond, S., Freitas, M. J., Rosa, C. & Abreu, N. (2021). *Educação para a Cidadania: Vista pelos docentes* (Report). Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira. <https://www.madeira.gov.pt/drug/Estrutura/OERAM/ctl/Read/mid/4649/InformacaoId/136532/UnidadeOrganicaId/26/CatalogoId/0>
- Serrão, J., Freitas, M. J., Santos, J., Caetano, A. P., Pinho, A. S., Rosa, C., ... Araújo, Z. (2017). *Educação para a Cidadania: Vista pelos docentes* (Report). Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira. <https://www.madeira.gov.pt/drug/Estrutura/OERAM>
- Serrão, J., Freitas, M. J., Santos, J., Caetano, A. P., Pinho, A. S., Rosa, C., Drumond, S. A. N., Xavier, A., S., & Araújo, Z. (2017). Educação para a Cidadania: Vista pelos docentes (Report). Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira.
- Serrão, J. (2023). Currículo e cidadania: crenças dos docentes. In J. Serrão, M. Neves, H. Bracons, J. Brás & A. Cabral (Eds.). *Humanismo e desafios de cidadania*. (pp. 26-39). Edições Universitárias Lusófonas. ISBN 978-989-757-231-9 (físico); ISBN 978-989-757-232-6 (digital). DOI 10.24140/2023/HDC-978-989-757-231-9-2
- Torres, C. A. (1979). *A praxis educativa de Paulo Freire*. Loyola.
- Torres, C. A. (2017). *Theoretical and empirical foundations of critical global citizenship education*. Routledge.
- UNESCO (2014). Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the 21st century. Technical report. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf> (accessed August 01st 2023).
- United Nations (2015). Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development. <https://sustainabledevelopment.un.org/> (accessed August 29th 2023).
- Villegas, E. L. (2012). A construção da cidadania participativa através da educação. *Revista Lusófona de Educação* 20, 13–29.

Adequar a Formação Pós-Graduada às Exigências do Mercado Laboral: Mapeamento das Necessidades Formativas de Interventores/as Sociais

Ana Paula Garcia¹

Fátima Gameiro²

Paula Ferreira³

Jacqueline Marques⁴

Nélson Ramalho⁵

Hélia Bracons⁶

Resumo

O presente artigo resulta de uma investigação de natureza exploratória que tem como objetivo mapear as necessidades formativas sentidas pelos/as intervenções/as sociais de modo a adequar a oferta formativa pós-graduada às exigências contemporâneas do mercado laboral do setor dos serviços sociais. Utilizando uma metodologia quantitativa, foi construído um inquérito por questionário *online*, via *Google Forms*, com perguntas fechadas e abertas, e partilhado através das redes sociais. Para o tratamento da informação utilizou-se o programa *SPSS V.28*. Foram obtidas 261 respostas, provenientes de estudantes de serviço social (23,4%) e intervenções/as sociais (76,6%), com idades compreendidas entre os 17 e os 68 anos, sendo a média etária de 33 anos. Em termos de género, 92 % eram mulheres. Apurou-se que 82,4% da amostra indicou sentir necessidade de frequentar formações de curta duração, predominantemente na área do desenvolvimento de competências psicoafetivas e competências técnico-operativas. Com base nestes resultados, considera-se necessário repensar a oferta formativa disponibilizada pelas instituições de ensino superior e incentivar profissionais e estudantes à continuidade da formação ao longo da vida, criando novas ofertas da formação pós-graduada.

Palavras-chave: Emprego; Formação ao longo da vida; Competências profissionais; Intervenção social.

¹ Universidade Lusófona – Instituto de Serviço Social

² Universidade Lusófona – Instituto de Serviço Social

³ Universidade Lusófona – Instituto de Serviço Social

⁴ Universidade Lusófona – Instituto de Serviço Social

⁵ Universidade Lusófona – Instituto de Serviço Social

⁶ Universidade Lusófona – Instituto de Serviço Social

INTRODUÇÃO

A presidente Ursula von der Leyen, no seu discurso sobre o estado da União Europeia (EU), proferido a 14 de setembro de 2022, referiu que a “*mão de obra com as competências certas*” é um fator crucial para o futuro da economia europeia. As competências – entendidas por Zarifian (1999) como a inteligência prática para situações que se apoiam sobre os conhecimentos adquiridos e que são utilizados na transformação de situações complexas – significam mais e melhores empregos na medida em que o “bom funcionamento do mercado de trabalho europeu depende da disponibilidade de uma mão-de-obra com as competências certas, bem como da garantia de que a participação das pessoas em ações de melhoria de competências e requalificação satisfaz as necessidades das empresas em toda a União” (Comissão Europeia, 2022, p. 1).

Tendo em conta as metas ambiciosas da UE estabelecidas no Plano de Ação sobre o Pilar Europeu dos Direitos Sociais (Comissão Europeia, 2021), de uma participação de, pelo menos, 60% dos adultos em ações de formação todos os anos e de uma taxa de emprego de, pelo menos, 78% até 2023 (o que exigirá esforços significativos de toda a sociedade civil), assim como a promoção do Ano Europeu das Competência 2023, que visa dar um novo impulso à aprendizagem ao longo da vida através da capacitação das pessoas e das empresas, o presente estudo, de natureza exploratória, procurou conhecer as competências a ser melhoradas ou adquiridas por estudantes e profissionais de intervenção social, ajudando no processo de adequação da oferta formativa pós-graduada proporcionada pelas universidades às atuais necessidades e exigências do mercado de trabalho.

DESAFIOS ATUAIS DO MERCADO DE TRABALHO NA UNIÃO EUROPEIA

O recente relatório da Comissão Europeia (2023a) sobre a evolução do mercado de trabalho na UE revela que, apesar de, em 2022, a taxa de emprego ter atingido um máximo histórico (74,6%) e a taxa de desemprego ter sido a mais baixa alguma vez registada, subsiste um grande desafio – *a elevada e persistente escassez de mão-de-obra* – que se encontra fortemente ligado a fatores estruturais e cíclicos, como i) as atuais tendências demográficas na UE (envelhecimento da população e diminuição da população ativa); ii) a inadequação de competências profissionais; iii) a participação insuficiente de certos grupos populacionais no mercado de trabalho (como pessoas idosas, mulheres, migrantes, com deficiência, com baixa escolaridade, jovens); iv) a segregação de género no mercado de trabalho⁷; v) a influência da mobilidade laboral e da migração; vi) as más condi-

⁷ Determinadas profissões continuam a ser executadas maioritariamente por homens (por exemplo, nas áreas das ciência, tecnologias, engenharia e matemática, incluindo TIC) e outras maioritariamente por mulheres (por exemplo, apoio social e cuidados de saúde) decorrente de percursos

ções laborais em alguns setores e profissões (baixos rendimentos, formas atípicas de emprego, menor segurança e risco elevado de precariedade no emprego); vii) práticas ineficientes de recrutamento e gestão de recursos humanos, entre outros fatores.

A escassez de mão-de-obra representa um desafio de longa data para alguns sectores e profissões, enquanto para outros, esse desafio é recente. A Comissão Europeia (2023a, p. 43-44) identifica que os setores de atividade da construção, hotelaria e restauração, tecnologias de informação e comunicação (TIC), transporte, atividades profissionais, científicas e técnicas, entre outros, como o setor dos *cuidados de saúde humanos e serviços sociais* (Gráfico 1) apresentam uma persistente escassez de mão-de-obra.

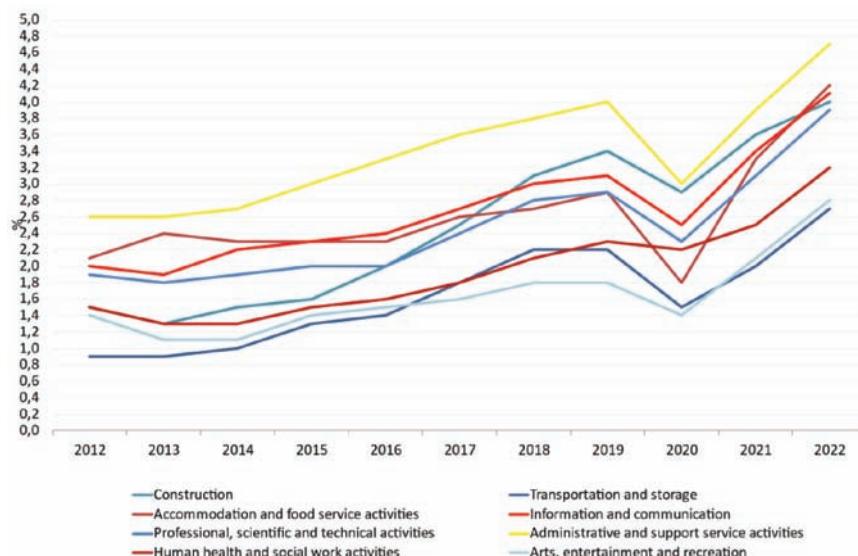


Gráfico 1. A escassez de mão-de-obra por setores de atividade

Fonte: Comissão Europeia (2023, p. 45)

Atendendo à perspetiva de crescimento do emprego e inadequação do ensino (p. 49), prevê-se que o problema da escassez de mão-de-obra se agrave ainda mais (p. 47), o que pode vir a comprometer a economia europeia, dado que mão-de-obra existente não é suficiente para satisfazer as necessidades atuais e futuras do mercado de trabalho.

educativos ainda muito gendrados. Esta segregação de género contribui para a persistente escassez de mão-de-obra na UE porque impede a correspondência eficiente entre a oferta e a procura de trabalho.

A IMPORTÂNCIA DE TER TRABALHADORES/AS COM AS COMPETÊNCIAS E QUALIFICAÇÕES ACADÉMICAS ADEQUADAS

O relatório *European Year of Skills: Skills Shortages, Recruitment and Retention Strategies in Small and Medium-sized Enterprises* (2023b) resultante do inquérito levado a cabo pela Comissão Europeia junto das pequenas e médias empresas (PME) europeias, afirma claramente que trabalhadores/as qualificados são fundamentais para o sucesso do mercado de trabalho na Europa. O relatório mostra que 95% das PME afirmam que é muito (82%) ou moderadamente (13%) importante para o seu modelo de negócio ter trabalhadores/as com as competências adequadas. No entanto, três quartos (74%) das PME na Europa afirmam que, neste momento, enfrentam escassez de competências para, pelo menos, um cargo na sua empresa.⁸ Além disso, quase 4 em cada 5 empresas afirmam que, geralmente, têm dificuldade em encontrar trabalhadores/as com as competências adequadas⁹ e mais de metade delas (53%) têm dificuldade em reter trabalhadores/as qualificados.

A falta de competências dos candidatos a emprego não é a razão principal para as empresas apresentarem dificuldades em encontrar pessoas com as competências adequadas para o cargo. As dificuldades de recrutamento são antes impulsionadas pelas condições de trabalho pouco atraentes e práticas ineficientes de recrutamento e gestão de recursos humanos que dificultam a retenção de trabalhadores/as (Comissão Europeia, 2023a, p. 43). Ainda assim, reconhece-se que a escassez de competências impacta nas atividades empresariais, assim como na sua ecologização e adoção e/ou utilização de tecnologias digitais – atuais prioridades da UE.

O inquérito da Comissão Europeia (2023b) junto das PME sobre o tipo de competências mais ou menos importantes para estas, observou que cerca de dois terços dos inquiridos responderam que as “competências interpessoais” (*soft skills*) (como, por exemplo, a flexibilidade, o trabalho em equipa, a comunicação ou o pensamento crítico) estão a tornar-se “um pouco mais importantes” (20%) ou “muito mais importantes” (48%) para as suas PME.¹⁰ Seguidamente a estas, encontram-se as “competências digitais” (*digital skills*) (ou seja, competências necessárias para a adoção e/ou utilização de tecnologias digitais), afirmando 24% dos inquiridos que estas competências estão a tornar-se “um pouco mais importantes” nas suas PME e 38% que estas estão a tornar-se “muito mais importantes”. Por sua vez, as “competências técnicas” (*hard skills*) são referidas

⁸ Isto significa, por exemplo, que os candidatos não possuem as competências adequadas ou que as empresas recebem poucas ou nenhuma candidaturas.

⁹ 79% das PME portuguesas consideram ser “muito” ou “moderadamente” difícil encontrar trabalhadores/as com as competências adequadas (Comissão Europeia, 2023b, p. 13).

¹⁰ Portugal é dos países da EU-27 que mais valoriza as “competências sociais”: 92% respondeu que este tipo de competências estão a tornar-se “mais importantes” para a sua PME (média EU-27: 68%).

por 16% dos inquiridos como “um pouco mais importantes” e 38% como “muito mais importantes”. Já sobre as “competências verdes” (competências necessárias para tornar as atividades empresariais mais ecológicas), 20% dos inqueridos refere ser “um pouco mais importantes” e 22% “muito mais importantes”.¹¹

Quanto às qualificações académicas (graus, diplomas e certificados adquiridos), em média, em toda a UE, 29% das PME respondem que, ao recrutar trabalhadores/as para a sua empresa, as qualificações académicas são “muito importantes” e 37% “moderadamente importantes”.¹²

O PAPEL DAS UNIVERSIDADES NA FORMAÇÃO DE ADULTOS E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Sabendo que os setores e profissões com escassez de mão-de-obra “têm maior probabilidade de apresentar lacunas de competências” (Comissão Europeia, 2023a, p. 47), torna-se crucial o desenvolvimento de medidas políticas para mitigar este problema. Entre as medidas previstas pela Comissão Europeia¹³, destacam-se os investimentos na educação e formação de adultos, em programas de desenvolvimento de competências – tanto para empregadores como para trabalhadores/as por forma a que se adaptem à evolução das necessidades de competências, no contexto atual das transições ecológica e digital – bem como na requalificação da maioria dos setores de atividade (Comissão Europeia, 2023a).

Como tal, considera-se que as universidades poderão desempenhar um papel fundamental no âmbito da formação de adultos para aquisição de qualificações profissionais e desenvolvimento de competências, promovendo conteúdos constantemente adaptados às necessidades da economia (UNESCO, 1996).

A formação pós-graduada proporcionada pelas universidades – dirigida privilegiadamente a recém-licenciados ou a profissionais licenciados que pretendam atualizar, desenvolver ou aprofundar competências – possibilita precisamente o aumento ou a atualização do conhecimento em assuntos específicos de determinada área profissional. Segundo Garcia (2018), a formação pós-graduada é uma das formas que os indivíduos dispõem para promover a aprendizagem ao longo da vida.

Desde os anos 90 que a oferta de formação pós-graduada tem vindo a crescer, sendo inicialmente a mesma orientada “para a qualificação de profissionais a exercer funções no ensino superior, atualmente vocacionam-se para o desenvolvimento profissional de um público mais vasto, muito particularmente de

¹¹ 6 em cada 10 inquiridos em Portugal (64%) considera que as “competências verdes” estão a tornar-se “um pouco” ou “muito mais importantes” para as suas PME.

¹² No que respeita concretamente ao contexto nacional, 25% das PME portuguesas referem que as qualificações académicas são “muito importantes” e 47% que são “moderadamente importantes”.

¹³ Como, por exemplo, aumentar a participação no mercado de trabalho, eliminar as disparidades de género existentes, melhorar as condições de trabalho e as remunerações, melhorar os sistemas fiscais e de benefícios, promover a migração laboral, entre outras.

profissionais inseridos no mercado de trabalho" (Araújo & Sá et al., 2002, p. 35). Contudo no contexto das atuais transformações do mercado de trabalho, esta ideia alterou-se e associou-se à noção de desenvolvimento fundamentada numa economia do conhecimento orientada para as pessoas (Parlamento Europeu e Conselho da Europa, 2006). Como tal, as universidades são confrontadas com a necessidade de prepararem profissionais "polivalentes", com competências para intervir reflexivamente e saber "adaptar-se" às diversidades e às mudanças societárias. Tal como sublinha Alves (2016), a aposta na formação ao longo da vida visa "promover uma economia do conhecimento mundialmente competitiva", cujos impactos se expressam não só no estilo de vida dos indivíduos, como também nos próprios sistemas educativos (p. 104).

Neste sentido, atendendo a que 49% das PME inquiridas pela Comissão Europeia (2023b) consideram ser necessário dispor de melhores ferramentas para avaliar as competências dos candidatos a emprego, por forma a tornar mais fácil o recrutamento de pessoal com as competências necessárias, assim como, em número semelhante (47%), consideram ser necessário dispor de melhores ferramentas para avaliar as necessidades de competências da empresa, o presente estudo procurou conhecer e mapear as competências por desenvolver e/ou adquirir por parte de estudantes e profissionais de intervenção social, por forma a que as universidades possam adaptar a sua oferta formativa ao atual contexto do mercado de trabalho dos serviços sociais.

METODOLOGIA

Amostra: A recolha foi realizada junto de estudantes de licenciatura e de mestrado do Instituto de Serviço Social da Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa e profissionais de intervenção social. É uma amostra não probabilística, por conveniência e voluntária. Foram obtidas um total de 271 respostas. Excluíram-se 10 uma vez que estas não detinham os critérios de inclusão definidos. Assim, a amostra é constituída por 261 indivíduos (Tabela 1).

Procedimento: Procedeu-se à sua elaboração *on-line* do inquérito por questionário, através do programa *Google Forms*, tendo sido posteriormente enviado via email e partilhado nas redes sociais para autocompletamento anónimo, entre 17 de setembro e 8 de outubro de 2023. Foi formulado o consentimento informado e solicitada autorização aos/as participantes. De acordo com as áreas elencadas pelos/as intervenientes/as sociais na identificação de necessidades de formação de curta-duração, foram avaliados por dois grupos (estudantes e profissionais), constituídas seis categorias (competências psicoafectivas; competências técnico-operativas; intervenção com idosos; intervenção com menores em perigo; gestão no terceiro setor; outras) e procedeu-se à respetiva análise.

Instrumentos de investigação: Foi aplicado um protocolo composto por um inquérito por questionário com 8 questões relativas à caracterização sociodemográfica e 51 perguntas que permitiam mapear as necessidades formativas sentidas pelos/as estudantes e profissionais de intervenção social. As questões de

Tabela 1. Caracterização Sociodemográfica

	M	DP
	n	%
Idade	33,15	12,31
Conclusão do último Grau Académico (anos)	7,15	7,64
Sexo		
Masculino	21	8
Feminino	240	92
Habilidades literárias		
Estudantes de Licenciatura	61	23,4
Licenciatura	108	41,4
Pós-Graduação/Especialização	41	15,7
Mestrado	44	16,9
Doutoramento	7	2,7
Instituição que Conferiu Grau Académico		
ISS-UL-CUL	106	40,6
Outras	155	59,4
Situação Académica/Profissional		
Trabalhar	181	69,3
Estudar	61	23,4
A Trabalhar e a Estudar	19	7,3
Área de Formação Principal		
Serviço Social	222	85,1
Psicologia	9	3,4
Política Social	9	3,4
Sociologia	5	1,9
Educação Social	3	1,1
Gerontologia	3	1,1
Animação Sociocultural	2	0,8
Outra	8	3,1
Área de Atuação da População Ativa		
Ação Social/Envelhecimento	32	15,5
Saúde	28	13,5
Ação Social/Crianças e Jovens em Risco	21	10,1
Educação/Formação	16	7,7
Desenvolvimento Social, Comunitário, Sustentável	15	7,2
Ação Social/Sem Abrigo e População em Situação de Pobreza	12	5,8
Cidadania, Migração e Igualdade	5	2,4
Justiça	3	1,4
Trabalho/Emprego	3	1,4
Habitação	2	1
Outra área	32	15,5

identificação de necessidades encontravam-se agrupadas em quatro grandes dimensões: 1) formação de curta-duração; 2) pós-graduação/especialização; 3) mestrado; 4) doutoramento.

Análise estatística: A abordagem ao campo empírico assumiu uma metodologia quantitativa e encontra-se suportada na aplicação da técnica do questionário. Os dados recolhidos foram inseridos no programa *Excel* e os resultados foram tratados estatisticamente utilizando o programa *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences* versão 28.0 de 2021 para *Windows*).

RESULTADOS

Oferta formativa: Perceção de necessidades

Dos/as 261 participantes, 82,4% revelaram que, ao longo do seu percurso, académico ou profissional, têm sentido necessidade de frequentar formações de curta-duração, 62,5% de frequentar pós-graduações, 63,6% de frequentar mestrado e 24,9% de frequentar o doutoramento (Tabela 2).

Tabela 2. Perceção de Necessidade de Oferta Formativa

Ao longo do percurso, académico ou profissional, tem sentido necessidade de frequentar		n	%
Formações de curta-duração	Não	46	17,60%
	Sim	215	82,40%
Pós-graduações	Não	98	37,50%
	Sim	163	62,50%
Mestrado	Não	95	36,40%
	Sim	166	63,60%
Doutoramento	Não	196	75,10%
	Sim	65	24,90%

Fonte: Elaboração própria

Diagnóstico de necessidade de formações de curta-duração

Sendo a motivação para frequentar formações de curta-duração a que revelou valores mais elevados (82,4%), foi efetuada uma análise de conteúdo e foram criadas seis categorias. Apurou-se que o desenvolvimento de competências psicoafetivas desperta maior interesse, quer para os/as estudantes ($M=2,26$) quer para os/as profissionais ($M=2,27$). Logo de seguida é priorizada a área das competências técnicas-operativas, tanto pelos/as estudantes ($M=2,17$) como pelos/as profissionais ($M=2,07$) (Tabela 3).

Tabela 3. Diagnóstico de Necessidade de Formações de Curta-Duração

Nível de interesse para frequentar as seguintes Formações de curta-duração		n	M
Competências Psicoafetivas	Estudantes	80	2,2563
	Profissionais	181	2,2652
Competências Técnico-Operativas	Estudantes	80	2,1722
	Profissionais	181	2,0737
Intervenção com Idosos	Estudantes	80	2,3031
	Profissionais	181	1,8909
Intervenção com Menores em Perigo	Estudantes	80	2,3833
	Profissionais	181	1,7256
Gestão Terceiro Setor	Estudantes	80	2,0000
	Profissionais	181	1,8794
Outras	Estudantes	80	2,1938
	Profissionais	181	1,9061

Fonte: Elaboração própria

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A escassez de mão-de-obra pode limitar a atividade económica das empresas e das instituições públicas, diminuir a sua capacidade de inovação ou forçá-las a reduzir a qualidade dos seus serviços. Podem também levar à terceirização, *offshoring*, trabalho remoto ou automação. Além disso, a escassez de trabalhadores/as com as competências necessárias poderá impedir as transições ecológica e digital. Mas, por sua vez, a escassez de mão-de-obra pode constituir uma oportunidade para os/as trabalhadores/as exigirem salários mais elevados, melhores condições de trabalho ou investimento nas suas competências, bem como permitir que os/as trabalhadores/as mais vulneráveis entrem ou permaneçam no mercado de trabalho.

A aprendizagem e a formação ao longo da vida, bem como a (re)qualificação dos/as profissionais de intervenção social torna-se essencial e determinante para que os serviços sociais possam dispor de trabalhadores/as com as competências necessárias que possam dar respostas às necessidades atuais do mercado. Considera-se que a frequência de formações ao longo do percurso académico e profissional é fundamental para a aquisição de conhecimentos e de competências que ajudarão no exercício da profissão.

Os/As participantes no estudo consideraram necessária a continuação da formação ao longo da vida, indo ao encontro das preocupações da Comissão Europeia e das suas medidas de educação e formação de adultos e de programas de desenvolvimento de competências em curso (Comissão Europeia, 2023a). A formação pós-graduada é a que foi mais procurada e valorizada pelos/as participantes, o que vai ao encontro das conclusões do estudo de Garcia (2018) que

coloca essa formação como a forma preferencial de promover a aprendizagem ao longo da vida.

De entre as diferentes ofertas formativas, verifica-se que a maioria dos inquiridos sentiram necessidade de frequentar formações de curta-duração, seguindo-se a formação pós-graduada (pós-graduações, mestrado). Como refere Garcia (2018), as transformações sociais, bem como as relacionadas com o trabalho, implicam atualização permanente de conhecimentos, de aptidões e de competências. Assim, consideramos que os ritmos acelerados a que todas estas transformações ocorrem na atualidade, desafiam as instituições de ensino superior a responder e a contribuir ativamente para a formação de profissionais que saibam responder às exigências do mundo atual. Desta forma pode dizer-se que a formação ao longo da vida é indissociável de momentos de transformação.

A maioria dos/as estudantes e profissionais apresentaram necessidades de formação para o desenvolvimento de competência psicoafetivas. Este resultado mostra convergência com as respostas ao inquérito da Comissão Europeia (2023b) junto das PME que apresentaram as “competências interpessoais” (*soft skills*) como as mais importantes. A necessidade do desenvolvimento de competências psicoafetivas poderá justificar-se com a própria natureza do trabalho dos/as intervenções/as sociais, que exige um “controle” de emoções e sentimentos no dia-a-dia, no contato com os diversos problemas sociais com que se confrontam. Se tivermos em conta o aumento da precariedade com “o aumento da percentagem de famílias que declaram não terem capacidade financeira para manter a casa adequadamente aquecida (...) o acréscimo do número de pessoas que viviam sem capacidade financeira para ter uma refeição de carne ou de peixe pelo menos de 2 em 2 dias” e a manutenção de 2 milhões de pessoas (19,4% da população) em situação de pobreza ou de exclusão social em Portugal (Rodrigues, 2023), é fácil compreender a dificuldade que os/as profissionais que quotidianamente trabalham com a precariedade enfrentam e o desgaste emocional e afetivo que isso implica. Para além disso, muitos desses/as profissionais vivenciam, na primeira pessoa, muitos dos problemas sociais com que trabalham exigindo um constante exercício de vigilância de modo a não ocorrer mecanismos de transferência.

A acrescentar aos aspectos atrás mencionados, assistimos, na atualidade, a uma crescente exigência de resultados numéricos e estatísticos que, muitas vezes, não se adequam ao tipo de resultados e trabalho desenvolvido. Muitos dos problemas sociais com os quais os/as intervenções/as sociais trabalham exigem um trabalho a longo prazo, com resultados por etapas que dificilmente podem ser concretizados em curtos períodos de tempo e, por isso, mais difíceis de mensurar. Saliente-se que na intervenção social nem todas as ações são mensuráveis, nomeadamente as que permitem o bem-estar e o trabalho com o(s) indivíduo(s), como seja a relação empática e emocionalmente apoiada (Howe, 2009). Outra das razões que consideramos existir prende-se com a pressão crescente que os/as profissionais sentem devido à falta de respostas adequadas para as necessidades apresentadas pelos utilizadores dos serviços.

Consideramos também que a necessidade sentida ao nível do desenvolvi-

mento das competências psicoafectivas pode ter relação com a importância que os/as estudantes e profissionais dão à relação no âmbito profissional. A relação é um veículo para o desenvolvimento da intervenção social (Raya & Caparrós, 2014) no sentido da mudança e do empoderamento, já que permite uma maior implicação entre cliente e profissional o que não é possível obter com ações isoladas e interações frágeis (de Robertis, 2003). Embora as competências profissionais para e na relação sejam apreendidas durante a formação, sabemos que são competências que não se apreendem apenas conhecendo a teoria, mas requerem um trabalho “sobre as próprias atitudes e um adestramento nas habilidades para aumentar essa competência” (Bermejo & Martínez, 1998, p. 10).

A segunda necessidade de formação que os/as participantes apontaram refere-se ao desenvolvimento de competências técnico-operativas, o que vai ao encontro do já referido inquérito da Comissão Europeia (2023b) junto das PME que apresentaram como as segundas competências mais importantes as “competências técnicas” (*hard skills*). A ação dos/as intervenientes/as sociais é fundamentalmente operativa, o que implica uma ação vigilante e refletida para que a intervenção não se torne uma ação imediatista baseada no senso comum. Desse modo, a preocupação dos estudantes e profissionais pelo desenvolvimento e melhoria das competências instrumentais e operativas poderá refletir a necessidade que sentem em refletir e pensar sobre as suas ações quotidianas de modo que a “prática irrefletida (e somente ela), que analisa e intervém no cotidiano profissional, que não ultrapassa o nível da imediaticidade do cotidiano, que responde às necessidades da mera reprodução individual” (Guerra, 2013, p.7) não se torne a sua forma de agir. Assim, é necessário estabelecer uma relação entre a elaboração teórica e a intervenção profissional que permita uma ação profissional refletida e comprometida.

Salientamos que a maioria dos/as participantes prefere ações de formação de curta duração, o que vai ao encontro do tipo de competências que pretendem desenvolver. Tal situação poderá demonstrar que os/as estudantes e profissionais não sentem uma necessidade de aprofundamento teórico das áreas e competências que pretendem desenvolver, mas sim uma formação que lhes permita uma interligação entre a teoria e a prática, uma dimensão de exercício da prática com base na reflexividade e crítica que a teoria lhes pode permitir. Aqui, as universidades exercem um papel fundamental na formação ao longo da vida, possibilitando a preparação de profissionais mais capazes e competentes, com competências para intervir reflexivamente e saber “adaptar-se” às diversidades e às mudanças societárias.

A segunda opção dos/as participantes no estudo, no que se refere ao tempo de formação, foi de pós-graduações e mestradhos. A curta duração do 1º ciclo poderá ser um dos fundamentos para esta necessidade de aprofundamento dos conhecimentos. Para além disso, esse fator poderá relacionar-se com a percepção que a formação ocupa um lugar importante no mercado de trabalho o que vai ao encontro do inquérito às PME, já mencionado, que revela que em média, em toda a UE, as PME consideram que ao recrutar trabalhadores/as, as qualificações académicas são “muito importantes” e “moderadamente importantes” (Comis-

são Europeia, 2023b). Novamente, salienta-se o papel das universidades na formação profissional e académica dos/as futuros/as e dos/as atuais intervenientes/as sociais. É, assim, cada vez mais urgente formar e preparar as pessoas para o incerto, a mutação e as situações que lhes exijam um maior esforço para a paz e para o desenvolvimento de maiores capacidades de resiliência e que tenham também profundo sentido crítico (Carmo, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de competências desempenha um papel importante para fazer face à escassez de mão-de-obra que o setor dos *cuidados de saúde humanos e serviços sociais* apresenta na UE, bem como para melhorar a eficácia do desempenho profissional. Neste sentido, atendendo a que os resultados do estudo evidenciam que as competências psicoafectivas e técnico-operativas foram apontadas como necessidades de formação por parte dos/as estudantes e profissionais de intervenção social, crê-se necessário que estes/as possam melhorar e requalificar as suas competências nestes domínios com vista a uma maior adequação ao mercado de trabalho. Para tal, as instituições de ensino superior deverão, através da formação ao longo da vida, contribuir ativamente para a adequação/reformulação dos currículos e adaptação e diversificação das ofertas formativas pós-graduadas como forma de resposta às atuais exigências do mercado. Dessa forma, a sua missão intelectual e social adquirirá um novo sentido conciliando a lógica de serviço público com a do mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, M. G. (2016). O regresso de licenciados ao ensino superior: Entre a inserção profissional e a formação ao longo da vida. *Revista Brasileira de Educação*, 21(64), 101-120. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216406>
- Araújo e Sá, M. H., Costa, N., Canha, M. B., & Alarcão, I. (2002). Desafios à pós-graduação em formação de professores na Universidade de Aveiro: Das intenções às práticas. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 27-52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415103>
- Bermejo, J. C., & Martínez, A. (1998). *La relación de ayuda, acción social y marginación*. Sal Térrea.
- Carmo, H. (2014). *Educação para a Cidadania no século XXI – trilhos de intervenção*. Escolar Editora.
- Comissão Europeia (2021). *Plano de ação sobre o pilar europeu dos direitos sociais*. <https://op.europa.eu/webpub/empl/european-pillar-of-social-rights/downloads/KE0921008PTN.pdf>
- Comissão Europeia (2022, 14 de setembro). *2022 State of the Union address by president von der Leyen*. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/ov/speech_22_5493
- Comissão Europeia (2022). *Proposta de decisão do Parlamento Europeu e do Conselho sobre o*

- Ano Europeu das Competências 2023. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52022PC0526>
- Comissão Europeia (2023a). *Employment and social developments in Europe. Addressing labour shortages and skills gaps in the EU*. Publications Office of the European Union.
- Comissão Europeia (2023b). *European year of skills – Skills shortages, recruitment and retention strategies in small and medium-sized enterprises – Report*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2767/65572>
- De Robertis, C. (2003). *Fundamentos del trabajo social, ética y metodología*. Universidad de Valencia. Nau Llibre
- Garcia, A. P. (2018). Serviço social no ensino graduado e pós-graduado em Portugal. In M. I. Carvalho (Coord.), *Serviço Social em Educação* (pp.185-198). Pactor.
- Guerra, Y. (2013). *A dimensão técnico operativa do exercício profissional*. 2^a. ed. Editora UFJF. <https://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000563.pdf>
- Howe, D. (2009). *A brief introduction to social work theory*. Palgrave Macmillan.
- Parlamento Europeu & Conselho da Europa (2006). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (2006/962/CE)*. Jornal Oficial da União Europeia, 394, de 30/12/2006.
- Raya, E., & Caparrós, N. (2014). Acompañamiento como metodología de trabajo social en tiempos de cólera. *Cuadernos de Trabajo Social*, 27(1), 83-93. http://dx.doi.org/10.5209/rev_CUTS.2014.v27.n1.42645
- Rodrigues, C. F. (março, 2023). *Portugal desigual. Um retrato das desigualdades de rendimentos e da pobreza no país*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. <https://ffms.pt/pt-pt/estudos/portugal-desigual-um-retrato-das-desigualdades-de-rendimentos-e-da-pobreza-no-pais>
- UNESCO (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Edições Asa.
- Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique*. Liaisons.

O Perfil de Competências do Assistente Social na Área da Habitação Social

Tânia Gabriel¹
Fátima Gameiro²

Resumo

Em Portugal, o Assistente Social (AS) ainda não tem lugar na definição, execução e avaliação das políticas sociais. Na atual Classificação Portuguesa das Profissões do Instituto Nacional de Estatística, o AS está integrado na designação que caracteriza o “Especialista do trabalho social”, a par de “conselheiro familiar, matrimonial”. A definição de perfis de competências permite a apostila diretriva em áreas de formação, visando a adequação da forma de estar junto dos novos públicos e uma reflexão mais aprofundada sobre como firmar o lugar do AS na reflexão, execução e avaliação de políticas e medidas sociais. Com este estudo procurou-se contribuir para a afirmação da identidade profissional do AS. Foram definidos como objetivos, caracterizar o papel do AS na área de habitação social e definir o perfil de competências, de acordo com o modelo de Le Boterf. Foi aplicado o método Delphi em duas fases, em maio e junho de 2021, a uma amostra de 21 especialistas. Como resultados, verificou-se que o AS, como gestor de processo de habitação social, se revê no modelo de gestor de caso, intervindo com uma abordagem colaborativa e foram validadas 12 competências dos saberes-saber, 26 dos saberes-fazer e 16 dos saberes-agir/ser, que culmina em um perfil profissional de 53 competências profissionais. Apesar da evidência numérica dos saberes-fazer, também verificada em outros estudos académicos, os saberes-agir/ser têm maior relevância, corroborando o modelo teórico de Le Boterf quanto à profissionalização dos saberes. Verificou-se ainda que, apesar de os especialistas reconhecerem a importância da dimensão política do SS, esta não foi contemplada na definição das competências profissionais. Conclui-se, com a apresentação de um perfil profissional do AS que atua na área da habitação social, que se está a contribuir para a discussão e afirmação da identidade profissional do AS e para a reflexão quanto ao seu lugar na elaboração, execução e avaliação de políticas e programas sociais.

Palavras-chave: Assistente Social; Perfil de Competências; Habitação Social.

¹ Santa Casa da Misericórdia de Lisboa

² Instituto de Serviço Social/UL|CUL

INTRODUÇÃO

No contexto da reflexão promovida sobre a atuação e ética profissional de intervenidores sociais na sua prática quotidiana, em particular os Assistentes Sociais (AS), explorou-se a possibilidade de refletir e estudar sobre o perfil do AS na área da habitação social. A área da habitação social foi escolhida por se tratar de uma área central da atuação do Serviço Social e, à data, uma problemática transversal às sociedades. O acesso à habitação é visto como um direito básico na sociedade portuguesa, mas, devido à inflação e à ineficiência da lei da oferta e da procura, torna-se um bem inalcançável para muitas pessoas isoladas e/ou famílias, atingindo, não só as camadas mais desfavorecidas, como as ditas classes médias.

DO DIREITO À HABITAÇÃO À HABITAÇÃO SOCIAL – EVOLUÇÃO LEGISLATIVA E INSTITUCIONAL EM PORTUGAL

Em Portugal, foi com o art.º 65 da Constituição da República Portuguesa (CRP, 1976), que se firmou o direito à habitação. Porém, as medidas e os instrumentos que assegurassem a execução do mesmo têm demorado em apresentar resultados. O trabalho em torno do realojamento social iniciou-se na década de 90, com o Programa Especial de Realojamento (PER) a implementar mudanças em dois centros urbanos, Lisboa e Porto. Verificou-se, retrospectivamente, que as pessoas beneficiárias não foram devidamente preparadas nem acompanhadas e as questões sobre a gestão do património público para fins residenciais sofreu, ao longo dos anos, várias alterações de acordo com a vontade política de o destinar, ora para o arrendamento, ora para o alienamento.

A Lei de Bases da Habitação introduz, no Artigo 19º da Lei 83/2019, de 3 setembro na sua redação atual, define o Conselho Nacional de Habitação, órgão de consulta sobre a política nacional de habitação a adotar. É, assim, compreendido que este órgão permite a representatividade de profissionais que têm uma intervenção social (in)diretamente relacionada com as problemáticas da habitação. E que têm, entre outras, a função de apresentar pareceres sobre as propostas de políticas nacionais de habitação, bem como apresentar propostas e sugestões ao próprio Governo. Porém, o Conselho ainda não dispõe de atividade, verificando-se ausência de informação no Portal da Habitação, local designado para o acesso à mesma, de acordo com a Portaria nº 29/2021, de 9 de fevereiro na sua redação atual. Analisando ainda este documento, deteta-se a ausência de representatividade do serviço social através de quem o patenteia no panorama nacional, como a Associação de Profissionais de Serviço Social (APSS), já devidamente consolidado junto da classe profissional, e a Ordem de Assistentes Sociais (OAS), com o exercício de uma comissão instaladora suportada pelo poder político e pela APSS.

OPERACIONALIZAÇÃO DO PERFIL DE COMPETÊNCIAS NO SERVIÇO SOCIAL

Esta ausência de referência despoletou a reflexão acerca da visibilidade política da profissão do AS. Verificou-se que, apesar da profissão ter vindo a demarcar o seu campo de intervenção e construindo, paulatinamente, a sua identidade, quando se procede à consulta da Classificação Portuguesa das Profissões (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2011), o AS está integrado na designação do que caracteriza a profissão de “Especialista do trabalho social”, a par “conselheiro familiar, matrimonial e para crianças e jovens e responsável de reinserção” (p. 179). Por outras palavras, apesar de deter um grau académico reconhecido em Portugal desde 1989, por partilhar o campo de intervenção com outras áreas das Ciências Sociais e coexistir com outras atividades profissionais ou socialmente reconhecidas, não é formalmente reconhecida como uma profissão, figurando ainda como uma subcategoria.

De forma a contribuir para a evolução do conhecimento sobre serviço social, no que concerne à afirmação profissional e definição de perfis profissionais, importa igualmente, detalhar o conceito de competência. No plano internacional, afere-se que o Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional, tal como o Conselho Central de Educação e Formação em Serviço Social (CCETSW), define competência como a capacidade para o exercício profissional de acordo com os conhecimentos teóricos e os valores do serviço social. Ainda neste patamar, a Federação Internacional de Assistentes Sociais elucida, de forma genérica, na Declaração de Princípios Éticos do Serviço Social às competências profissionais que os AS necessitam de dominar, isto é, a capacidade ética para salvaguardar a privacidade e a confidencialidade da informação, e “desenvolver e manter as habilidades e competências necessárias para realizar seu trabalho” (*International Federation of Social Workers [IFSW], 2018*).

A Associação de Profissionais de Serviço Social (APSS) descreve uma categorização genérica das competências do assistente social, não permitindo uma antevisão de como adequar o perfil profissional às áreas que igualmente identifica como setores centrais da intervenção social, a saber, segurança social, saúde, educação, trabalho, habitação, justiça, ação social e desenvolvimento social e sustentável (APSS, 2018, pp. 6-7).

A tentativa de elencar as competências do assistente social conduz, também, ao contributo de uma reflexão mais alargada para a delimitação do seu campo profissional, compreendendo onde trabalhar (as áreas e subáreas) e sobre como trabalhar (distinção de perfis de competências).

Pertinência do tema

O último estudo sobre a caracterização da habitação social em Portugal foi realizado pelo INE em 2015. Nesse inquérito verifica-se que, em Portugal, existiam cerca de 119.691 fogos habitacionais. Destes 112.188 estavam arrendados, 6.729 estavam vagos e 774 ocupados ilegalmente (INE, 2015a). Registavam-se

ainda 19.809 pedidos de habitação social (INE, 2015a). Na atualidade discute-se, fruto de uma situação de crise gerada por uma pandemia e de situações de guerra, a capacidade das famílias conseguirem assegurar um bem essencial, como a habitação, devido ao aumento do custo do nível de vida. Na comunicação social surgem números, não oficiais, que reportam a uma discrepância alargada entre o número de pedidos de acesso a apoios na área da habitação, nomeadamente, o acesso a habitações sociais, e as casas disponíveis para o efeito. Este agravamento do panorama nacional evidencia o enquadramento legal mais recente que antecipa um aumento das competências do Estado, prevendo a médio prazo, aumentar o número de habitações disponíveis no parque habitacional e reduzir a taxa de sobrecarga de despesas da renda habitacional (Resolução 50-A/2018, alínea 2).

Face aos factos mencionados, é possível afirmar que a intervenção na área da habitação social, carece de uma análise e abordagem sistémica e multidisciplinar, nas quais o AS tem um papel essencial na equipa e no projeto em que se insere, utilizando o seu conhecimento teórico para o exercício da(s) prática(s) necessária(s) para dar resposta às necessidades do sistema cliente (Granja, 2014/2018).

AMOSTRA

A presente investigação tem abrangência a nível nacional. O universo são os AS que desempenham funções na área da habitação social por um período mínimo de 12 meses e que estejam integrados em equipas no território nacional (Portugal Continental e Regiões Autónomas). Para tal, houve um primeiro contacto com o INE, de forma aceder aos dados quanto ao edificado social por município (INE, 2015b). Seguiu-se o cálculo do número de edificado social por distrito, obtendo-se o valor absoluto, realizando uma seleção de município até perfazer, pelo menos, 50% desse valor. Os municípios foram contactados após consulta do *site* da Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP). Dos 50 municípios contactados, três informaram não deter AS na constituição das equipas.

Para a concretização desta investigação quali-quantitativa utilizou-se uma amostragem por conveniência, cumprindo os critérios de aplicação do método (Cañizares-Cedeño & Suárez-Mena, 2022; Okoli & Pawlowski, 2004). A amostra foi constituída por 21 especialistas (AS), na sua maioria, licenciados (n=13), sem formação específica na área (n=13), que desempenham funções na área há mais de 18 meses (n=15) e com um volume processual acima de 100 processos (n=11).

METODOLOGIA

Definiram-se como perguntas de partida “Como se revê o AS na prossecução dos objetivos da habitação social?” e “Quais as competências necessárias a

serem desenvolvidas, enquanto AS, como técnico gestor de processo de habitação social?”. Como objetivos gerais definiram-se dois. O primeiro pretende caracterizar o papel do AS na área de habitação social, que tem como objetivo específico, identificar a percepção do profissional de serviço social quanto à prossecução dos objetivos da habitação social. O segundo objetivo geral pretende definir o perfil do AS, como técnico gestor de processo de habitação social, que tem como objetivos específicos, identificar os saberes-saber, saberes-fazer e os saberes-agir/ser que se integram no perfil do técnico gestor de processo de habitação social, e, por último, conhecer a ordem de significância das competências apuradas no perfil.

Foi utilizado o método *Delphi*, em duas fases (Rozados, 2015), com recurso ao *googleforms*. Na primeira fase solicitou-se que, a par da caracterização socio académica, cada um dos participantes descrevesse as suas percepções sobre a sua prática profissional e as competências que deveriam constar no perfil do AS, de acordo com as categorias, saberes-saber saberes-fazer e saberes ser/agir, sumariamente descritas. Esta fase permitiu obter a resposta à primeira pergunta de partida e aos dados para realizar a análise de conteúdo, de acordo com o modelo de competências de *Le Boterf* (2003), necessária para avançar para a 2^a fase, que deu resposta à 2^a pergunta de partida. Nesta, solicitou-se aos participantes que qualificassem as variáveis identificadas quanto ao grau de concordância, com recurso a uma escala tipo *Likert* de 1 “Discordo Fortemente” a 5 “Concordo Plenamente”.

RESULTADOS

Quanto ao papel do AS na prossecução dos objetivos da habitação social, foram destacadas as funções ao nível do acompanhamento psicossocial (n=12), seguindo-se das funções políticas (n=7), funções relacionais (n=6) e assistenciais e técnico-operativas e reflexivas (n=5) (APSS, 2018). Assim, o AS revê-se como “mediador e agente mobilizador para o acesso à habitação, de famílias carenciadas que não dispõem de recursos para a obterem por meios próprios” (sic, e9), que visa o “acompanhamento psicossocial dos agregados na fase de realojamento e pós-realojamento (...) gestão habitacional, manutenção da habitação” (sic, e13) adotando o papel de *case work* (Almeida, 2013).

Os resultados obtidos na segunda questão da 1^a fase traduziram-se em 105 variáveis, que, após execução da 2^a fase do método *Delphi* e análise com recurso ao SPSS, permitiram obter as competências a integrar no perfil profissional da presente investigação. Em valores absolutos não houve registo de qualquer variável com uma média de concordância abaixo de 3,600.

Quanto aos saberes-saber, num total de 23 variáveis, verificou-se uma média de 4,102 (DP=0,821), com variância de 0,674 (Max=4,450, Min=3,600). Na subcategoria dos Saberes Teóricos (ST), a média foi de 4,060 (DP=0,656), com variância de 0,473 (Max=4,450, Min=3,600). No que concerne aos Saberes do Meio (SM), a média foi de 4,158 (DP=0,622), com variância de 0,387 (Max=4,450,

Min=3,900). E, quanto aos Saberes Procedimentais (SP), a média foi de 4,092 (DP=0,821), com variância de 0,674 (Max=4,300, Min=3,850). Foram selecionadas as categorias acima da média e excluíram-se 11 variáveis.

Na categoria dos saberes-fazer, em 46 variáveis, a média foi de 4,175 (DP=0,525), com variância de 0,276 (Max=4,600, Min=3,750). Face aos Saberes Formalizados (SF), a média foi de 4,131, DP=0,644), com variância de 0,415 (Max=4,350, Min=3,800). Quanto aos Saberes Empíricos (SE), a média foi de 4,039 (DP=0,723), com variância de 0,523 (Max=4,250, Min=3,750). Acerca dos Saberes Relacionais (SR), a média foi de 4,359 (DP=0,557), com variância de 0,310 (Max=4,600, Min=4,150). Finalizando, quanto aos Saberes Cognitivos (SC) a média foi de 4,190 (DP=0,468), com variância de 0,219 (Max=4,400, Min=3,950). Em termos gerais, das 46 variáveis iniciais excluíram-se 20.

Na categoria dos saberes-agir/ser, nas 36 variáveis, verificou-se uma média de 4,393 (DP=0,571), com variância de 0,326 (Max=4,700, Min=3,950). Em detalhe, a subcategoria Aptidões/Qualidades (AQ), a média foi de 4,388 (DP=0,597), com variância de 0,57 (Max=4,700, Min=4,200). Relativamente aos Recursos Fisiológicos (RF), a média foi de 4,370 (DP=0,574), com variância de 0,33 (Max=4,600, Min=3,950). Terminando com os Recursos Emocionais (RE), os especialistas apresentaram uma média de 4,415 (DP=0,634), com variância de 0,401 (Max=4,650, Min=4,250). Ressalva-se que, apesar de se ter descrito as variáveis face a um total de 10, apenas são consideradas nove, por se verificar que a RE3 e RE7 estarem duplicadas. Portanto, não sendo viável a retificação dos dados e por se verificar valores de média semelhantes (4,450 face a 4,500, respetivamente, ambas acima do valor de corte), opta-se pela manutenção de ambas, devendo apenas ser tido, como valor unitário, uma unidade por referência. Nesta categoria, foram excluídas 20 variáveis.

Assim, quanto ao conhecer a ordem de significância das competências apuradas no perfil, verifica-se, por categoria, o destaque dos saberes-fazer, por terem obtido a validação de 26 competências a serem incluídas num perfil com um total de 53. Porém, quando ao valor de média, os especialistas manifestam maior concordância de valorização dos Saberes-Agir/Ser.

Perante a descrição realizada, de um universo de 105 variáveis, aplicando o corte ao valor de média por subcategoria, os especialistas validaram a exclusão de 51 variáveis (ver Figura 1).

Assim, apurou-se um perfil profissional que integra 53 competências (ver Figura 2).

Discussão

O AS concebe a importância do trabalho, de base local e territorial, de promoção de redes de vizinhança, de adequação e adoção “*espaços comuns e [a] intervenção comunitária, com vista ao reforço da identidade coletiva, nos empreendimentos sociais*” (sic, e13) e do trabalho em rede. Pode-se afirmar que, através do exercício de funções de técnico gestor na área da habitação social, os especialistas consideram que garantem a prossecução dos objetivos da habitação social, assegurando

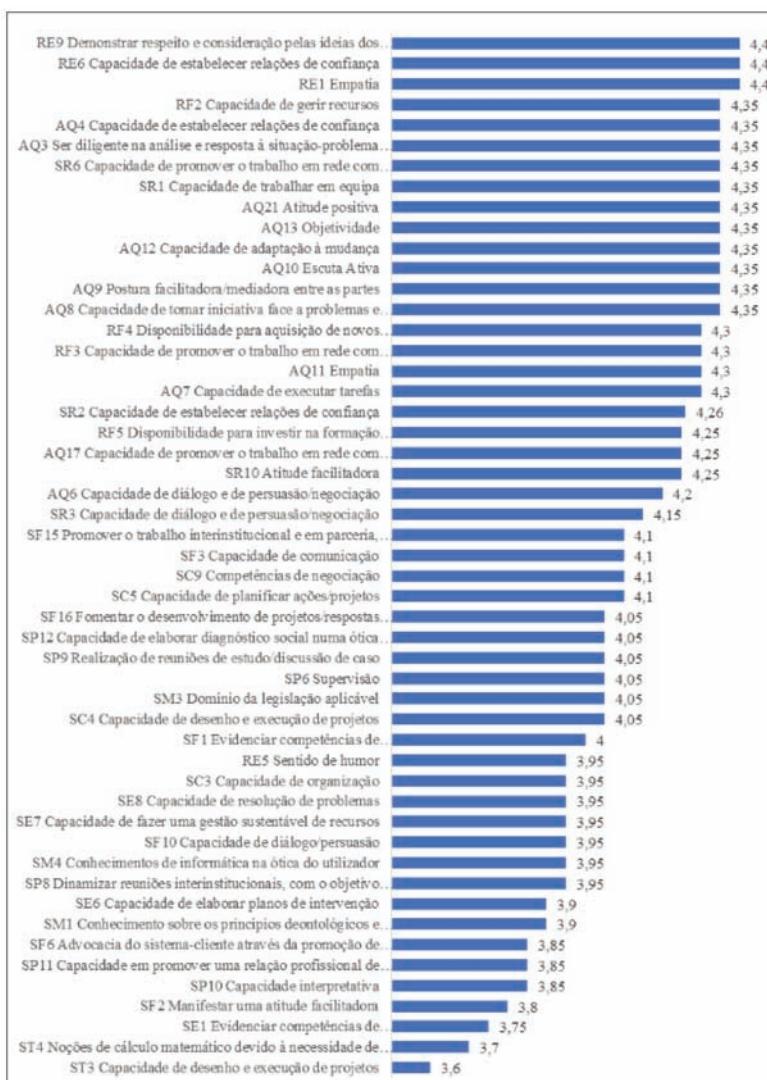


Figura 1. Competências Excluídas na Definição do Perfil do Assistente Social como Técnico Gestor de Processo de Habitação Social

Fonte: elaborada pela própria

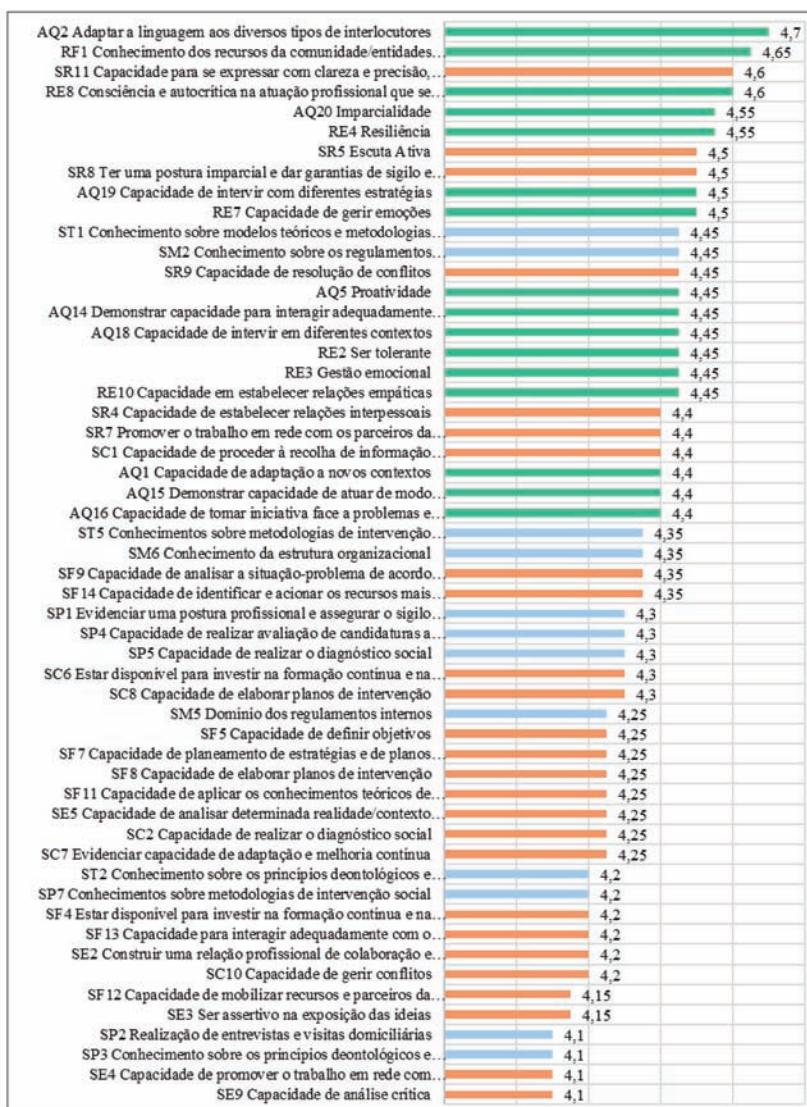


Figura 2. Competências Validadas na Definição do Perfil do Assistente Social como Técnico Gestor de Processo de Habitação Social, ordenadas pelo Valor de Média Apurada

Legenda de cor: Azul – Saberes, Laranja – Saberes-Fazer, Verde – Saber-Ser

Fonte: elaborada pela própria

rando o acesso à habitação e o devido acompanhamento psicossocial dos beneficiários da mesma.

Nesta ótica, o AS, enquanto técnico gestor de processo social na área da habitação, prima por três linhas de ação que se destacam, (1) assegurar o cumprimento do contrato de arrendamento entre as partes e mediar a relação entre as mesmas; (2) garantir o conhecimento efetivo dos beneficiários no âmbito do acompanhamento psicossocial realizado. O AS deve, através da monitorização do cumprimento do contrato de arrendamento e da supervisão quanto à ocupação do espaço habitacional, conseguir identificar potencialidades junto dos beneficiários que, perante outras situações problema, permita co construir, com os mesmos, estratégias de resolução/elaborar planos de intervenção; e (3) promover ações de participação cívica, quer na gestão dos espaços comuns, como limpeza e arrumação de patamares, quer na promoção de associações de moradores, que zelam pelo cuidado, quer do edificado, quer da zona de residência. É assim claro o reconhecimento da necessidade de promover a capacitação dos beneficiários quanto à defesa de serviços municipais essenciais, como limpeza urbana, iluminação de rua, acesso a transportes públicos que permitam o acesso a outros serviços e/ou locais de interesse, assegurando que estas zonas residenciais sejam efetivamente integradas no mapa das cidades (Carreiras, 2018). Contudo, não foi traduzível a expressão da dimensão política da prática do AS na área da habitação, quer na descrição das funções, quer nas competências que os participantes identificaram, que fossem além do *advocacy* e/ou do apoio na mobilização de moradores.

Ao analisar o perfil de competências obtido com os resultados que Florêncio *et al.* (2022) e Mora (2023), verifica-se que, por um lado, se manteve a tendência de destacar os saberes-fazer e os saber-agir face aos saberes-saber, e por outro, que não se verificou o esvaziamento de qualquer subcategoria de variáveis, o que permite, desde já, compreender que existe uma diferença na conceção de perfis profissionais do AS, de acordo com a área em que exerce funções. Embora se tenha adaptado a aplicação do método *Delphi* aos objetivos de estudo, a sua replicação, aliada ao uso do mesmo modelo teórico, apresentou a mais-valia de contribuir para a discussão sobre perfis de competências profissionais e suportar a distinção entre conhecimentos e competências, dado que “*ambos têm características distintas que precisam ser separadas para que suas diferentes características sejam reunidas de maneira que levem a uma integração coerente e fundamentada*” (Trevithick, 2012, p. 139). Tratando-se de um método quali-quantitativo, assegurou a análise de conteúdo das respostas obtidas na primeira fase, em que muitos apresentaram conhecimentos teóricos, adaptando-os em variáveis, que após validadas figuram como competências que, a par da formação base em serviço social, o AS deve demonstrar na sua prática.

Resumindo, o perfil do AS, enquanto técnico gestor de processo de habitação social, apurou um perfil profissional de 53³ competências.

³ Apenas se contabilizam 53, dado que o RE3 e RE7 se repetem. Não são excluídas da presente investigação, podendo confirmar os resultados semelhantes tidos.

Quanto aos saberes-saber que se integram no perfil do técnico gestor de processo de habitação social, identificaram-se 12 competências, das quais se destacaram os SM. Dos saberes-fazer que se integram no perfil do técnico gestor de processo de habitação social, retiveram-se 26 com realce dos SR.

Face ao OE 2.3, Identificar os saberes-agir/ser que se integram no perfil do técnico gestor de processo de habitação social, validaram-se 15⁴ competências, evidenciando-se os RE.

Por fim, face ao OE 2.4, Conhecer a ordem de significância das competências atribuídas pelo técnico gestor de processo de habitação social, importa primeiramente evidenciar que não há uma relação equitativa entre a distribuição das competências por subcategorias e os valores médios apurados. Pese embora a predominância da categoria dos Saberes-Fazer (48,14% que equivale a 26 competências), face aos Saberes-Agir/Ser (29,63% que corresponde a 15⁵ saberes) e aos Saberes (22,23% que abrange a 12 saberes), é notório que as médias mais altas, ou seja, as variáveis que reuniram maior taxa de concordância, incidem nos Saberes-Agir/Ser. Cingindo à análise dos presentes resultados, correlacionado, em detalhe, as médias mais elevadas, é possível afirmar que os especialistas valorizam o AS que consiga, com recursos a competências de relação interpessoal, aplicar os diversos conhecimentos adquiridos, adequando planos e encaminhamentos a cada situação, como estratégia diferenciadora do acompanhamento psicossocial a assegurar. Ao proceder a uma análise mais global, considerando os resultados obtidos por Florêncio *et al.* (2021) e Mora (2023), tal como Le Boterf afirma “a ocupação de uma empresa está muito ligada ao que se pode chamar de qualificação coletiva (...) A ligação entre os saberes-fazer é essencial” (2003, p. 202), verifica-se que os saberes-fazer reúnem maior número de competências categorizadas e validadas pelos especialistas de cada área (habitação, crianças e jovens em risco e saúde, respetivamente). Ainda por esta linha de pensamento, verifica-se a criação de “sistemas de referência, normas mais ou menos explícitas, que condicionam e orientam comportamentos profissionais, representações compartilhadas, critérios de valor e de preferência” (Le Boterf, 2003, p. 203), ou seja, na definição de perfil de competências do AS em diferentes áreas, é plausível a adequação de diferentes resultados ao nível dos saberes e aos saberes-agir/ser nas mesmas, como é exemplo a investigação de Reis (2023).

Sintetizando, tal como já defendido por Le Boterf, quando comparados os resultados obtidos por Florêncio *et al.* (2021) e Mora (2023) com os resultados atuais, verifica-se que a categoria dos saberes-fazer se evidencia no número de competências obtidas e validadas nos diferentes perfis de competências. Foi ainda possível apurar que os diferentes perfis diferem quanto à atribuição de valor por competência/categoria, o que permite compreender com maior detalhe as diferenças nos diferentes perfis.

⁴ Ver nota de rodapé anterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se investir no conhecimento mais detalhado do perfil de competências dos AS, abre-se a possibilidade de melhor compreender as diferenças da atuação dos mesmos entre áreas e, consequente, melhorar os processos de seleção e de recrutamento dos AS, investir na formação académica e de especialização dos profissionais e de refletir em programas de intervisão e de supervisão. Assim, estando já firmado o Serviço Social como ciência social, o degrau seguinte é a afirmação da profissão de Assistente Social, a sua especialização em áreas chaves (das quais, não se exclui os técnicos de intervenção generalista), assegurar que as suas funções não são exercidas por outros profissionais (que, ainda que detêm boa formação, não substitui o AS, tal como este não deve ocupar o lugar de outros intervenientes) e a reflexão e implementação de medidas de intervisão e de supervisão que permitam o crescimento profissional e ético. De acordo com Le Boterf, a profissionalização pressupõe a aferição de um leque de competências que se pretendem consolidar, desenvolver e atingir a especialização (2003), premissa atingida quando confrontados os resultados da presente investigação com outros estudos que tiveram o mesmo modelo teórico e método (Florêncio et al., 2021, Mora, 2022 e Reis, 2023). É possível verificar que há uma categoria de competências (saberes-fazeres) transversais à construção de um perfil genérico do AS, e uma adaptação do mesmo às áreas de atuação profissional, pelo que se considera que a presente investigação contribui para o trabalho que se tem desenvolvido na definição de perfis do Assistente Social.

Sintetizando, respondendo aos objetivos definidos, afere-se que os AS, enquanto técnico gestor de processo de habitação social, se revê no modelo do gestor de caso, intervindo com uma abordagem colaborativa e afere-se um perfil de 53 competências profissionais, das quais se destacam os Saberes-Agir/Ser. Verifica-se que os especialistas defendem a primazia das competências que contribuem para o estabelecimento de relações interpessoais facilitadoras do diálogo e da cooperação, com vista ao devido acompanhamento psicossocial da população beneficiária de habitação social. Assim, dada a experiência teórica e adquirida, enquanto interventor na área da habitação social, o Assistente Social é um dos profissionais que deve ser considerado a integrar os instrumentos e mecanismos definidos no atual enquadramento legal da habitação social, com o conhecimento e metodologias necessárias pode contribuir para um diagnóstico, participativo com a comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, H. (2013). Gestão de caso e mediação social: abordagens, processos e competências cruzadas na agenda do conhecimento em serviço social. In C. Santos, C. Albuquerque, & H. Almeida (org), *Serviço social: Mutações e desafios* (pp. 15-63). Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Associação Nacional de Municípios Portugueses. (2023). Informação quanto aos contactos dos municípios <https://anmp.pt/municipios/municipios/contactos/?cod=MUN>.
- Associação de Profissionais de Serviço Social (2019). *Código deontológico dos assistentes sociais*. Aprovado na Assembleia Geral da APSS em 25 de outubro de 2018.
- Bogdan, R. & Bilken, S. (1999). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Booth, W., Colomb, G. & Williams, J. (2000). *A arte da pesquisa*. Martins Fontes.
- Constituição da República Portuguesa de 04 de abril de 1976. <https://dre.pt/dre/legisacao-consolidada/decreto-aprovacao-constitucional/1976-34520775>
- Cañizares-Cedeño, E. L. & Suárez-Mena, K. E. (2022). El método Delphi cualitativo y su rigor científico: Una revisión argumentativa. *Sociedad & Tecnología*, 5(3). <https://doi.org/j8vh>.
- Carreiras, M. (2018). Integração socioespacial dos bairros de habitação social na área metropolitana de Lisboa: Evidências de micro segregação. *Finisterra: Revista Portuguesa de Geografia*, 53(107), 67–85. <https://doi.org/kfpg>
- Florêncio, M., Gameiro, F., & Ferreira P. (2021). O perfil de competências do assistente social em contexto de acolhimento residencial. In M. Vásquez (Coord.). *Luces en el camino: filosofía y ciencias sociales en tiempos de desconcierto* (pp. 2510-2532). Editorial Dykinson.
- Granja, B. (2011). A competência reflexiva processual em serviço social na ação profissional junto às populações. *Cadernos de Pesquisa*, 41(143). <https://doi.org/fxjqc9>.
- Granja, B. (2018). Contributos para a análise das formas identitárias dos assistentes sociais. In M. Carvalho & C. Pinto (Coord.). *Serviço social: Teorias e práticas* (pp. 57-84). (Reimpressão). Pactor. (Publicação original 2014).
- International Federation of Social Workers. (2018). Declaração global de princípios éticos do serviço social in <https://www.ifsaw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles/>.
- Instituto Nacional de Estatística. (2011). Classificação portuguesa das profissões: 2010. (www.ine.pt). ISBN 978-989-25-0010-2.
- Instituto Nacional de Estatística. (2015a). Caracterização da habitação social em Portugal – 2015. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaque&DESTAQUESdest_boui=250034590&DESTAQUESmodo=2&xlang=pt.
- Instituto Nacional de Estatística. (2015b). Edifícios de habitação social (N.º) por localização geográfica (NUTS – 2013) e regime de propriedade; Anual. (www.ine.pt).
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre.
- Lei n.º 83/2019 de 3 de setembro. Lei de bases da habitação (2019) <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/83-2019-124392055>.
- Mora, A. (2022). *Competências do assistente social na intervenção com utentes institucionalizados, vítimas de abandono* [Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa]. ReCil – Repositório Científico Lusófona. <http://hdl.handle.net/10437/13778>.
- Okoli, C., & Pawlowski, S. (2004). The Delphi method as a research tool: An example, design considerations and applications. *Information & Management*, 42(1), 15–29. <https://doi.org/d7zrdc>.
- Portaria n.º 29/2021, de 9 de fevereiro. Procede à criação do Conselho Nacional de Habitação, enquanto órgão de consulta do Governo no domínio da política nacional de habitação. (2021). <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/29-2021-156848062>.
- Reis, R. (2023). Competências dos Técnicos nas Equipas de Adoção. [Dissertação de Mes-

- trado, Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa]. ReCil – Repositório Científico Lusófona. <http://hdl.handle.net/10437/13982>.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 50-A/2018 de 2 de maio. Aprova o sentido estratégico, objetivos e instrumentos de atuação para uma Nova Geração de Políticas de Habitação.
- Rozados, H. (2015). O uso da técnica Delphi como alternativa metodológica para a área da ciência da informação. *Em Questão*, 21(3), 64–86. <https://doi.org/10.19132/1808-5245213.64-86>
- Trevithick, P. (2012). The generalist versus specialist debate in social work education in the UK. In J. Lishman, *Social work education and training. Research highlights in social work*, 554 (pp. 133-153). Jessica Kingsley.

Mulheres muçulmanas: revertidas, reconhecidas ou nascidas no Islã?

Mônica Peralli Broti¹

Resumo

Este estudo tem por finalidade, por meio de uma perspectiva histórica sociológica, analisar e investigar a identidade social da mulher muçulmana. Essa investigação tem como objetivo verificar a identidade social da mulher muçulmana brasileira sem ascendência étnica e religiosa – denominadas muçulmanas revertidas – e da muçulmana de nascimento, a partir de uma combinação singular de autopercepção e reconhecimento, sentimento de pertencimento, tradição, valores e crenças religiosas e da intersecção entre classe, gênero e raça. Assim dizendo: almeja-se entender como as identificações específicas de ser muçulmana, das mulheres nascidas na respectiva religião, levam-nas considerar as revertidas como desiguais, reduzindo a pessoa a uma maneira distorcida, que a restringe na conquista de sua cidadania e nas experiências do reconhecimento e da autonomia individual. Concentra-se, pois, nas narrativas e trajetórias pessoais das religiosas, oferecendo-se como reais promoções de visibilidade e compreensão das opiniões, atitudes, posições das nascidas muçulmanas acerca das mulheres brasileiras revertidas que professam sua fé na religião islâmica. Quanto ao debate conceitual, este estudo encontra suporte em duas vertentes teóricas. Primeiro, na obra *Os Estabelecidos e os Outsiders* (2000), do sociólogo Norbert Elias, que é relevante para a pesquisa, pois o autor apresenta o processo a identidade social de pessoas construída a partir de uma combinação de relações de poder, desigualdade e interdependência. Segundo, no professor titular do Departamento de História da Universidade de São Paulo (USP) José Carlos Sebe B. Meihy em *História Oral: como fazer, como pensar* (2019), obra que trata do gênero história oral de vida, uma vez, que o presente estudo manifesta trajetórias históricas e pessoais das mulheres que professam sua fé na religião islâmica.

Palavras-chave: Revertidas; Identidade Social; Islamismo; Relações de Poder.

¹ Universidade Federal do ABC (UFABC)

INTRODUÇÃO

O Islã² pode ser considerado, de fato, como uma religião que a pluralidade de abordagens é uma característica proeminente. Adentrar o campo religioso islâmico é percorrer pelas diferentes expressões e preceitos heterogêneos: preces diárias; peregrinação à Meca, a cidade sagrada; oração e gestualidade; identidade árabe ou islâmica; uso da vocalidade para a recitação dos versículos sagrados do Alcorão; tradição; *hijab* (véu islâmico) usado pelas mulheres; Lei Islâmica (*Shariah*), conjunto de códigos e princípios para assuntos da vida muçulmana. Em conjunto a essa diversidade de temas, compreender as premissas básicas de existência da mulher muçulmana é o assunto que busco respeitar como reflexão e proposta de pesquisa no meu percurso acadêmico.

Ser mulher faz diferença, em contexto islâmico. O gênero feminino, evidencia alguns dos direitos e deveres importantes nas instituições religiosas islâmicas, que, a despeito de suas pretensões, definem discussões distintas de feminismos: posições relativas de homens e mulheres; acesso a recursos e oportunidades na experiência do trabalho assalariado; múltiplas responsabilidades que elas assumem na dinâmica do cotidiano, como ser mãe e esposa, ocupar-se da formação de seus filhos e administrar o espaço doméstico; mídia e imagem padronizada da muçulmana; protagonistas de suas próprias narrativas e o ideal de autenticidade. Neste sentido, busco elementos de pesquisa que contribuam para a compreensão e reconhecimento de ser mulher e de ser mulher muçulmana.

Este estudo tem por finalidade propor uma reflexão acerca da pluralidade de identidades de mulheres muçulmanas entendendo a maneira como aspectos relevantes das intersecções do gênero, da raça e da classe social³ estruturam as relações entre muçulmanas de nascimento (origem ética árabe), brasileiras (revertidas) e de procedência africana. Trata-se de observar a intersecção entre gênero-raça-classe para compreender a dinâmica estabelecida entre esses três grupos de mulheres em contexto religioso islâmico.

A partir de depoimentos coletados nas entrevistas⁴ com mulheres brasilei-

² Na etimologia da palavra “Islã”, encontramos a forma verbal “aslama” que significa “submissão a Deus” e da qual “muslim” (muçulmano) é o particípio presente: “aquele que se submete a Deus” (ELIADE; COULIANO, 1995 apud BARBOSA, 2017, p. 28). Nesta pesquisa faço uso da palavra “islã” pela forma correta, como me alertou Sheikh Mohamad Bukai. As expressões e palavras advindas do idioma árabe e do inglês estão todas destacadas em itálico.

³ A interseccionalidade de gênero, de raça e de classe social é uma corrente profundamente plural e diversificada, que problematiza a maneira como as relações de gênero estão arraigadas, organizando de forma desigual a participação das mulheres em diversas arenas da sociedade brasileira. Entre os temas em debate: a sexualização do corpo feminino branco/negro, a igualdade de oportunidades, as condições precárias de trabalho, a religião vinculada à discriminação, a experiência do trabalho assalariado mais penosa para as mulheres, as desigualdades entre mulheres brancas e negras, migração, condição feminina nas sociedades marcadas pelo sexism, machismo, assédio sexual.

⁴ Trata-se aqui de uma pesquisa etnográfica, valendo-se de entrevistas abertas para colher depoimentos pessoais das mulheres muçulmanas brasileiras convertidas, árabes e de procedência africana sobre suas experiências no contexto religioso islâmico.

ras convertidas, africanas e árabes, mostram divergências de reconhecimento identitário nas relações entre brasileiras (revertidas), árabes e africanas. Neste caso, a conversão das brasileiras não é interpretada pelas muçulmanas árabes pela identificação com hábitos e costumes religiosos islâmicos, mas pela reversão por casamento, numa vinculação significativa com curiosidade pela religião. Enquanto que as muçulmanas de procedência africana são relacionadas na condição de “imigrante estrangeira”, ou de “provisório” (Sayad, 1998) mesmo que esta provisoriação dure anos. Considero relevante destacar esses termos peculiares da religião islâmica: “revertido/reversão”, “de nascimento ou de ascendência”, para refletir sobre como são construídos esses discursos limitantes, e em que medida eles podem transformar essas adeptas, sejam brasileiras ou africanas.

Na análise proposta, encontro suporte em duas vertentes teóricas e metodológica: a História Oral (HO), na sua modalidade história oral de vida, caracteriza-se como uma metodologia de estudo que busca ouvir e registrar os relatos de pessoas ou grupos excluídos da história oficial e inseri-los dentro dela (Alves, 2016, p. 01). Na categoria⁵ história oral de vida, por sua vez, é o retrato de uma pessoa cujo vivido é significativo para analisar as interações entre trajetória individual e seus contextos sociais [...] trata-se da narrativa da experiência de vida de uma pessoa (Meihy, 2005, p. 147). Na obra *Os Estabelecidos e os Outsiders* (2000) de Norbert Elias (1897-1990) propicia uma grande possibilidade de compreensão ao se analisar a estrutura organizacional de uma pequena cidade industrial próximo de Leicester, região central da Inglaterra, batizada como nome fictício de Winston Parva. Acerca da afirmação das identidades árabe-brasileira-africana nas comunidades islâmicas, as principais concepções e formulações de Elias (2000) para entender as posições sociais entre indivíduos e grupos em Winston Parva e questões relevantes, como a dinâmica organizacional, identidade e relações de poder nas Zonas da cidade, possibilitam avanços para se compreender a dinâmica social nas comunidades religiosas, bem como elementos para interpretar a dualidade religiosa/sociedade islâmica.

Este estudo divide-se em duas partes. Na primeira, *Introdução*, apresentou-se a proposta do estudo: compreender a intersecção entre gênero-raça-classe para entender a dinâmica estabelecida entre esses três grupos de mulheres em contexto religioso islâmico. Na segunda parte, Valores tradicionais da comunidade muçulmana e a pluralidade de identidades, estuda-se a relação entre a tradição religiosa e étnica e a pluralidade de culturas nas Mesquitas islâmicas.

⁵ Meihy (2005) categoriza a História Oral em três principais categorias: história oral de vida, história oral temática e tradição oral. As duas últimas categorias referem-se, a um estudo que busca detalhar o cotidiano de um grupo de pessoas, as suas visões e percepções de mundo, dando ênfase a história e as práticas sociais de uma comunidade. A história orla de vida é o retrato de uma pessoa, da sua trajetória.

VALORES TRADICIONAIS DA COMUNIDADE MUÇULMANA E A PLURALIDADE DE IDENTIDADES

Ao identificar-se com o modo de ser islâmico⁶, a mulher brasileira demarca a sua muçulmanidade e a sua reversão a religião, ao fazer a primeira prática devocional do islamismo: a *Shahadah*, declaração de crenças que todo muçulmano ao adotar a identidade religiosa deve fazer, que consiste nos dois testemunhos: Presto testemunho de que não há nada digno de adoração além de Deus (*Ash-hadu na la ilaha ill-Allah*); E presto testemunho de que Muhammad é o mensageiro de Deus (*Wa ash-hadu anna Muhammad-na rasul Allah*) (TARSIN, 2019, p. 20). A crença e o pronunciamento dessas duas declarações, conhecidas como Testemunho de Fé (*Shahadah*), são o quê formalmente faz do homem ou da mulher, um(a) novo(a) muçulmano(a).

As mulheres brasileiras, ao fazerem a sua *Shahadah*, entregam a vida a Deus e assimilam o significado maior do Islam: Deus criou o homem para que ele o adorasse. Todas as ações diárias do cotidiano – o trabalho, a alimentação, o lazer, a leitura – são atos de adoração necessárias para servirem apenas a *Allah*. A conversão ao Islã orienta o muçulmano para a submissão à vontade e ao poder divino e à obediência aos ensinamentos do Profeta Muhammad para preparar o indivíduo para o dia do Juízo Final e as recompensas com a entrada ao paraíso.

A prática da conversão traz para a mulher brasileira um processo de construção identitário marcado por aspectos culturais-religiosos bastante manifestos: uso do véu, obediência à Deus e ao Alcorão, preservação da instituição do casamento, jejum no mês do Ramadã, orientações alimentares (consumo de tâmaras e melancia para a quebra do jejum, ou a proibição de alimentar-se da carne de porco e do consumo de bebidas alcoólicas) e corpos prostrados nas orações. Além da mudança de comportamento, de vida e de convívio social⁷, as convertidas enfrentam dificuldades na nova sociabilidade com as nascidas árabes muçulmanas, que em algumas situações percebe-se o preconceito de árabes em relação às brasileiras e as relações entre gênero e raça, conforme foi possível verificar

⁶ O Islã é uma religião fundada sobre quatro pilares sólidos: misericórdia, sabedoria, benefício e justiça. A entrega ou “submissão” a Deus por parte do fiel muçulmano está presente em cinco práticas devocionais principais: profissão de fé (*Shahadah*); oração (*Salah*) – prática mais importante para o muçulmano é a oração, as suas atividades diárias são organizadas em torno dos momentos de recordação de Deus; o jejum (*sawn*) que acontece no período do Ramadã, nono mês do calendário islâmico que marca o início da Revelação do Alcorão por Deus ao Profeta Muhammad; peregrinação (*hajj*) feita pelo muçulmano até a Casa Sagrada de Deus (a *Ka'bah*) na cidade de Meca (*Makkah*), obrigatório a todo fiel, homem ou mulher, em condições favoráveis de saúde e financeira e que tenha alcançado a idade da puberdade; doação de esmolas (*zakat*), o muçulmano deve, regularmente, doar uma parte de sua renda aos pobres, sob forma de caridade. É compulsório a todo muçulmano que possui Nisaab (quantidade mínima sobre a qual recai a responsabilidade do *zakat*). (BROTI, 2017).

⁷ [...] no qual há pouco espaço para antigos amigos, a não ser aqueles que respeitam a opção religiosa desse novo adepto, assim como a própria família, que muitas vezes não aprova a adoção da nova religião (BARBOSA, 2017, p. 93).

na entrevista com a brasileira muçulmana por reversão Raquel⁸, que ressalta o modo como a mulher convertida e negra implica as condições reais de desvantagens decorrentes de sua posição de raça e de classe:

Raquel, brasileira sem descendência étnica ou religiosa, revertida ao Islã há 08 anos, empregada doméstica.

“Meu marido é tanzaniano, muçulmano nato, porém não foi por ele que me converti. Sempre gostei de religiões, sou muito curiosa. Já fui da umbanda, evangélica, espírita kardécista. Conheci mais o Islã por uma amiga. Adorei! Fiz minha *shahadah* há 08 anos na Liga da Juventude Islâmica, em São Paulo. Procurei por essa mesquita, porque, na época o *Sheikh* de lá era brasileiro, compreendia os seus ensinamentos pela aproximação com o idioma. Há cinco anos moro em Nápoles, na Itália. Vim para cá, por conta do meu marido que mora aqui. Trabalho como doméstica, apesar de ter o ensino médio completo, porém sou ilegal aqui. Os empregadores aqui na Itália são muito abusadores. Na casa onde trabalho tenho que limpar até a sola de sapatos que eles usam para pisar em casa.

Não sinto muito a discriminação aqui por ser muçulmana, ando pelas ruas com o meu *hijab* apesar de não usar todos os dias. A discriminação mesmo é por conta da nacionalidade, ser migrante sul-americana e africana aqui não é fácil. Ser brasileira então... É sempre ser confundida com corpo. Como no Brasil e aqui na Itália, as nascidas no Islã, muitas vezes não compreendem quem somos, sinto ser vista como estrangeira dentro da religião. Sempre ouço aqui: brasileira, muçulmana? E já ouvi muito: brasileira muçulmana, como? Aqui tenho amizade com uma cubana, uma dominicana e até com italianos, mas não consigo me relacionar com as próprias brasileiras. Acredita? Tenho muito orgulho de ser muçulmana. Adoro o meu *hijab*, mas sinto por não poder usar sempre. Gosto de falar e ter Deus no coração como a minha grande prioridade na vida”.

Ao referendar o vocábulo “revertido”, evidencia na concepção islâmica, o fato que houve um retorno a *Allah*, isto é, o indivíduo saiu do caminho islâmico, mas a volta à religião é a reversão dessa *senda reta*⁹.

As muçulmanas de “nascimento” são as mulheres que já nasceram fazendo parte da religião, são árabes ou de ascendência. O Islã nasceu entre os árabes e no Brasil é seguido por imigrantes e seus descendentes que se identificam com essa etnia, atrelando sua origem étnica à tradição islâmica, ao contrário das brasileiras que se revertem à religião. Neste contexto, a “identidade redesenhada e aceita através do comprometimento ao Islã difere dos nascidos muçulmanos

⁸ Os nomes das duas mulheres muçulmanas brasileira descendência africana e árabe, africanas foram substituídos por outros fictícios de modo a preservar o anonimato e sua identidade.

⁹ As demais religiões são “desvios” do caminho denominado “Senda Reta”, conforme mencionado na sura Al Fatiha, a surata de abertura do Alcorão, onde recita-se: *Em nome de Deus, o Clemente, o Misericordioso. Louvado seja Deus, Senhor do universo. Clemente, O misericordioso. Soberano do dia do Juízo. Só a Ti adoramos e só de Ti imploramos ajuda! Guia-nos à Senda Reta. À senda dos que agraciaste, não à dos abominados, nem dos extraviados* (Alcorão, 2009, p. 19)

árabes; o brasileiro será muçulmano, comprometido com a religião, porém será sempre convertido." (Marques, 2000, *apud* Castro, 2007, p. 142). Na entrevista com a muçulmana de nascimento Amanda¹⁰ reforça o fato de que o Islã ainda é reconhecido como religião da cultura árabe e muitas mulheres árabes estão voltadas para sua identidade étnica:

Amanda, brasileira de origem libanesa, nascida no Islã, psicóloga.

"Sou brasileira de origem libanesa, sou de berço islâmico. Meus avós são libaneses, muçulmanos, assim como meus pais. Tenho ensino superior em psicologia, pedagogia e neuropsicologia. A cultura árabe é muito machista e não atribuo a religião islâmica e sim aos ensinamentos locais árabes.

Ser uma mulher muçulmana é viver os valores e as virtudes da religião, ter empatia com o próximo, pensar na igualdade entre os irmãos. Posso rezar ao lado do rei e de um gari. E quando você me pergunta sobre os estereótipos, ou rejeição de nós nascidas no Islã com as brasileiras revertidas, acredito que haja sim. É comum ouvir de muçulmanas nascidas, que as brasileiras querem casar com árabes ricos, querem tirar o futuro marido das nossas filhas, até porque na comunidade islâmica, mulheres casam-se apenas com muçulmanos, enquanto os homens podem se casar com mulheres não muçulmanas. Porém, também há problemas com as brasileiras em relação a nós, já nos olham de outra maneira, e isso resulta no agrupamento e na identificação dos grupos: brasileiras com brasileiras e nascidas muçulmanas com nascidas muçulmanas. Isso não é uma prática islâmica, ser muçulmano de verdade é abraçar e acolher seja quem for".

Por outro lado, há afro muçulmanas que fazem parte da comunidade religiosa islâmica. Mulheres de origem africana, nascidas ou revertidas ao Islã, que confrontam com algumas situações sociais e valores culturais em torno delas a partir de um viés: miscigenação, sincretismo, transculturação, migração e refúgio, empobrecimento e violência de algumas regiões da África. Interpretações que permeiam a sociabilidade das africanas nas comunidades islâmicas.

Cristina Costa (2007), em sua tese de doutorado, abordou a construção de identidades muçulmanas femininas no interior das comunidades islâmicas das cidades de Campinas (SP) e de São Paulo (SP). Castro constatou que os conflitos e as tensões no processo de islamização das mulheres brasileiras estão relacionados às muçulmanas de identidade étnica árabe e as revertidas por conversão.

A recente presença de brasileiros nas mesquitas que até então eram compostas fundamentalmente por um grupo étnico que se vê e é visto como árabe, tem sido sentida por este último como uma ameaça à tentativa de preservação cultural do grupo. Os brasileiros convertidos reconhecem sua "subordinação" atual a uma estrutura religiosa marcada por aspectos culturais árabes bastante manifestos, mas não perdem as esperanças de ver a religião islâmica assumir uma face mais brasileira no país, com o aumento do número de conversões; (Costa, 2007, pp. 141-142).

¹⁰ Amanda: entrevista [abr. 2023]. Entrevistadora: Mônica Peralli Broti. São Paulo, 2023. Plataforma digital *Google Meet*. Entrevista concedida para o presente estudo, transcrita parcialmente.

Torna-se evidente que, diversas produções acadêmicas tiveram como tema central a identidade de gênero e o islamismo. Por isso, a investigação histórica sociológica, aqui, interessa-se por introduzir a perspectiva da intersecção de gênero, da raça e da classe na convivência das mulheres muçulmanas como membros de uma mesma religião religiosa, aprender as características estruturais e a composição social da comunidade islâmica.

Refere-se a um estudo sobre como as identidades coletivas – identificação de mulheres muçulmanas como membros de uma comunidade religiosa – implica nos padrões de reconhecimento e assentimento das especificidades culturais e sociais de cada indivíduo. A relação entre reconhecimento e identidade é como uma pessoa se define, como suas características fundamentais fazem dela um Ser Humano (Taylor, 1994). Talvez se faz vital enfatizar que a identidade de um grupo formado por seus imigrantes e descendentes não será, jamais, a simples reprodução da identidade presente no país (van Bruinessen, 2001 *apud* Castro, 2007, p. 06). O contexto de nacionalidade, ascendência étnica, raça, classe fornece problemas, gerando a necessidade de novas formas de reconhecimento mútuo no processo de construção identitária. Como salienta Elias:

[...] Na atualidade, é comum não se distinguir a estigmatização grupal e o preconceito individual e não relacioná-lo entre si. Em Winston Parva, como em outros lugares, viam-se membros de um grupo estigmatizando os de outro, não por suas qualidades individuais como pessoas, mas por eles pertencerem a um grupo coletivamente considerado diferente e inferior ao próprio grupo (Elias, 2000, p. 23).

Ser mulher muçulmana de identidade étnica árabe, que se autopercebe com valores e normas da tradição religiosa, parece formar um grupo coeso, dando a entender que todas se conhecem há gerações. Neste ponto, cria-se uma perspectiva para considerar em que medida essa identificação da identidade árabe com a tradição islâmica lhes favorece (ou não), para ressaltar o discurso de oposição e de descrédito das mulheres árabes ao referirem-se as brasileiras convertidas à religião e as muçulmanas de procedência africana reforçando uma dicotomização na comunidade islâmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na luta pelo reconhecimento identitário, o direito das mulheres muçulmanas nas comunidades religiosas islâmicas é uma premissa básica para que possam ter condições reais à igualdade de oportunidades. Os discursos sociais que marcam uma interpretação das fiéis muçulmanas brasileiras e de procedência africana e suas manifestações de fé interferem no modo dos diversos grupos sociais – amigos, comunidade escolar, família, mercado de trabalho - compreender a religião e respeitar às diferenças.

A reconstrução interpretativa das especificidades culturais das religiosas muçulmanas tem como função não apenas a valorização e reconhecimento da

diversidade de identidades, mas também uma contribuição reflexiva e analítica do que já foi escrito pelos pesquisadores. Problematizar a maneira como a conjunção das relações de gênero, de raça e de classe social evidenciam-se alguns dos limites para os padrões de assentimento ou reconhecimento de mulheres árabes nascidas muçulmanas em relação a duas categorias de mulheres: brasileiras convertidas e negras afro-muçulmanas, e o quanto esses elementos delineiam, naturalizam e reproduzem assimetrias e relações de poder entre as religiosas muçulmanas. Não é possível discutir os diferentes aspectos da mulher muçulmana ignorando ou relegando às margens a relação entre a pluralidade cultural gênero-raça-classe e a reprodução das desigualdades em um contexto religioso, no qual, em larga medida, prevalece direitos formalmente iguais a todas as mulheres muçulmanas.

REFERÊNCIAS

- Alves, M. C. S. O. (2016, novembro 29 – dezembro 02). *A importância da história oral como metodologia de pesquisa*. IV Semana de História do Pontal. III Encontro de Ensino de História, Universidade Federal de Uberlândia, MG.
- Barbosa, F. C. (2017). *Entre arabescos, luas e tâmaras*. Edições Terceira Vila.
- Broti, M. P. (2017) *O encontro entre o feminino brasileiro e o Islam: caminhos e desencontros*. Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- Castro, C. M. de. (2007). *A Construção de identidades muçulmanas no Brasil: um estudo das comunidades sunitas da cidade de Campinas e do bairro paulistano do Brás*. 2007. Universidade Federal de São Carlos.
- Elias, N. Scotson, J. L. (2000). *Os Estabelecidos e os Outsiders*. Jorge Zahar Editor.
- Hayek, S. (2009). *Alcorão Sagrado*. Marsa Editora Ltda.
- Holanda, F. Meihy, J. C. S. (2007). *História Oral*. Editora Contexto.
- Marques, V. L. M. (2000). *Conversão ao Islam: O olhar brasileiro, a construção de novas identidades e o retorno à tradição*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Marques, V. L. M. (2000). *Dilemas identitários do Islam no Brasil – a comunidade muçulmana sunita do Rio de Janeiro*. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Ribeiro, S. L. S. Meihy, J. C. S. (2011). *Guia Prático de História Oral*. Editora Contexto.
- Tarsin, A. (2019). *Ser Muçulmano*. Sandala Inc.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalismo*. Instituto Piaget.
- Sayad, A. (1998). *A imigração ou os paradoxos da alteridade*. EdUSP.
- Vèrges, F. (2020). *Um feminismo decolonial*. Ubu Editora.

A gestão escolar participativa e os caminhos da descentralização financeira nas escolas públicas estaduais do estado do maranhão – Brasil

Maria Eliana Alves Lima¹
António Neves Duarte Teodoro²

Resumen

O presente estudo surgiu da necessidade de compreender como ocorre a gestão financeira participativa dos programas que transferem recursos para as escolas públicas – notadamente do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, correlacionando essa modelo de gestão ao processo de fortalecimento da gestão democrática. A pesquisa buscou compreender os condicionantes imbricados nos processos de gestão democrática das escolas públicas da rede estadual do Maranhão quanto à participação da comunidade na gestão dos recursos financeiros do Programa PDDE entre os anos de 2018 e 2020. A perspectiva metodológica inscreve-se na pesquisa de campo nas escolas que possuem caixa escolar regulamentado na rede pública estadual de ensino no estado do Maranhão, Brasil. As questões que nortearam a pesquisa tiveram o interesse de responder como o gestor lida com o poder da decisão sobre os recursos da escola, como gera a participação da comunidade na aplicação dos recursos e como concebe a dimensão da autonomia na gestão do recurso.

Palabras clave: PDE Escola, participação, gestão financeira.

¹ Doutoranda em Educação na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias / Lisboa-Portugal.

² Professor Orientador. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias / Lisboa-Portugal.

INTRODUÇÃO

As pesquisas que dissertam sobre a gestão financeira nas escolas públicas no Brasil, quase sempre incluem a necessidade de compreender a relação entre a gestão financeira dos Programas de financiamento das escolas públicas – como o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, podem proporcionar o fortalecimento da gestão participativa no planejamento das ações, com interesse em responder como a escola promove a participação da comunidade escolar na gestão e na aplicação dos recursos e quais são os princípios e fundamentos da participação da comunidade escolar na gestão da escola, na perspectiva legal e da ação pedagógica.

Tem-se como pressuposto geral a ideia de que os processos de construção da escola ideal constituem-se em transformá-la num espaço de democratização das decisões e participação coletiva na realização das atividades nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Os princípios para a gestão financeira estão formalmente assentados na descentralização da gestão escolar, na participação cidadã numa perspectiva Freireana, que implica fundamentalmente a participação política nas decisões, o que pressupõe uma redistribuição do poder entre órgãos centrais e escolas (FREIRE, 2000). Essa retórica estimula a participação da sociedade na esfera administrativa, incluindo o acompanhamento e controle das ações de financiamento público, sobretudo nas ações de transferência para os entes e entidades nos níveis mais baixos da hierarquia, no caso da educação, para os municípios e para as escolas.

Entende-se a que a gestão escolar é um processo pedagógico por excelência, sustentado pelo conhecimento da legislação educacional brasileira, pelo diagnóstico da realidade escolar para definição dos objetos e metas que comporão o planejamento escolar e, sobretudo, pela implantação e consolidação da participação da comunidade escolar nas decisões, buscando soluções e alternativas que viabilizam a melhoria do funcionamento da escola.

A pesquisa buscou compreender os condicionantes imbricados nos processos de gestão democrática das escolas públicas da rede estadual do Maranhão quanto à participação da comunidade na gestão dos recursos financeiros do Programa PDDE entre os anos de 2015 a 2020. A perspectiva metodológica inscreve-se na pesquisa de campo nas escolas que possuem caixa escolar regulamentado na rede pública estadual de ensino no estado do Maranhão, Brasil. Busca analisar o papel da comunidade escolar na aplicação dos recursos recebidos. As questões que nortearam a pesquisa tiveram o interesse de responder como o gestor lida com o poder da decisão sobre os recursos da escola, como gere a participação da comunidade na aplicação dos recursos e como concebe a dimensão da autonomia na gestão do recurso.

Para fins de análise, procurou-se relacionar a transferência dos recursos federais do PDE-Escola para as escolas públicas no Estado do Maranhão e a participação da comunidade escolar nas decisões sobre a aplicação dos recursos.

A GESTÃO FINANCEIRA DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS

A construção de escola democrática, em comprimento ao Art. 206, inciso VI, da Constituição Federal de 1988, é de responsabilidade de todos: governo e sociedade. Nesse contexto, insere-se a gestão dos recursos transferidos às escolas públicas que aderem aos programas federais de transferência financeira diretamente às escolas, cujo objetivo é o provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos educacionais para “garantia de seu funcionamento e para promoção de melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica, bem com incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania com a participação da comunidade no controle social” (Resolução FNDE nº10, 18/04/2013).

Os programas federais de transferência voluntária³, vinculados ao Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, compreendem as escolas públicas da Educação Básica administradas pelas redes municipal e estadual e ainda aquelas mantidas por iniciativa privada sem fins lucrativos, atendendo às normas do Programa para a administração dos recursos financeiros, cujas transferências são realizadas pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação).

O PDDE foi o primeiro programa de transferência de recursos financeiros da união para as unidades escolares. Até então, o processo de financiamento para as escolas se dava exclusivamente via cofres públicos das prefeituras, cuja administração fazia o repasse dos benefícios por meio de reformas, aquisição de materiais, mobiliário, equipamento, contratação de assessorias técnicas para diversos fins, notadamente para a formação de professores e equipes pedagógicas, e todas as outras formas de financiamento das atividades escolares, ou seja, toda a gestão financeira da educação era realizada pela prefeitura e secretarias de educação, os quais centralizavam as decisões sobre os usos e destinos dos recursos. Moreira (2012) analisa que:

A inovação estava em o governo federal utilizar a modalidade de transferência automática e enviar recursos financeiros a serem executados pelas escolas públicas estaduais e municipais, sem a interferência das secretarias de educação. Dessa forma, iniciava-se um processo de ampliação da autonomia da escola, ainda que relativa, para administrar o dinheiro destinado à manutenção de sua infraestrutura física e pedagógica (p. 20).

³ Transferências voluntárias são os recursos financeiros repassados pela União aos Estados, Distrito Federal e Municípios em decorrência da celebração de convênios, acordos, ajustes ou outros instrumentos similares cuja finalidade é a realização de obras e/ou serviços de interesse público e demais tipos de investimentos necessários à ampliação ou melhoria do atendimento à população. Disponível em <http://www3.tesouro.fazenda.gov.br>, acesso em 12/10/2022, 21:15h. Na prática, são voluntárias porque é necessário que as escolas ou Secretarias de Educação assinem por vontade própria o termo de adesão para implantação do programa federal; as transferências feitas pelos programas vinculados ao PDDE são realizadas direto na conta da escola, sem intermédio das Secretarias.

Essa descentralização financeira é um dos eixos mais importantes de reivindicação da população e movimentos sociais desde a redemocratização da sociedade, em meados dos anos 1980, em contraponto aos anos de regime militar que impunha uma política altamente hierarquizante e alvo das medidas da reforma dos anos 1990. A nova retórica estimula a participação da sociedade na esfera administrativa, incluindo o acompanhamento e controle das ações de financiamento público, sobretudo nas ações de transferência para os entes e entidades nos níveis mais baixos da hierarquia, no caso da educação, para os municípios e para as escolas.

Essa prática ao mesmo tempo em que amplia os espaços democratizantes da participação social nas ações do Estado, também serve de justificativa para os baixos recursos transferidos, ou seja, na prática, o financiamento direto às escolas não atendeu e não atende a grande demanda por ações que incluem estrutura física, recursos e equipamentos pedagógicos, manutenção das escolas e formação dos profissionais da educação. Isso porque a retórica reformista induz a população a crer que os problemas educacionais não derivam da falta de recursos e sim de processos administrativos ineficientes – sanados pela gestão participativa.

Assim, o PDDE é pertinente aos objetivos da reforma do Estado ao propor a autonomia gerencial da própria dotação dos recursos federais transferidos para manutenção das diversas dimensões da escola, conforme o documento orientador do FNDE:

“Concorrer para a elevação da qualidade do ensino fundamental, reforçando a autonomia gerencial e a participação social das unidades escolares, bem como contribuir para a melhoria da infra-estrutura física e pedagógica das escolas por meio do repasse de recursos financeiros em caráter suplementar” (Brasil, 2001, p. 1).

MONACO (2002) analisa a respeito do conceito de descentralização e evidencia que o Programa PDDE não se constitui, verdadeiramente, em uma política que a assegura de fato, uma vez que o poder decisório continua centralizado na União quando se trata da política de gestão escolar. E ainda, para cada Programa Federal vinculado ao PDDE existe uma Resolução Nacional que dispõe sobre os critérios de execução dos recursos, cerceando a autonomia de gestão financeira da qual fala o artigo 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, cujo texto já enfatiza que esta autonomia de gestão financeira será assegurada em graus “progressivos”, ou seja, na prática, a conquista desta autonomia financeira é constantemente limitada e, até em última instância, há ausência de autonomia.

Portanto, o que fica evidente para o autor é que a transferência dos recursos federais pelos Programas do PDDE tem servido ao Governo Federal para descongestionar sua administração, o que ocorre através da transferência para as escolas de suas funções operativas de gestão financeira dos recursos públicos para a educação.

A descentralização como princípio da reforma educacional encontra-se na

LDB n.º 9394/96 que orienta para o redimensionamento do sistema de ensino, através de novos referenciais de gerenciamento, com o objetivo de aumentar a produtividade e democratizar a educação formal. A orientação básica para a gestão educacional, a partir da LDB de 1996, é a ampliação da autonomia da escola nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, fortalecendo sua gestão.

Destes aspectos, considera-se que a transferência direta dos recursos federais para as escolas é, por um lado, uma conquista histórica do financiamento da educação pública no Brasil, cujos princípios procuram assegurar práticas de descentralização e democratização da gestão escolar e gestão financeira nas escolas, ao mesmo tempo em que uma análise cautelosa do processo de financiamento, por meio da transferência direta, requer um olhar especial sobre seu impacto junto à oferta e qualidade do ensino. Discutir essa relação, então, é de extrema relevância para o entendimento da política de financiamento e a melhoria das condições de ensino, além da materialização dos aspectos democratizadores da prática da gestão escolar.

A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA GESTÃO FINANCEIRA

Para cumprir as resoluções do FNDE, entre as quais a de que os recursos devem ser geridos por representantes da comunidade escolar, a escola nomeia um conselho representante que tem o papel central na gestão dos recursos transferidos às escolas, sendo os responsáveis primeiros pelo seu recebimento, administração e prestação de contas perante a sua Secretaria e ao FNDE, o que, na visão do MEC, tem garantido a gestão descentralizada e a democratização da educação pública no nível da escola, uma vez que, pelo princípio, os repasses de recursos por meio dos programas federais, vem promovendo maior grau de autonomia na utilização dos recursos pelos conselhos escolares, incentivando novos modelos de gestão escolar participativa (Santos, 2001).

Para tanto, o MEC incorporou à estrutura da escola noção de gestão financeira para a administração dos recursos transferidos pela esfera federal sob a responsabilidade de uma Unidade Executora (UEx), que segundo a Resolução FNDE nº 10/2004, pode ser “qualquer entidade representativa da escola, como a caixa escolar, associação de pais e mestres ou o conselho escolar que representem, juridicamente, os estabelecimentos públicos de ensino beneficiário com os programas” (Brasil, 2004).

A criação e constituição da UEx por documentos que comprovam a legalidade da escola, além de documentos bancários, de caráter contábil, se configura uma exigência básica para recebimento dos recursos financeiros e administração das ações de planejamento, execução e prestação de conta de cada Programa Federal de transferência direta de recursos públicos pra escola.

É a Unidade Executora:

“entidade de direito privado, sem fins lucrativos, representativos da comunidade escolar (caixa escolar, conselho escolar, associação de pais e mestres, etc.), responsável pelo recebimento e execução dos recursos financeiros recebidos pelo FNDE (...)” (Brasil, 1997, p. 3)

[...]

“tem como função administrar recursos transferidos por órgãos federais, estaduais, municipais, advindos da comunidade, de entidades privadas e provenientes da promoção de campanhas escolares, bem como fomentar atividades pedagógicas da escola” (Brasil, 1997, p. 11).

Por essa perspectiva, o MEC compreender que as políticas públicas de transferências de recursos às escolas possibilitam o fortalecimento da gestão democrática e o alargamento dos espaços de participação e descentralização da gestão escolar, cujo planejamento das ações se dão de forma coletiva com os representantes do conselho escolar. Assim, os problemas da escola seriam discutidos em reuniões ou assembleias de representantes e as ações realizadas em função da resolução desses problemas, por meio dos programas de financiamento das ações pedagógicas.

Os sujeitos da escola, segundo essa visão, deixam de ser vistos como meros espectadores da política educacional local e passam a atuar em responsabilidade pelo interesse comum de todos na gestão da escola.

Certamente esse é um caminho lógico de planejamento e execução da gestão financeira das escolas, e garante uma suposta melhoria de qualidade de ensino no país, possibilitando os benefícios que a descentralização da gestão financeira proporciona à escola pública. Porém, na visão de Peroni (2003), trata-se de uma estratégia do Estado enquanto ente responsável pelo financiamento da educação pública, para a desresponsabilização no cumprimento do dever do oferecimento da educação de qualidade para todos.

O caminho entre a transferência dos recursos até a gestão participativa do planejamento e execução destes é que nos propõe a discussão sobre os processos internos à escola a cerca da gestão democrática e descentralizada das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, com intuito de analisar se essa gestão financeira dos repasses do PDDE leva ao fortalecimento da participação da comunidade escolar no planejamento das ações educativas ou se a instituição de um conselho escolar se trata de trâmites meramente burocráticos, de caráter contábil para realização da prestação de contas, sem relacionar sua participação aos aspectos qualitativos dos processos pedagógicos ou formativos dos estudantes e profissionais da educação, desconsiderando a natureza da ação educativa e ficada nas ações financeáveis pela transferência dos recursos.

A GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL NO MARANHÃO E A GESTÃO FINANCEIRA DO PDDE

O Estado do Maranhão, localizado na região nordeste do Brasil, no que se refere à implantação de políticas públicas para estabelecer a gestão escolar

democrática, instituiu, através do Decreto N° 14.558, de 22 de maio de 1995 e da Portaria N° 1242, de 07 de julho de 1995 que as escolas da Rede Estadual de Ensino elejam seus Colegiados Escolares para que as mesmas construam no seu cotidiano a sua autonomia administrativa, pedagógica e financeira.

O Colegiado Escolar é um grupo constituído de representantes dos diversos segmentos da comunidade – pais, alunos, professores e demais servidores, objetivando a participação nas decisões da escola, no âmbito administrativo, político-pedagógico e financeiro, que, quando reunido, emite opiniões, toma decisões, elabora diagnóstico, fiscaliza, apoia, promove e estimula a comunidade escolar. A escolha dos membros do Colegiado Escolar deve acontecer a partir de uma eleição direta, para um mandato de dois anos.

Esse modelo de gestão escolar participativa no Estado atende ao disposto exigido pela FNDE para repasse de verbas federais para deliberar e aprovar as ações que sejam financiáveis com recursos transferidos e ainda tem como atribuição o acompanhamento e execução do Projeto Pedagógico, buscar estratégias para ampliar a participação da comunidade na gestão da escola, propor, aplicar e acompanhar a execução dos recursos orçamentários e financeiros da escola.

Em âmbito das políticas nacionais planejadas pelo Ministério da Educação, o processo de descentralização é uma das metas para fortalecer a participação local e o controle da administração pública. Nesse cenário nacional, espera-se que as ações que as escolas começem a desenvolver a partir do recebimento de recursos para gestão própria pela comunidade escolar, concretizem o amplo objetivo de descentralização dos recursos destinados às regiões mais carentes do país e, assim, possibilitem a correção das desigualdades educacionais.

Sobre essa meta do órgão gestor das políticas públicas, o modelo de organização da gestão escolar está ancorado na administração gerencial e de racionalização do processo, minimizando gastos e descentralizando as estratégias operacionais, amparados pelos recursos do Estado. Sob essa ótica, considerando o contexto nacional do período de implementação da do PDDE, as políticas de gestão da educação foram, paulatinamente, sendo estruturadas dando primazia política às “ações de cunho gerencial, buscando garantir uma otimização dos recursos e, consequentemente, uma racionalização economicista das ações administrativas” (Dourado, 2004, p. 69).

Da mesma forma que outros Programas Federais, a destinação destes recursos do PDDE segue critérios preestabelecidos resoluções do FNDE, o que impede situar a solução de problemas peculiares a cada escola, primando pelos resultados genéricos em contrassenso com uma política educacional que realmente almeje a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem.

METODOLOGIA

Para discutir e compreender como ocorre a gestão financeira participativa dos programas que transferem recursos para as escolas públicas, nesse caso de estudo o Programa Dinheiro Direto na Escola e refletir sobre os processos im-

brincados à organização da gestão escolar escola, quanto à participação da comunidade para efetivar uma gestão descentralizada e democrática, essa pesquisa segue como caminho metodológico o estudo bibliográfico (fundamentação teórica), fundamentados em teóricos que dissertam sobre o tema com profundidade, tais quais: Freire (2000), Libâneo (2009), Santos (2001), Monaco (2002), Moreira (2012), entre outros. Também, este estudo baseou-se em pesquisa bibliográfica documental da legislação brasileira para a educação básica e a pesquisa de campo exploratória (questionário aplicado para entrevistar professores).

Assim, a análise tende a ser indutiva, cuja construção do conhecimento dá-se através dos relatos analisados, estes sustentados pelo quadro teórico. As sabstrações e inferências são estabelecidas a partir do agrupamento de dados recolhidos particularmente e que se inter-relacionam, cuja análise parte do mais geral para o mais específico.

“Indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal. O objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam” (Lakatos, 2017, p. 86)

Pesquisa qualitativa

A investigação qualitativa agrupa diversas estratégias investigativas que partilham determinadas características, cujas questões não se estabelecem mediante operacionalização de variáveis nem tem objetivo de responder a questões prévias ou testar hipóteses. Antes de tudo, privilegiam a compreensão dos comportamentos e dos fenômenos relacionados ao ser humano, em seu ambiente natural com todas as relações que o cerca, e busca as inferências a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (Bogdan, R; Biklen, S., 1994).

Das características essenciais da pesquisa qualitativa, selecionamos duas abordagens que fundamentam a escolha pelo método: a) a fonte direta de dados é o ambiente natural, ou seja, o locus de pesquisa é o local onde os participantes estão, no nosso caso, a escola. O entendimento que o investigador tem nos materiais de registro é o elemento-chave de análise e os locais de pesquisa são significantes para o contexto do processo em estudo; b) o significado é fundamental, assim, mais do que se preocupar com as respostas, o pesquisador está atento para as representações. O que dizem os entrevistados são elementos primordiais na pesquisa qualitativa, a sua análise possibilita a compreensão dos fenômenos específicos e não quantificáveis quando tornam-se reveladoras de condições estruturais e dos sistema de valores, normas e símbolos (Minayo, 1994).

Tipo de estudo

A investigação proposta materializa-se na pesquisa de campo, que, além da pesquisa bibliográfica, realiza coleta de informações junto a pessoas fazendo uso

de instrumentos para levantamento de dados essenciais para a análise das situações observadas.

De acordo com Minayo (1994, p. 53), a pesquisa de campo é “o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”.

Na pesquisa de campo, a pesquisa ganha viés descritivo, no qual o investigador descreve os fatos que viu, ouviu ou percebeu, eles serão interpretadas e analisadas e subsidiarão os resultados secundariamente. Além de que a pesquisa assume interesse no processo e não no produto: os significados e as expectativas têm caráter fundamental na pesquisa qualitativa de campo.

Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para recolha de dados – gestão escolar participativa com foco na correlação da dimensão da gestão financeira ao processo de fortalecimento da gestão democrática – procedeu-se a aplicação de questionário, visando avaliar o papel da gestão escolar financeira na efetivação da gestão democrática e descentralizada. A partir desse objetivo, os procedimentos adotados foram a elaboração e aplicação de questionário com a utilização da ferramenta Google Forms como forma de coletar as informações relativas ao objetivo de estudo. O público-alvo da pesquisa são gestores escolares da rede estadual de ensino do Estado do Maranhão, ativos e cujo modelo de gestão adotado é democrático e participativo com autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

O Google Forms é uma ferramenta que possibilita acesso ao público alvo em qualquer local e horário, ao mesmo tempo que proporciona o questionamento e análise do entrevistado sobre o local a que se refere a pesquisa. A ferramenta também proporciona agilidade na coleta de dados e análise dos resultados, pois quando respondidos, as informações são imediatamente sistematizadas em dados organizados, incluindo gráficos, tabelas e planilhas com filtros automáticos. O procedimento de envio facilita a resposta ao entrevistado e faz parte dos modelos de comunicação contemporâneos que utiliza aplicativos digitais como estratégia de alcance imediato de público. Também, deixa o entrevistado com a autonomia de responder ou não, conforme seu interesse pelo objeto da pesquisa.

Participantes

A aplicação do questionário durante o mês de agosto de 2020, enviados para 620 gestores escolares das escolas públicas da rede estadual que possuem caixa escolar regulamentado, distribuídas por todo o Estado, dos quais 285 responderam voluntariamente ou 45% da amostra. Os nomes das escolas e envolvidos mantêm-se confidenciais.

Os entrevistados eram 61,8% do sexo feminino e 38,2% do sexo masculino. Quando a faixa etária, 6,7% estavam entre 25 e 35 anos, 55,4% tinham idade entre 36 e 50 anos e 37,9% tinham mais de 51 anos. Quanto aos anos de serviço na edu-

cação, 59,3% atuavam há mais de 20 anos; outros 39,9% estavam entre 11 e 20 anos na educação e 9,9% com até 10 anos de serviço educacional.

No nível da inferência, os questionamentos e as hipóteses inicialmente levantados pressupõem crenças qualitativas substanciais que exercem um papel essencial na fase das deduções ou conclusões científicas. À primeira vista, os dados quantitativos recolhidos podem parecer uniformemente superiores e apresentar baixa falibilidade, porém não podem ser interpretados independentemente das considerações qualitativas, além da observação e além da teoria.

O emprego da metodologia buscou respostas às questões elaboradas que deram corpo teórico necessário à construção da pesquisa. Tais respostas podem ser empregadas para definição de estratégias de atuação para o fortalecimento da educação escolar autônoma na organização pedagógico-curricular nas escolas, a fim de enriquecer e complementar as discussões em torno do tema, importantes para as escolas em todo o Estado.

Procedimentos da pesquisa

Para fins desta pesquisa, foram utilizadas 06 questões respondidas pelos entrevistados com o objetivo de analisar a participação da comunidade dos processos de gestão financeira escolar descentralizada e de perspectiva democrática.

As questões estão organizadas de acordo com o grau de prioridade quanto ao objetivo da gestão democrática: a) melhora a utilização dos recursos financeiros; b) melhora a organização das decisões pedagógicas; c) melhora o desempenho acadêmico, sendo os graus: muito prioritário, prioritário, pouco prioritário, não é prioridade. Também foram questionados: faixa etária do participante; sexo; tempo de serviço na educação.

Para análise dos dados coletados, empregou-se a abordagem segundo Laurence Bardin (2016), para a qual existem três diferentes fases da análise de conteúdo, de acordo com polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2016, p. 125).

Resultados e discussões

Apresenta-se nessa sessão a análise referentes às categorias discursivas que foram selecionadas após a análise das respostas do questionário e do tratamento dos dados referentes às questões 4, 5 e 6.

Em relação à temática, foi apresentada a seguinte questão de caráter amplo: Quanto ao objetivo da gestão democrática, ordene as questões de acordo com o grau de prioridade (muito prioritário, prioritário, pouco prioritário, não é prioridade): melhora a utilização dos recursos financeiros; melhora a organização das decisões pedagógicas; melhora o desempenho acadêmico.

Tabela 1: Questão 4 – a) Prioridade da Gestão Escolar democrática

01. Melhora a utilização dos recursos financeiros		
Grau	N. de Respostas	%
Muito prioritário	170	58%
Prioritário	50	17%
Pouco prioritário	42	14%
Não é prioridade	31	11%

Fonte: elaborado pelos autores, investigação de campo

Na tabela 1 acima, apresentamos as respostas dos entrevistados sobre as prioridades da gestão escolar democrática na escola. No que diz respeito à utilização dos recursos financeiros, os gestores respondem que essa é a questão muito prioritária para a realização de uma gestão democrática para 58% dos participantes, ou seja, em face dos dispostos legais que tratam da transferência de recursos federais e que devem ter aplicação com a participação da comunidade escolar por meio de órgãos colegiados (BRASIL, 1995), está internalizado como atribuição do gestor a democratização dessa gestão financeira, uma vez que quanto a sua abrangência, os programas de transferência de recursos para as escolas são apresentados como uma política educacional que se propõe a ampliar ou ofertar a qualidade do serviço público educacional por meio da autonomia de gestão financeira possibilitada pela participação da comunidade escolar na gestão dos recursos financeiros repassados pelo programa por meio do FNDE, como corrobora o autor:

“A autonomia escolar realiza-se mediante uma estratégia que se diz descentralizadora, por meio de um fundo repassado à escola, com vistas a estimular o quadro administrativo a tomar decisões que afetem materialmente a escola e a responsabilizar-se pelos resultados de suas decisões. Para tanto, os principais depositários do

programa são os tomadores de decisões educacionais, como diretores, professores e outros especialistas" (Oliveira, Fonseca & Toschi, 2005, p. 129).

Sendo assim, democratizar a educação pressupõe que membros da comunidade escolar participem das decisões tomadas em relação ao processo administrativo, pedagógico e financeiro, de forma autônoma, ou seja, sem que lhe seja imposta a presença por mero critério burocrático, de forma tutelada pelos agentes de transferência financeira, mas sim constituída de real participação.

b) Questão 4: Quanto aos objetivos da gestão democrática: Melhora a organização das decisões pedagógicas

Tabela 2: Questão 4 – b) Prioridade da Gestão Escolar democrática

02. Melhora a organização das decisões pedagógicas		
Grau	N. de Respostas	%
Muito prioritário	139	48%
Prioritário	85	29%
Pouco prioritário	36	12%
Não é prioridade	32	11%

Fonte: elaborado pelos autores, investigação de campo

A tabela 2 acima mostra que a gestão escolar democrática exercida para melhorar a organização das decisões pedagógicas, ainda como estímulo para a democracia obteve um total de 48% de respostas como muito prioritário e 29% como prioritário, ou seja, essa amostra é tão significativa quanto à questão da gestão financeira. Essa categoria da gestão democrática tem um caráter abrangente, pois tanto a Constituição Federal (1988) quanto a LDB (1996), estabele-

cem que todas as dimensões da gestão escolar devem ter como princípio a democratização e a participação da comunidade escolar, inclusive na elaboração das propostas pedagógicas. Esse fenômeno foi principalmente proporcionado pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, que instituiu a democratização e a descentralização da gestão educacional (Moreira, 2012, p. 6).

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Tal processo conduz à gestão democrática, sem dissocia-la da sua importância enquanto organização social, uma vez que:

Valoriza os elementos internos do processo organizacional – o planejamento, a organização, a direção, a avaliação – uma vez que não basta a tomada de decisões, mas é preciso que elas sejam postas em prática para prover as melhores condições de viabilização do processo de ensino/aprendizagem (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p.326).

Dessa forma, o modelo político de gestão escolar, fundamentado da dimensão da autonomia pedagógica, amplia a estratégia de atuação interna, possibilitando a implementação de uma nova forma do fazer pedagógico pela via da descentralização e da construção de um novo padrão de gestão que contemple a participação e por meio dela a consolidação da democracia.

a) Questão 4: Quanto aos objetivos da gestão democrática: Melhora o desempenho acadêmico

A tabela 3 mostra que 62% dos participantes respondeu que é muito prioritário que a gestão escolar democrática proporciona a melhora do desempenho acadêmico e 15% respondeu que essa função é prioritária. Se correlacionada essa categoria com a da questão 2 – organização das decisões pedagógicas, temos que os gestores escolares participantes da pesquisa percebem com grande relevância que a gestão escolar democrática atua diretamente sobre a organização pedagógica na escola e, para tanto, que as decisões sobre os processos pedagógicos tenham caráter autônomo e participativo.

Tabela 3: Questão 4 – c) Prioridade da Gestão Escolar democrática

01. Melhora o desempenho acadêmico		
Grau	N. de Respostas	%
Muito prioritário	180	62%
Prioritário	43	15%
Pouco prioritário	36	13%
Não é prioridade	29	10%

Fonte: elaborado pelos autores, investigação de campo

Esse viés de compreensão dos gestores também é decorrente da base legal que organiza a educação básica no Brasil, uma vez que, busca-se, ao legitimar os caminhos para uma gestão democrática, a descentralização do poder, por meio do exercício autônomo e coletivo da proposta pedagógica da escola.

Tal participação é compreendida em duas frentes, uma interna à escola, com a ação dos trabalhadores da educação na elaboração do projeto da escola e, de outro lado, externa, com a inclusão de pessoas da comunidade na qual a escola está inserida na composição e funcionamento dos conselhos escolares (Souza, Pires, 2018, p. 69)

A proposta pedagógica é quem norteia os objetivos e finalidades dos processos de ensino ali desenvolvidos, os propósitos da aprendizagem dos estudantes, as metodologias alocadas para tal, os procedimentos avaliativos de caráter qualitativo e quantitativo, com prevalência dos aspectos qualitativos, os conteúdos curriculares, a formação dos professores, o relacionamento com a comunidade, e tantos outros elementos constitutivos da prática pedagógica em função do desempenho acadêmico geral da escola.

Resultados e Discussão

Pode-se afirmar que esse mecanismo de articulação coletiva nas decisões da escola – gestão participativa – vem fortalecer a gestão dos recursos financeiros nas escolas da Educação Básica das escolas da Rede Estadual onde ocorreu a pesquisa, a partir do planejamento, aplicação, execução e prestação de contas, visando a transparência na otimização correta dos recursos públicos, repassados aos caixas escolares, buscando a compatibilidade com os gastos realizados e aprovados pelo Colegiado Escolar.

Há alguns pontos de reflexão na análise dos resultados encontrados. O primeiro é sobre o fato de as escolas pesquisadas terem recebido recursos do PDDE no Estado demonstrando que suas unidades executoras ou caixas escolares estão aptos a receber os recursos, portanto, a escola tem exercido dentro da legalidade a gestão financeira. Outro ponto é que essas mesmas escolas, após aplicação dos recursos para desenvolver ações de melhorias da aprendizagem, ainda permanecem com índices educacionais insatisfatórios ou abaixo da média nacional, num demonstrativo de que os objetivos do programa nem sempre são alcançados pela escola.

Mas o aspecto que pretendemos chegar é que a metodologia do PDDE proporciona sobremaneira a participação da comunidade escolar no planejamento de ações para melhoria da qualidade de ensino e promove o cumprimento das atribuições do colegiado escolar na tomada de decisões junto à gestão da escola.

Neste aspecto, nos cabe lembrar que um dos princípios do PDDE é a planejamento das ações que serão executadas com os recursos, por meio de reuniões colegiadas que definirão as prioridades dos gastos. Tal princípio estabelece ainda que os membros do colegiado escolar sejam responsáveis pela elaboração, execução, monitoramento e avaliação das ações planejadas para que as metas de melhoria dos resultados escolares sejam alcançadas. Portanto, cumprir-se-ia o princípio da gestão democrática e a efetivação das atribuições do Colegiado Escolar, por meio do PDDE, caso os processos de gestão participativa sejam efetivos na escola.

Dessa forma, o modelo político de gestão escolar, fundamentado da dimensão da autonomia financeira, amplia a atuação interna, possibilitando a implementação de uma nova forma do fazer pedagógico pela via da descentralização e da construção de um padrão de gestão que contemple a participação e por meio dela a consolidação da democracia.

Cabe ressaltar que o objetivo da PDDE está em modernizar a gestão da escola, na melhoria da qualidade do ensino e no fortalecimento da autonomia escolar, com a adoção do processo gerencial de planejamento estratégico, que se apoia na lógica da racionalidade técnica, na eficiência e eficácia administrativa. Sobre esses aspectos, outras pesquisas darão o aprofundamento acerca dos modelos de gestão, uma vez que os resultados assentam sobre a participação do Colegiado nas decisões de aplicação dos recursos oriundos desse programa.

CONCLUSÕES

O estudo aqui apresentado nos permitiu realizar uma indagação sobre como a gestão financeira dos recursos públicos federais que são transferidos para as escolas possibilitam o cumprimento do princípio da gestão democrática nas escolas da rede estadual de ensino no Maranhão, por meio da análise dos processos gerenciais desenvolvidos pela execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, um dos principais programas federais de repasse de recursos, o qual é impregnado de conceitos como descentralização, autonomia e participação.

É evidente que a execução do PDDE na escola requer um conjunto de ações que partem do gestor escolar e que na sua essência são burocráticas e demandam tempo para atualizar dos dados cadastrais, responder ao diagnóstico, elaborar os planos para cada meta a ser alcançadas, definir grupos de trabalho, líderes de ação, organizar a prestação de contas e demais funções obrigatórias para cumprir os critérios emanados do FNDE, órgão responsável pelo repasse do recurso.

Mas o que se esperou durante a elaboração do trabalho foi compreender este programa federal como uma ferramenta de gerenciamento que promove a mudança de direção nas ações da escola, preparando-a para o exercício da gestão democrática e gestão financeira participativa.

A participação do colegiado escolar na elaboração, execução, avaliação e prestação de contas das ações constantes PDDE é uma proposta inovadora que tem o intuito de ampliar a prática da gestão democrática nos espaços escolares, reforçando o desenvolvimento de práticas coletivas, participativas, tendo em vista que o colegiado é o órgão de representatividade da escola com a função de democratizar as relações de poder e decisão no espaço educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R.; & Biklen, S.(1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Constituição da República Federativa do Brasil [CF]. (1988). DF: Senado Federal.
- Diário Oficial do Estado do Maranhão. (1995). Decreto N° 14.558, de 22 de maio de 1995.
- Diário Oficial do Estado do Maranhão. (1995). Portaria N° 1242, de 07 de julho de 1995.
- Dourado, Luiz Fernandes et al. (2004). Conselho escolar, gestão democrática da educação e a escolha do diretor. Brasília: MEC, SEB (Cadernos do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, 5).
- Freire, P. (2000). *A Educação na Cidade* (4^a ed.). São Cortez.
- Lakatos, E. M, & Marconi, M.A. (2017). *Fundamentos de metodologia científica*. (8^aed.). Editora Atlas Ltda.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDBED] nº 9394/96. (1996). Institui as bases da educação nacional no Brasil. Senado Federal.
- Libâneo, J. C.; Oliveira, J. F. & Toschi, M. S. (2005). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. Cortez.

- Minayo, C.de S. (Org.). (1994). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Vozes.
- Ministério da Educação. (2001). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Programa Dinheiro Direto na Escola.
- Ministério da Educação. (2004) Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução FNDE/CD/Nº 10, de 22 de Março de 2004. FNDE
- Ministério da Educação. (2013) Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução FNDE/CD/Nº 10, de 18 de Abril de 2013. FNDE.
- Monaco, F. R. (2002). Descentralização e centralização. In.: Bobbio, N.; Matteuccci, N.; & Pasquino, G. (Org.). *Dicionário de Política*, v. 1. (pp. 329-335).UNB.
- Moreira, A.M.A. (2012). Gestão financeira descentralizada: uma análise do programa dinheiro direto na escola. *Revista de Financiamento da Educação*, 2-
- Oliveira J. F.; Fonseca M. & Toschi, M.S. (2005). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização* (2^a ed).Cortez.
- Peroni, V. M. V. (2003). *Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990*. Xamã.
- Santos, I. M. dos. (2001). *A política de descentralização do financiamento do Ensino Fundamental e sua repercussão nas unidades de ensino um estudo sobre o programa Dinheiro Direto na Escola*. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.
- Souza, Â. R. de; & Pires, P. A. G. (2018). As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. *Educar em Revista*, 68 (34) 65-87

Retrato educativo por concelho da Região Autónoma da Madeira

Sara Drumond¹

Xavier Abreu¹

Carlos Rosa¹

Vanessa Correia¹

Jacinto Serrão²

Resumo

O Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira tem desenvolvido, junto de cada organização escolar, um trabalho de apoio na produção do respetivo diagnóstico de autoavaliação, que agora alarga para o nível concelhio, por forma a proporcionar uma perspetiva global desse espaço integrador de várias escolas. O projeto “Retrato Educativo, Visão Estatística” constrói um quadro de informações, e descreve a realidade estatística da educação num determinado concelho da RAM, com vista a apoiar a decisão sustentada das deliberações concelhias e escolares em matérias de educação. A metodologia de trabalho selecionou variáveis relacionadas com a questão em investigação, que foram tratadas e analisadas através das técnicas de análise estatística descritiva, no horizonte temporal entre 2017 e 2022. O quadro de informações foi construído em torno de três vetores: a contextualização, os recursos e os resultados. A contextualização promove o enquadramento do concelho na realidade da RAM, disponibilizando informação, sobre população e níveis de escolaridade, baseada nos Censos 2021. O vetor recursos caracteriza alunos, pessoal docente, pessoal não docente e estabelecimentos de educação e ensino, num contexto social local e procede ao posicionamento face a realidade regional. Caracteriza os alunos e suas famílias a nível demográfico e socioeconómico, esboça uma caracterização demográfica, habilitacional e profissional dos docentes e descreve as características sociodemográficas, de formação e de experiência do pessoal não docente. O vetor resultados apresenta informação baseada em indicadores de educação e em estudos que avaliam o sistema educativo regional, numa perspetiva contextualizada, tendo em conta os recursos disponíveis, o contexto social local e os processos em curso, enquadrada com valores regionais e dinâmica. Sendo certo que as variáveis analisadas não são as únicas responsáveis pelo problema do sucesso/insucesso, espera-se que as reflexões sobre estes resultados ajudem a compreender o problema e a melhorar os processos de decisão, tendo em vista a melhoria das aprendizagens dos alunos de cada concelho.

Palavras-chave: Avaliação; Tomada de decisão; Sucesso Escolar; Comunidade escolar; Concelho.

¹ Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira, Funchal

² Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira, Funchal; Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento do Instituto de Educação da Universidade Lusófona, Lisboa, Portugal

INTRODUÇÃO

O Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira, abreviadamente designado por OERAM, é a unidade orgânica da Direção Regional de Administração Escolar (DRAE) (OERAM/DRAE). Ao OERAM compete, prestar apoio técnico estatístico em matéria de formulação, acompanhamento e avaliação das políticas, prioridades e objetivos da Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia (SRE), assegurando através da realização de investigação e estudos que contribuam para a qualidade do sistema educativo regional, disponibilizando a informação de suporte à tomada de decisão e à produção de conhecimento para divulgação.

Tem desenvolvido, junto de cada organização escolar, um trabalho de apoio na produção do respetivo diagnóstico de autoavaliação, que agora alarga para o nível concelhio, referir a identificação da necessidade de contribuir para a tomada de decisão, em matérias relacionadas com a educação, dos órgãos decisores municipais, deixando ainda a proposta da metodologia para que futuramente estejam, eles próprios, mais preparados a construir o quadro de informações que considerem necessário para o efeito (Art.º n.º 19 do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, a Carta Educativa é parte integrante do Plano Diretor Municipal (PDM), sendo a sua elaboração da competência da Câmara Municipal e aprovada pela Assembleia Municipal, após discussão e parecer do Conselho Municipal de Educação).

O projeto “Retrato Educativo, Visão Estatística” constrói um quadro de informações, e descreve a realidade estatística da educação num determinado concelho da Região Autónoma da Madeira (RAM) (análise diferenciada adaptada aos diversos contextos sociais/educativos), com vista a apoiar a decisão sustentada das deliberações concelhias e escolares em matérias de educação.

A metodologia de trabalho selecionou variáveis relacionadas com a temática a investigar, que foram tratadas e analisadas através das técnicas de análise estatística descritiva, entre os anos escolares de 2017/2018 e 2021/2022, com o horizonte temporal de 5 anos escolares.

O quadro de informações foi construído em torno de três vetores: a **contextualização**, os **recursos** e os **resultados**.

A **contextualização** promove o enquadramento do concelho e respetivas freguesias na realidade da RAM, disponibilizando informação, sobre a população e as suas características, nomeadamente os níveis de escolaridade, baseada nos Censos 2021 e 2011.

O vetor **recursos** caracteriza alunos, pessoal docente, pessoal não docente e estabelecimentos de educação e ensino, num contexto social local e procede ao enquadramento face à realidade regional. Caracteriza os alunos e suas famílias a nível demográfico e socioeconómico, esboça uma caracterização demográfica, habilitacional e profissional dos docentes e descreve as características sociodemográficas, de formação e de experiência do pessoal não docente.

O vetor **resultados** apresenta informação baseada em indicadores de educação e em estudos que avaliam o sistema educativo regional, numa perspetiva

contextualizada, tendo em conta os recursos disponíveis, o contexto social local e os processos em curso, enquadrada com valores regionais e dinâmica (evolutiva ao longo do tempo).

Sendo certo que as variáveis analisadas não são as únicas responsáveis pelo problema do sucesso/insucesso, espera-se que as reflexões sobre estes resultados ajudem a compreender o problema e a melhorar os processos de decisão, tendo em vista a melhoria das aprendizagens dos alunos de cada concelho.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

As desigualdades no acesso aos direitos fundamentais, aos serviços e bens comuns são ameaças à dignidade das pessoas. São desafios às políticas sociais e humanistas, cuja “dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo” (ONU, 1948).

A realização da cidadania para todos só é possível através de educação de qualidade, capaz de produzir cidadãos mais capazes e informados, promovendo a justiça social e equidade na distribuição da riqueza (qualidade de vida). Apesar dos enormes avanços nos domínios da educação e da sua institucionalização, os novos paradigmas do desenvolvimento podem colocar em risco as conquistas alcançadas sobre o carácter institucional da escola e a sua função socializadora. Há necessidade de políticas consistentes para prevenir os efeitos da desinstitucionalização das escolas (Bungenstab, 2018; Bauman, 2005). A sociedade contemporânea está a enfrentar desafios identitários que, na base do pensamento de Dubet (2006), pode estar a caminhar para o declínio das instituições e da sua função socializadora.

A escala universal, os sistemas educativos estão confrontados com desafios complexos que devem equacionar as especificidades da comunidade educativa de cada país, região e até de cada escola, sem escamotear a realidade transnacional. As tecnologias de informação e o processo irreversível da globalização exigem reformas curriculares no processo de ensino e de aprendizagem adequadas aos novos paradigmas do trabalho, da sociedade de informação e da cidadania global.

Com a globalização, os sistemas educativos nacionais são impulsionados por uma ‘cultura educacional mundial comum’ e por padrões competitivos que exercem pressão nas escolas e universidades com estruturas curriculares baseadas em modelos universais de educação (Dale, 2004; Mok, 2005). Modelos que, segundo Alves (2010), tendem para a “individualização, o economicismo e ainda a acentuação das desigualdades sociais”, numa abordagem ao conceito amplo das aprendizagens ao longo da vida (p. 20).

O fenómeno da globalização é um desafio aliciante à cidadania global e aos valores do humanismo que convoca os sistemas educativos e as escolas a refletirem sobre o princípio da igualdade de oportunidades e a formação holística dos alunos para o exercício de uma cidadania responsável e ativa. Uma reflexão

sobre os problemas globais que podem dificultar o acesso aos direitos fundamentais, como o direito à educação e, consequentemente, geradores de mais desigualdades. Estas questões são, obviamente, mais notórias nos países menos desenvolvidos, onde as desigualdades vitais e existenciais são evidentes.

Conscientes destes problemas e necessidades, os estados-membros da ONU reforçam os inatingidos 8 “Objetivos de desenvolvimento do milénio” (ODM), para 2015, com os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) para 2030, realçando-se, neste caso, o objetivo 4: assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ONU, 2000, 2015).

Refira-se que existem outros trabalhos de investigação que têm comparado as condições socioeconómicas das famílias com os resultados académicos dos alunos (Reardon et al., 2013; Doerschuk et al., 2016; Houle, 2014; Pribesh, Gavigan, & Dickinson, 2011; Morgan, Farkas, Hillemeier, & Maczuga, 2009).

A função social da escola é fundamental para atenuar os efeitos negativos das desigualdades e as suas consequências nos resultados escolares dos alunos, bem como na sua realização cidadã. As medidas de combate às desigualdades sociais e económicas complementam as políticas do sistema educativo, cuja intencionalidade é promover a justiça social e o sucesso escolar.

As políticas públicas, através dos mecanismos de ação social escolar (ASE), são expedientes de combate às desigualdades e geradores de maior igualdade de oportunidades dos alunos à educação. Neste sentido, uma das medidas de promoção da equidade é o apoio social destinado a esbater as diversas realidades socioeconómicas, previsto no sistema da Ação Social Escolar.

As condições socioeconómicas dos alunos e respetivas famílias são variáveis que estão associadas aos resultados escolares. Contudo, existem outras variáveis que podem, também, ajudar a explicar as diferenças estatísticas no sucesso escolar dos alunos. Refira-se, por exemplo, a administração do currículo e a gestão da escola, o ambiente escolar e a cultura do meio. Associada ao fator socioeconómico dos alunos, as experiências culturais dos alunos, segundo Brown et al. (2016), influenciam os resultados académicos, como as viagens de férias e outras experiências culturais.

Apesar dos investimentos nas políticas sociais e educativas, importa continuar a alertar as consciências para as necessidades e problematizar as situações das desigualdades socioeconómicas que afetam o percurso escolar dos alunos. Segundo Saviani (1996), o problema implica a consciencialização de uma situação de necessidade. Estamos perante uma necessidade que atravessa, com mais ou menos intensidade, todas as nações.

Face à problemática, como é sabido, a estatística é uma fonte de informação relevante para compreender o fenómeno, “constituindo-se como um suporte indispensável para realização de estudos e análises e como um importante apoio aos mais relevantes processos de decisão (...), proporcionando a todos os indivíduos, uma vivência mais consciente da sua cidadania” (INE, 2008, p. 5).

Neste contexto, o presente artigo baseia-se na construção de um quadro de informações estatísticas, desenvolvidos pelo OERAM, a que se designou

“Retrato Educativo”, onde se descreve, de forma integrada, a realidade estatística da educação num determinado concelho da RAM, proporcionando uma análise adaptada aos diversos contextos sociais e educativos, com vista a apoiar a decisão sustentada.

O quadro de informações foi construído em torno de três vetores fundamentais, a contextualização, os recursos e os resultados. Sendo que os vetores recursos e resultados resultam de uma aproximação a dois dos três eixos (recursos, processos e resultados) e respetivas dimensões associadas às avaliações realizadas pelas equipas das escolas, cujo quadro normativo vigente assenta na Lei nº 31/ 2002 e na Portaria nº245/2014, de 23 de dezembro.

A análise dos resultados e indicadores considerados pertinentes pelo Observatório de Educação da Região Autónoma, para retratar a realidade de cada concelho, desenvolve-se ao longo do horizonte temporal de 5 anos escolares, entre o ano letivo 2017/2018 e 2021/2022.

METODOLOGIA

A metodologia de trabalho resulta do tratamento de dados administrativos, respeitantes à Creche, Educação Pré-escolar, Ensinos Básico e Secundário, registados anualmente pelas escolas e pelos órgãos administrativos, onde se alicerçam-se também as estatísticas oficiais e foram obtidos a partir das seguintes fontes:

- Plataforma PLACE (Plataforma para a comunidade educativa) gerida pela Direção Regional do Planeamento, Recursos e Infraestruturas da Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia (DRPRI/SRE), onde os dados administrativos respeitantes aos alunos, horários dos docentes e estabelecimentos de educação do ensino públicos e privados são registados pelos respetivos estabelecimentos;
- Dados administrativos provenientes da Direção Regional de Administração Escolar, para o pessoal docente e pessoal não docente (Base de Dados AGIR);
- Dados administrativos reportados pelos Centros Qualifica (CQ) à unidade Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO).

O OERAM selecionou diversas variáveis relacionadas com a temática a investigar, que foram tratadas e analisadas através das técnicas de análise estatística descritiva.

A análise efetuada é retratada de forma evolutiva, em três momentos distintos, que no caso apresentado foi 2017/2018, 2020/2021 e 2021/2022.

O quadro de informações, foi construído em torno de três vetores: a contextualização, os recursos e os resultados.

O vetor da contextualização promove o enquadramento do concelho na realidade da RAM, disponibilizando informação, sobre população e os níveis de

escolaridade, baseada nos Censos 2021 (dinâmica evolutiva - com alguma comparabilidade com os censos 2011).

O vetor dos recursos visa caracterizar todos os recursos dos estabelecimentos do concelho, de maneira a poder situá-la num contexto social local. Procura-se caracterizar os alunos e suas famílias a nível demográfico e socioeconómico, esboçar uma caracterização demográfica, habilitacional e profissional dos docentes e descrever também as características sociodemográficas, de formação e de experiência do pessoal não docente.

O vetor dos resultados pretende avaliar nos vários níveis de ensino/ciclos de estudos, os resultados alcançados, sempre que possível de uma perspetiva contextualizada (tendo em conta os recursos disponíveis e, portanto, o contexto social local, mas também os processos em curso), comparada (por referência a valores regionais) e dinâmica (considerar a evolução ao longo do tempo). Os indicadores utilizados, para aferir os resultados escolares, englobam as taxas de retenção e desistência por anos letivos/níveis de ensino/ofertas formativas, as taxas de escolarização e a idade ideal.

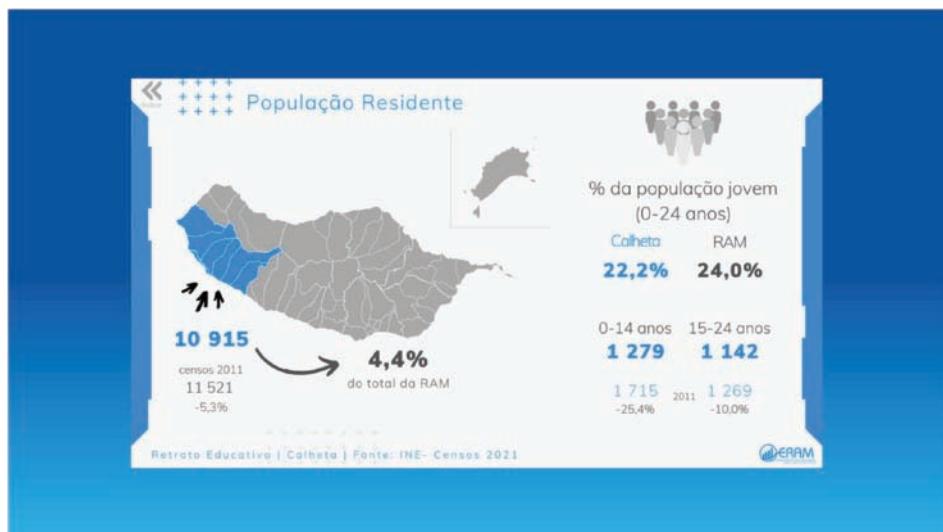
O principal motivo é contribuir para uma avaliação do real desempenho do ensino público numa das funções para que foi concebido, permitindo a análise da igualdade de oportunidades entre crianças oriundas de diversos meios socioeconómicos e da promoção da mobilidade social.

RESULTADOS

Vetor Contextualização

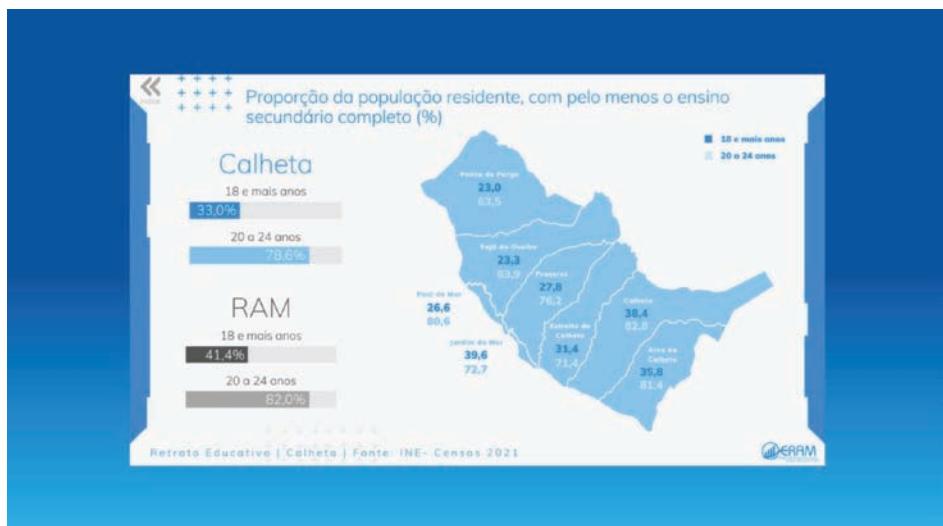
Promove o enquadramento do concelho na realidade da RAM, disponibilizando informação, sobre a população e os níveis de escolaridade, baseada nos Censos 2021 e comparada com os censos de 2011.

Uma vez que os principais beneficiários da informação disponibilizada são a comunidade educativa e as entidades públicas com responsabilidade em matéria de educação, foram apresentados dados dos Censos relevando-se a faixa etária dos 0 aos 24 anos, por representar a maioria da população estudantil, tendo-se desagregado ainda pelas faixas dos 0 aos 14 anos e dos 15 aos 24 anos;



Fonte: OERAM

Uma das metas europeias 2030, para a educação, é que pelo menos 90% dos jovens na faixa etária entre os 20 a 24 anos tenham concluído o ensino secundário. Esta informação é disponibilizada também por freguesia, como forma de apoiar os estabelecimentos de educação e ensino e os municípios nas respetivas decisões.



Fonte: OERAM

Vetor Recursos

Quanto aos recursos, analisam-se os alunos, os docentes, os não docentes e os estabelecimentos de educação e ensino, sendo efetuada a análise evolutiva, o enquadramento com o todo regional e a perspetiva futura dos recursos disponíveis;

Alunos

A informação relativa aos alunos é tratada tendo em consideração o nível / ciclo de ensino frequentado, a natureza do estabelecimento (público ou privado), a oferta de educação e formação, as conclusões nas ofertas do ensino secundário e a percentagem de candidaturas/ colocações no Ensino Superior.

Analisa-se ainda, os alunos residentes no Concelho, inscritos no Ensino Superior por natureza do estabelecimento de ensino superior e por NUTS.

São igualmente disponibilizadas informações dos alunos em cursos orientados para jovens e da percentagem destes que frequentam o ensino profissional secundário.

Apresentamos em seguida algumas das análises efetuadas:



Fonte: OERAM

Nos cursos orientados para os jovens (Ensino regular, cursos profissionais, CEF e Aprendizagem) é efetuada a variação face aos períodos estudados, bem como o enquadramento do concelho face ao total da Região.



Fonte: OERAM

O estudo dos percursos de sucesso dos alunos, procede ao acompanhamento dos mesmos ao longo do seu percurso escolar e ao longo dos diferentes níveis e ciclos de estudo, analisando entre outras condições, a situação dos alunos sem retenções e a dos que não se encontram matriculados no final dos respetivos níveis e ciclos de estudo.



Fonte: OERAM

Docentes

Por Docente entende-se o profissional com qualificação específica para o exercício de funções de docência na creche, educação pré-escolar, no 1.º ciclo, 2.º ciclo e 3.º ciclo do ensino básico, no ensino secundário, no ensino pós-secundário ou no ensino superior. Na análise efetuada ao longo do Retrato Educativo pretende-se traçar o perfil da população docente afeta à educação pré-escolar e aos ensinos básico e secundário na Região Autónoma da Madeira.

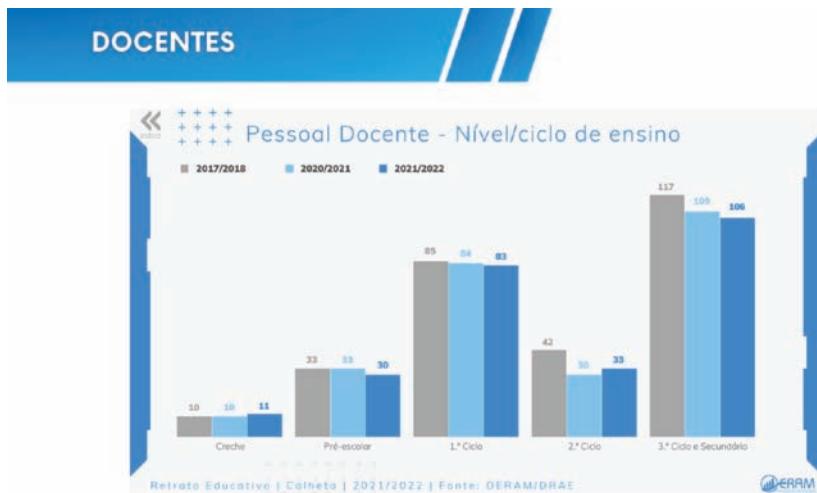
Disponibilizamos um conjunto de indicadores, por município, que fornecem informação relativa à distribuição dos docentes sobre as suas características individuais - idade, sexo, naturalidade e habilitações académicas - e sobre o exercício da sua profissão - grupo de recrutamento, funções exercidas, nível/ciclo de ensino, e natureza do estabelecimento onde exercem funções, vínculo contratual, e estabilidade, escalão etário, e tempo de serviço para efeitos de aposentação, redução da componente letiva através da aplicação do n.º1 e 2 do artigo 75.º do ECD e a previsão dos anos/ períodos em que os mesmos reúnem as condições para a aposentação não antecipada³ quando atingida a idade pessoal de acesso à pensão de velhice (IPAPV).

A informação é organizada de modo a possibilitar a comparação entre níveis de ensino, no tempo.

A informação respeita a docentes em exercício de funções em estabelecimentos de ensino públicos e privados. Exceptuam-se os indicadores relativos ao vínculo contratual dos docentes, em que os dados respeitam somente a estabelecimentos públicos de ensino da rede da Secretaria Regional da Educação.

Apresentamos a evolução da distribuição dos docentes nos anos letivos estudados.

A aposentação não antecipada é calculada com base no Estatuto da Aposentação aprovado pelo Decreto-Lei n.º 498/72, de 9 de dezembro, na sua redação atual.



Fonte: OERAM

As suas características individuais e o enquadramento entre o concelho e a região.



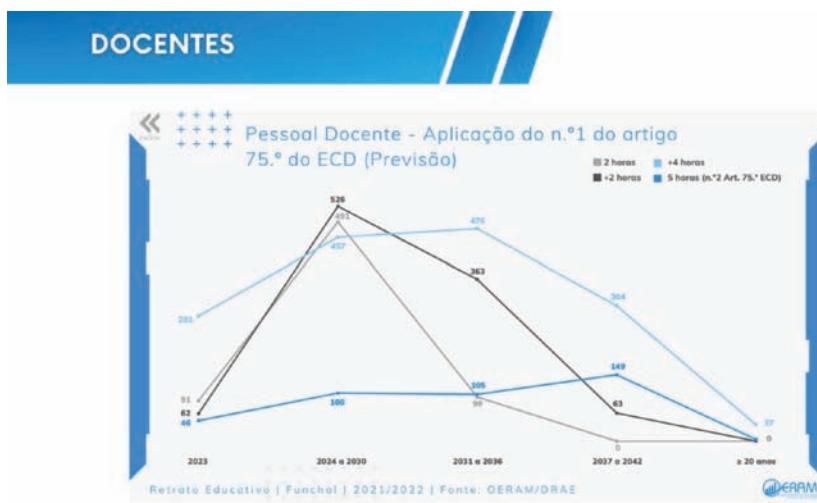
Fonte: OERAM

A aplicação do artigo 75 do ECD, representa a redução da componente letiva face à idade e tempo de serviço;

Esta redução implica uma adaptação da gestão na distribuição dos horários e a constituição das equipas educativas mais alargadas de modo a colmatar as faltas de docentes dos estabelecimentos em virtude da redução da componente letiva no horário do docente.

A redução da componente letiva através da aplicação dos n.º1 e 2 do artigo 75.º do ECD RAM define que, ao abrigo do n.º 1 do artigo, os docentes dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, do ensino secundário e da educação especial tenham no seu horário a componente letiva reduzida, de forma faseada até ao limite de oito horas, operacionalizando-se a redução em 2 horas quando atinjam 50 anos de idade e 15 anos de serviço docente, de mais duas horas logo que os docentes atinjam 55 anos de idade e 20 anos de serviço docente e de mais quatro horas logo que os docentes atinjam 60 anos de idade e 25 anos de serviço docente.

Quanto aos educadores de infância e os docentes do 1.º ciclo do ensino básico em regime de monodocência, ao abrigo do n.º 2 do artigo 75⁴, que completarem 60 anos de idade, independentemente de outro requisito, podem requerer a redução de cinco horas da respetiva componente letiva semanal.



Fonte: OERAM

A partir do ano escolar de 2023/2024 a componente letiva do trabalho semanal a que estão obrigados os educadores de infância e os docentes do 1.º ciclo do ensino básico é reduzida, até ao limite de sete horas, nos termos seguintes, redução de uma hora logo que os docentes atinjam 50 anos de idade e 15 anos de serviço docente, de mais duas horas logo que os docentes atinjam 55 anos de idade e 20 anos de serviço docente e de mais quatro horas logo que os docentes atinjam 60 anos de idade e 25 anos de serviço docente.

Não Docentes

Compreende a análise do conjunto de profissionais de carreiras específicas que, em colaboração com o pessoal docente, desenvolvem atividades de suporte ao funcionamento dos jardins de infância e estabelecimentos de ensino.

Abrange um conjunto de indicadores que fornecem informação relativa à distribuição dos trabalhadores não docentes sobre as suas características individuais - idade, sexo e habilitações académicas - e sobre o exercício da sua profissão - categoria, função e tempo de serviço, por município.

A informação respeita a pessoal não docente em exercício de funções em estabelecimentos de ensino públicos e privados e inclui os trabalhadores colocados ao abrigo dos Programas Ocupacionais do Instituto de Emprego da Região Autónoma da Madeira.



Fonte: OERAM

Na análise dos não docentes procedemos à apresentação de diferenças de acordo por com as suas características individuais quanto à idade e o tempo de serviço e à análise por categoria.

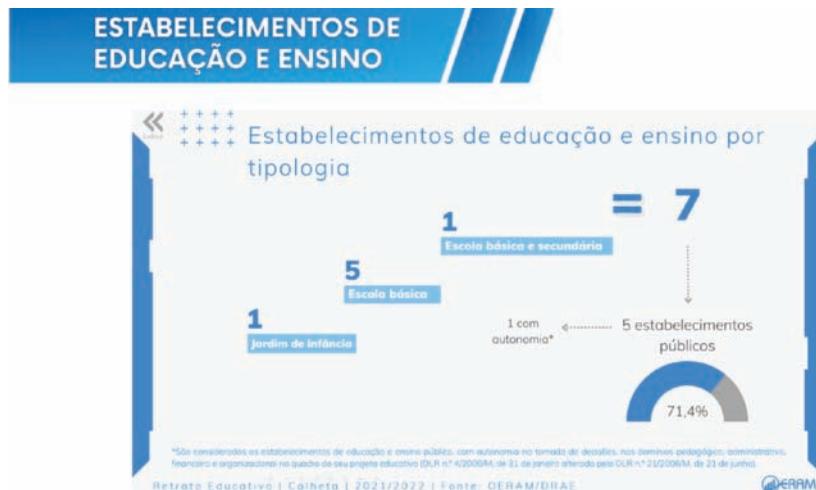


Fonte: OERAM

Estabelecimentos de Educação e Ensino

Os Estabelecimentos de educação e ensino podem ser estudados, entre outros fatores, por tipologia e por ensino/ciclo ministrado.

A distribuição por tipologia apresenta o número de estabelecimentos; Por exemplo: Creche, Jardim de Infância, Escolas Básicas, Escolas Básicas e Secundárias, Escolas Secundárias e Escolas Profissionais.



Fonte: OERAM

É importante conhecer quais os ensinos/ciclos ministrados nos estabelecimentos de ensino do concelho em análise, uma vez que apresentam deste modo o número de estabelecimentos que ministram especificamente cada nível/ciclo de ensino, sendo que estes são contados tantas vezes quantos os ensinos que ministram.



Fonte: OERAM

Vetor Resultados

Os resultados que apresentamos baseiam-se sobretudo em indicadores de educação e nos resultados de estudos produzidos pelo OERAM, nos quais contextualizamos oportunamente os municípios com a realidade regional (RAM) e nacional (Portugal).

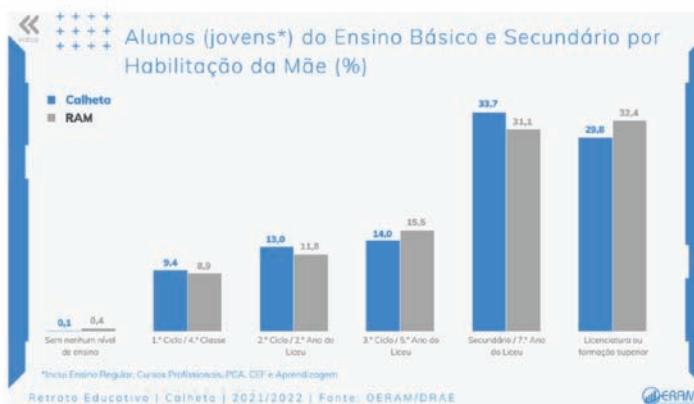
Neste vetor são assim apresentados resultados numa perspetiva contextualizada (tendo em consideração recursos disponíveis, contexto social local, ...), comparada (por referência a valores regionais e nacionais, caso se justifique) e dinâmica (evolutiva ao longo do tempo).

Um dos estudos que realizamos, designa-se “Desigualdades socioeconómicas e resultados escolares”, que revela a existência de uma relação entre as habilitações das mães, o escalão de Ação Social Escolar e os resultados dos alunos.

Ação Social Escolar é uma das medidas de promoção da equidade social. É o apoio social destinado a promover o princípio constitucional, segundo o qual todos têm direito ao ensino e à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar (art.º 74 da CRP) (AR, 2009). Os apoios previstos no sistema ASE são atribuídos aos alunos, em função dos escalões do abono de famílias oriundas de

diversos meios socioeconómicos. Neste contexto, os escalões de ASE e o nível de habilitação das mães dos alunos são variáveis socioeconómicas que têm influência nos resultados escolares. Os resultados mostram que a condição socioeconómica das famílias dos alunos está associada aos seus percursos de sucesso escolar, onde alunos com escalão ASE e mães com habilitações académicas mais baixas têm menos sucesso escolar.

ALUNOS



ALUNOS



Fonte: OERAM

A análise à taxa de retenção e desistência evidencia uma melhoria dos resultados ao longo do período estudado. Esta taxa apresenta a relação percentual entre o número de alunos que não podem transitar para o ano de escolaridade seguinte (alunos que ficaram retidos, que não concluíram, anularam a matrícula, abandonaram ou foram excluídos por faltas), e o número de alunos matriculados, nesse ano letivo (Ensino Regular e Cursos Profissionais).



Fonte: OERAM

A idade ideal de frequência, é a idade expectável para a frequência de um determinado ano de escolaridade (Por exemplo: para o 1.º ano são os 6 anos de idade; para o 5.º ano são os 10 anos de idade, para o 7.º ano são os 12 anos de idade e para o 10.º ano são os 15 anos de idade).

Ao longo do percurso escolar este indicador é predominantemente influenciado pelas retenções dos alunos.



Fonte: OERAM

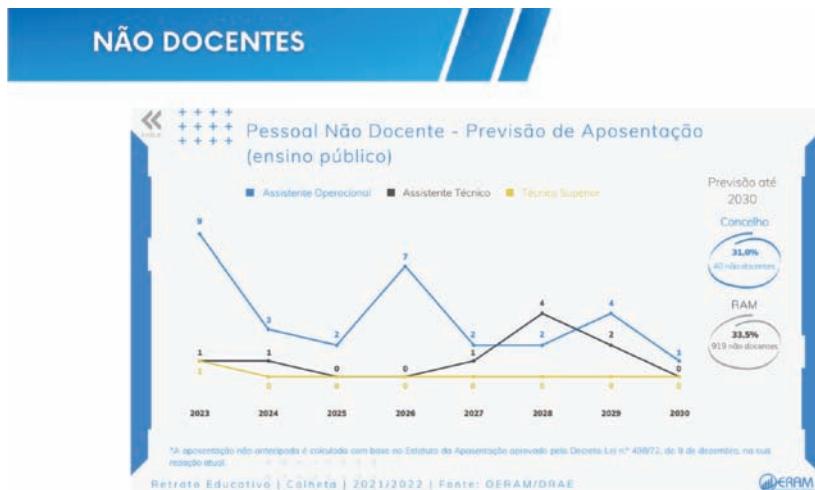
Entre os estudos efetuados pelo OERAM para a análise da carreira docente, a previsão da aposentação dos docentes, antecipa o conhecimento quanto às necessidades para períodos futuros, na medida em que retrata para o horizonte temporal até 2030 a previsão de reduções da componente letiva dos docentes em virtude da aposentação numa perspetiva comparada com a RAM, permitindo apoiar as decisões dos gestores e antecipar, na medida do possível, ações de combate à carência de docentes nos próximos anos.

Esta análise pode ser apresentada desagregada por nível de ensino, grupo de recrutamento, entre outros.



Fonte: OERAM

A previsão da aposentação dos trabalhadores não docentes, retrata igualmente até ao horizonte temporal de 2030 qual o resultado da diminuição da mão de obra nesta carreira. Para facilitar a análise, faz mais sentido quando desagregada pelas necessidades de informação de gestão, por exemplo, por categoria, permitindo igualmente prever e precaver a eventual falta/redução de recursos humanos não docentes em exercício nos estabelecimentos de educação e ensino.



Fonte: OERAM

CONCLUSÕES

Este “Retrato educativo, visão estatística” pretende não apenas evidenciar os resultados obtidos, mas permitir apoiar os estabelecimentos de educação ensino e os municípios para a tomada de decisões sustentadas, aquando da existência de diferenças entre alunos, do concelho e da RAM atenuando e reduzindo eventuais desigualdades que possam existir. É certo que ao longo das análises dos municípios são apresentadas/ identificadas diferenças estatísticas assinaláveis nos resultados entre os alunos dos diferentes municípios, contudo é certo que estas variáveis não são as únicas responsáveis pelo problema do insucesso.

Pretende-se, com a apresentação deste retrato educativo, à comunidade escolar e aos responsáveis pela área de educação dos municípios, ajudar a compreender o problema e a apoiar a decisão sustentada, promovendo a mudança de forma a contribuir para a melhoria do Sucesso Escolar.

A educação é um tema central da sociedade, pois a necessidade de formar/educar os cidadãos em prol de um desenvolvimento sustentável, a nível humano, social, económico e nível ambiental, faz parte dos interesses de qualquer Município e daí a crescente necessidade de sustentar as suas decisões em informações fidedignas e oficiais.

Este projeto visa apoiar e se constituir como uma medida pública de combate às desigualdades sociais e económicas que complementam as políticas do sistema educativo, com o objetivo de promover a justiça social e o sucesso escolar. Refira-se, ainda, que existem outras variáveis, além das utilizadas neste estudo, que podem influenciar o problema do insucesso, como referido no enquadramento teórico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, G. M. (2010). A educação no contexto das sociedades e das políticas centradas na aprendizagem ao longo da vida. In M. G. Alves (Ed.), *Aprendizagem ao longo da Vida e Políticas Educativas Europeias: Tensões e Ambiguidades nos Discursos e nas Práticas dos Estados, Instituições e Indivíduos* (pp. 5-24). UIED, Coleção Educação e Desenvolvimento.
- Assembleia da República (AR, 2009). *Constituição da república portuguesa: Sétima revisão*. In A. Vargas, & S. Oliveira (Eds.). (3^a ed.). Assembleia da República.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi*. Jorge Zahar.
- Brown, M. G., Wohn, D. Y., & Ellison, N. (2016). Without a map: College access and the online practices of youth from low-income communities. *Computers & Education*, XCII, 104-116.
- Bungenstab, G. (2018). A desinstitucionalização da escola contemporânea: apontamentos teóricos e consequências perigosas. *Contemporânea de Educação*, XIII (28), 789-802.
- Dale, R. (2001). Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação. *Educação, Sociedade e Culturas*, XVI, 133-169.
- Decreto Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro.

- Direção Regional de Administração Escolar. (2008). Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira.
- Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC, 2016). *Transição entre o secundário e o superior*.
- Doerschuk, P., Bahrim, C., Daniel, J., Kruger, J., Mann, J., & Martin, C. (2016). Closing the gaps and filling the STEM pipeline: A multidisciplinary approach. *Journal of Science Education and Technology*, XXV, 682-695.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Gedisa.
- Estatuto da Aposentação aprovado pelo Decreto-Lei n.º 498/72, de 9 de dezembro, na sua redação atual.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. SAGE.
- Houle, J. N. (2014). Disparities in debt: Parents' socioeconomic resources and young adult student loan debt. *Sociology of Education*, LXXXI (1), 53-69.
- Instituto Nacional de Estatística INE (2008). *Política de Difusão do Instituto Nacional de Estatística, IP. PolíticaDifusao_v1.pdf*
- Laureano, R. M. S. (2013). *Testes de hipóteses com o spss: O meu manual de consulta rápida* (2^a ed.). Edições Sílabo.
- Marôco, J., & Bispo, R. (2005). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas* (2^a ed.). Climepsi Editores.
- MOK, K. (2005). Lobalisation and governance: educational policy instruments and regulatory arrangements. *Review of Education*, LI, 289-311.
- Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., & Maczuga, S. (2009). Risk factors for learning-related behaviour problems at 24 months of age: Population-based estimates. *Journal of Abnormal Child Psychology*, XXXVII, 401-413.
- Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira (OERAM, 2018). *Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares – 3.º Ciclo do Ensino Básico – Ensino Público – 2016/2017*.
- Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira (OERAM, 2017). *Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares – 3.º Ciclo do Ensino Básico – Ensino Público – 2015/2016*.
- Organização das Nações Unidas (ONU) (1948). *Carta Internacional dos Direitos Humanos*. Recuperado em junho 10, 2019, em <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/cidh-dudh.html>
- Organização das Nações Unidas (ONU) (2000). *Objectivos de Desenvolvimento do Milénio*. <http://www.unric.org/pt/objectivos-de-desenvolvimento-do-milenio-actualidade>
- Organização das Nações Unidas (ONU) (2015). *Sustainable Development and the 17 Sustainable Development Goals (SDGs)*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>
- Pribesh, S., Gavigan, K., & Dickinson, G. (2011). The access gap: Poverty and characteristics of school library media centers. *The Library Quarterly*, LXXXI (2), 143-160.
- Reardon, S. F., Valentino, R. A., & Shores, K. A. (2013). Patterns of literacy among U.S. students. *The Future of Children*, XXIII (2), 17-37.
- Savianie, D. (1996). *Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica; Coleção Educação Contemporânea*. (11^a Ed.). Ed. Autores Associados.
- Secretaria Regional de Educação (SRE). (2015). Despacho n.º 332/2015, de 9 de julho. JORAM.
- Serrão, J., Freitas, M. J., Santos, J., Caetano, A. P., Pinho, A. S., Rosa, C., ... Araújo, Z. (2017). *Educação para a Cidadania: Vista pelos docentes* (Report). Funchal, Portugal: Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira. <https://www.madeira.gov.pt/dríg/Estrutura/OERAM>

Formação Inicial em Direitos Humanos como Medida de Prevenção de Manifestações de Discriminação nas Forças de Segurança em Portugal

Sérgio Laranjinho¹

Resumo

O tema deste artigo versa sobre a formação inicial dos profissionais das forças de segurança na temática dos Direitos Humanos como mecanismo de prevenção de manifestações de discriminação no exercício das funções legalmente atribuídas. Dessa forma, pretende-se aferir sobre a adequação da formação inicial em Direitos Humanos à prevenção de manifestações de discriminação pelos profissionais das forças de segurança em Portugal. A natureza funcional das forças de segurança em Portugal no garante dos Direitos Humanos, a relevância e a atualidade desta problemática motivavam a escolha do tema do trabalho. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, realizando-se, primeiramente, uma pesquisa bibliográfica e documental na área da educação para os Direitos Humanos na polícia e, posteriormente, a análise dos conteúdos das unidades curriculares especificamente vocacionadas para o ensino dos Direitos Humanos que constam dos programas curriculares dos cursos de formação inicial dos profissionais das forças de segurança. Deste modo, conclui-se que a formação inicial ministrada nos cursos de ingresso nas diversas categorias profissionais das forças de segurança é, em grande medida, adequada, mas identificam-se alguns aspetos a melhorar, nomeadamente, ao nível dos conteúdos ministrados e do número de tempos letivos.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Formação inicial; Não discriminação; Forças de segurança.

¹ Unidade Politécnica Militar, do Instituto Universitário Militar

INTRODUÇÃO

A presente monografia versa sobre a formação inicial dos profissionais das forças de segurança na temática dos Direitos Humanos como mecanismo de prevenção de manifestações de discriminação no exercício das funções legalmente atribuídas à polícia em Portugal [artigo 272.º, n.º 1, da Constituição da República Portuguesa (CRP), aprovada pela Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de agosto]. Note-se que as expressões “forças de segurança”, “polícia” e “autoridades públicas de aplicação da lei” são usadas na monografia de forma indiferenciada.

Considerando os limites impostos à dimensão do trabalho, houve necessidade de se proceder a uma delimitação do objeto de estudo. Em termos temporais, o estudo centra-se no ano letivo 2022/2023. Optou-se por este intervalo temporal, fundamentalmente, por ser posterior a 2021, data da aprovação do Plano de Prevenção de Manifestações de Discriminação nas Forças e Serviços de Segurança (PPMDFSS), pela Inspeção-Geral da Administração Interna (IGAI). Em termos espaciais, o tema será abordado exclusivamente na ordem jurídica portuguesa. Relativamente ao conteúdo, optou-se por cingir a investigação às unidades curriculares especialmente vocacionadas para o estudo dos Direitos Humanos, dos cursos de formação inicial e de ingresso em cada uma das três carreiras profissionais dos militares que integram a Guarda Nacional Republicana (artigo 19.º da Lei n.º 63/2007, de 6 de novembro) e das três carreiras profissionais do pessoal com funções policiais que integram a Polícia de Segurança Pública (artigo 62.º do Decreto-Lei n.º 243/2015, de 19 de outubro), consideradas as duas principais forças de segurança em Portugal (artigo 25.º da Lei de Segurança Interna, aprovada pela Lei n.º 53/2008, de 29 de agosto).

A escolha do tema é justificada pela sua pertinência, pois, atendendo às funções desempenhadas pelos agentes da polícia, a sua atuação tem “*um particular impacto no gozo dos direitos humanos pelos demais membros de uma sociedade*” (Tavares, 2012, p. 57). Com efeito, apenas com uma formação policial adequada na temática dos Direitos Humanos, se consegue garantir a promoção e proteção destes direitos (Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos, 2002). A escolha do tema é ainda justificada pela sua expressão mediática e atualidade nas sociedades contemporâneas (Inspeção-Geral da Administração Interna, 2021).

O objetivo geral a alcançar com a realização da presente monografia é o de conhecer a designação, os conteúdos pedagógicos e o número de tempos letivos das unidades curriculares especialmente vocacionadas para o estudo dos Direitos Humanos e do princípio da proibição da discriminação que constam da estrutura curricular e dos planos de estudos dos cursos de formação inicial e de ingresso nas três categorias profissionais dos militares da Guarda Nacional Republicana e das três categorias profissionais do pessoal com funções policiais da Polícia de Segurança Pública.

Após termos procedido à delimitação do objeto da presente monografia e tendo em conta o objetivo geral a alcançar, formulou-se a seguinte questão de partida: «*os conteúdos pedagógicos e o número de horas de tempo de trabalho das uni-*

dades curriculares especialmente vocacionadas para o estudo dos Direitos Humanos e do princípio da proibição da discriminação que constam da estrutura curricular e dos planos de estudos dos cursos de formação inicial e de ingresso na Guarda Nacional Republicana e na Polícia de Segurança Pública são adequados para promover a prevenção de manifestações de discriminação no exercício da atividade policial?»

A organização do trabalho comporta três capítulos, para além da introdução e da conclusão. O primeiro capítulo aborda o enquadramento teórico-conceptual da formação em Direitos Humanos nas forças de segurança. O segundo capítulo é referente à metodologia, métodos e técnicas empregues para a consecução desta investigação. No terceiro capítulo são apresentados a análise e a discussão dos resultados obtidos. Por fim, apresentam-se as conclusões, as limitações do estudo e as recomendações para investigações futuras.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

1.1. Dos Direitos Humanos e da não discriminação

Para cumprir inteiramente os objetivos deste estudo é necessário fazer uma abordagem teórica sobre o conceito de Direitos Humanos. Em primeiro lugar, urge referir que o termo Direitos Humanos não é utilizado com o mesmo sentido por todos (Cabrita, 2011).

Independentemente disso, uma definição de Direitos Humanos deve assentar na sua referência essencial que é a proteção da dignidade da pessoa humana (Sen, 2010). Neste sentido, segundo Moreira e Gomes (2012, p. 44), “*a aspiração de proteger a dignidade humana de todas as pessoas está no centro do conceito de direitos humanos*”. Em síntese, os Direitos Humanos “*são aqueles direitos e liberdades que as pessoas detêm pelo simples facto de serem dotadas de carácter humano, possuindo uma natureza essencial para garantir a existência do indivíduo*” (Oliveira, Gomes & dos Santos, 2015, p. 30).

Para o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (2002, p. 16), os Direitos Humanos são “*garantias jurídicas universais que protegem os indivíduos e grupos contra ações dos governos que atentem contra as liberdades fundamentais e a dignidade humana*”. Assim, a expressão Direitos Humanos refere-se a posições jurídicas subjetivas protegidas por normas jurídicas internacionais de carácter vinculativo (Oliveira, 2017).

Configuram o denominado regime jurídico de Direitos Humanos, para além da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovados em 10 de dezembro de 1948, através da Resolução n.º 217-A (III), da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (PIDCP) e o Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais (PIDESC), aprovados em 1966, na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Os dois pactos apenas entraram em vigor em 1976 com o objetivo de “*expandir os direitos descritos na DUDH, e dar-lhes força legal (no âmbito de um tratado)*” (Conselho da Europa, 2016, p. 404). Note-se que os dois

pactos preveem categorias diferentes de direitos, embora também partilhem preocupações, como, por exemplo, o princípio da não discriminação.

Embora a expressão Direitos Humanos e Direitos Fundamentais possam ser usadas como equivalentes e apresentem uma base comum, a grande maioria da doutrina distingue os Direitos Humanos dos Direitos Fundamentais (Canotilho & Moreira, 2014; Gil, 2015; Gouveia, 2023). Relativamente aos aspetos comuns, os Direitos Humanos e os Direitos Fundamentais possuem na sua origem os mesmos valores éticos e a finalidade da proteção da dignidade da pessoa humana (Oliveira, Gomes & dos Santos, 2015). Um outro aspeto comum entre os Direitos Humanos e os Direitos Fundamentais é que ambos se referem a “*posições jurídicas protegidas por normas jurídicas de carácter vinculativo – sejam estas de nível internacional, europeu ou estadal*” (Oliveira, 2017, p. 154).

No que se refere às diferenças entre as expressões, a doutrina maioritária distingue os Direitos Humanos dos Direitos Fundamentais com base nas fontes de Direito (Canotilho & Moreira, 2014; Gil, 2015). Desta forma, se os Direitos Fundamentais são “*as posições jurídicas ativas das pessoas integrantes do Estado-Sociedade, exercidas por contraposição ao Estado-Poder, positivadas na Constituição*” (Gouveia, 2023, p. 59), os Direitos Humanos configuram-se como “*garantias jurídicas universais que protegem indivíduos e grupos contra ações ou omissões dos governos que atentem contra a dignidade humana*” (Tavares, 2012, p. 22).

Os Direitos Humanos reúnem um conjunto de características e propriedades indissociáveis, nomeadamente, o princípio da igualdade e da não discriminação. Desta forma, os princípios da igualdade e da não discriminação são parâmetros jurídicos que fazem parte integrante do corpo do direito internacional dos Direitos Humanos (Lopes, 2011, p. 48). Note-se que a base dos Direitos Humanos é a de que todos os seres humanos são iguais entre si (Hostmaelingen, 2016, p. 102), com os mesmos direitos e deveres previstos na lei e igual proteção do Direito.

Podemos, assim, afirmar que o princípio da não discriminação baseia-se na igualdade de todos os seres humanos e é uma decorrência da igual dignidade de todos os seres humanos (artigo 1.º e 2.º da DUDH e artigo 2.º, n.º 1, do PIDCP). Na perspetiva individual, o direito à não discriminação está estreitamente vinculado com a ideia de dignidade humana (Rey Martinez, 2023, p. 32).

A primeira questão que se coloca é saber se o princípio da não discriminação é autónomo face ao princípio da igualdade. Nesta matéria, enquanto para alguns autores o princípio da não discriminação é uma dimensão do princípio da igualdade, para outros autores o princípio da não discriminação é autónomo do princípio da igualdade (Canotilho, 2011, 2017). Em qualquer dos casos, é inequívoco que o princípio da não discriminação decorre do princípio da igualdade. Com efeito, “*a proibição da discriminação baseia-se, pois, no facto de que todas as pessoas são iguais*” (Martins, 2010, p. 52).

O termo discriminação, utilizado no sentido de uma discriminação social positiva ou negativa, significa negar sistematicamente a determinados indivíduos oportunidades conferidas a outros, em razão de certas características físicas, convicções políticas ou religiosas ou a certos géneros (Poiares, 2023).

Vermeij, Duijn e Baerveldt (2009, pp. 230-239) identificam duas teorias que podem explicar a tendência para discriminar socialmente: (i) a teoria de contacto; e (ii) a teoria da competição. A teoria de contacto atende às diferenças culturais entre diferentes grupos, onde as relações intergrupais negativas resultam de preconceitos (Carneiro, 2022). Por seu lado, a teoria da competição enfatiza as relações competitivas entre grupos *“onde os limites entre grupos são construídos e mantidos com fins materiais ou simbólicos, para a manutenção da identidade social”* (Poiares, 2023, p. 197).

A doutrina reconhece cinco modalidades distintas de discriminação: (i) a discriminação direta; (ii) a discriminação indireta; (iii) o assédio; (iv) a instrução para discriminar; (v) os atos de retaliação (Mestre, 2020, p. 51). Considerando as limitações impostas à dimensão do trabalho, apenas iremos desenvolver a discriminação direta e a discriminação indireta. A discriminação direta *“consiste no facto de determinada medida diferenciadora se fundar, diretamente e sem justificação, num critério interdito pela ordem jurídica, sendo ostensiva ou manifesta”* (Canotilho, 2017, p. 320). Por seu lado, a discriminação indireta *“refere-se a medidas que, no plano estritamente formal, são indistintamente aplicáveis, no que respeita aos critérios de diferenciação proibidos pelo ordenamento jurídico, mas que, no plano prático e material, têm um efeito idêntico ao das discriminações diretas”* (Canotilho, 2017, p. 320).

Na ordem jurídica portuguesa, a proibição de práticas discriminatórias tem a sua fundamentação jurídico-constitucional no artigo 13.º, n.º 2, da CRP. Desta forma, as práticas discriminatórias violam de forma grave o princípio da igualdade (artigo 13.º, n.º 1, da CRP), compreendido como princípio comum do regime geral dos direitos fundamentais (Miranda, 2020).

1.2. Formação nas forças de segurança em Direitos Humanos

Uma das tarefas fundamentais do Estado é o respeito da dignidade da pessoa humana [artigo 9.º, alínea b), da CRP]. Dessa forma, compete ao Estado respeitar e garantir os Direitos Fundamentais (Canotilho & Moreira, 2014).

Nos termos do artigo 272.º da CRP, compete à polícia garantir a segurança interna e os direitos dos cidadãos. Neste sentido, Valente (2017, p. 264) refere que *“os direitos e interesses dos cidadãos são, por um lado, fundamento de atuação da polícia – um fim em si mesmo – e, por outro, um limite imanente da atividade administrativa em geral e, em especial, da atividade policial”*. Logo, as forças de segurança assumem um papel predominante na efetivação dos Direitos Humanos.

A formação em matéria de Direitos Humanos na polícia constitui um componente essencial no conhecimento e compreensão dos Direitos Humanos. Desta forma, o PPMDFSS (IGAI, 2021, p. 18) atribui relevância significativa à matéria dos direitos fundamentais e da proibição da discriminação no contexto da formação inicial das forças de segurança. Com efeito, para defender e proteger os Direitos Humanos *“a polícia necessita em primeiro lugar de os conhecer e compreender”* (Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos, 2002, p. 22).

Segundo a Declaração sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos, aprovada pela Resolução 66/137, da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 19 de dezembro de 2011, a formação e educação em Direitos Humanos deve ter como principais objetivos a consciencialização, a compreensão e a aceitação dos princípios universais dos Direitos Humanos. Com efeito, a educação constitui-se como um dos lugares naturais de aplicação, consolidação e expansão dos direitos humanos (Estêvão, 2011, p. 24). Desta forma, para garantir a promoção e proteção dos Direitos Humanos é fundamental existir uma formação na temática dos Direitos Humanos, adequada às necessidades e funções dos profissionais da polícia (Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos, 2002).

A formação em Direitos Humanos para os profissionais da polícia, para além de expor as normas de Direitos Humanos, deve modelar a atividade policial na perspetiva dos Direitos Humanos e da lei (Crawshaw, 1999). É através de uma formação profissional aliada a uma deontologia profissional que o profissional da polícia se deve preparar para a sua atividade, adquirindo os conhecimentos necessários e a experiência para lidar com situações complexas (Silva, 2001). Desta forma, o combate à discriminação e a promoção dos Direitos Humanos na polícia é alcançável mediante a formação e a educação.

Em síntese, para garantir e proteger os Direitos Humanos, é necessário que os profissionais responsáveis pela aplicação da lei saibam o que são os Direitos Humanos, os seus padrões normativos e percebam como incentivar o exercício de atividades, atitudes e comportamentos que respeitem os mesmos.

2. METODOLOGIA, MÉTODOS E TÉCNICAS

2.1. Metodologia

Pelo objeto da monografia acima enunciado, optar-se-á pela metodologia de um estudo de revisão da literatura e bibliografia relativa a Direitos Humanos e aos normativos legais sobre o ensino dos Direitos Humanos no contexto profissional da polícia.

No que diz respeito às normas e procedimentos tidos em conta na elaboração desta monografia, procuramos seguir essencialmente uma metodologia qualitativa, visto que tem *“como objetivo alcançar um entendimento mais profundo e subjetivo do objeto de estudo, sem se preocupar com medições e análises estatísticas”* (Vilelas, 2009, p. 108). Logo, o método de abordagem principal desta investigação é o método dedutivo, que parte *“do geral, e a seguir desce ao particular”* (Prodanov & Freitas, 2013, p. 27), procurando, assim, chegar a uma conclusão.

Considerando que os Direitos Humanos são especialmente importantes porque conferem direitos às pessoas, fazendo com que as autoridades de aplicação da lei se vinculem às obrigações correspondentes, a presente monografia utiliza, essencialmente, uma abordagem jurídica da problemática dos Direitos Humanos.

2.2. Métodos e técnicas

Nesta investigação foram utilizados essencialmente o método analítico (Sarmento, 2013, p.7), através da análise documental e da análise de conteúdo, e o método crítico (Sarmento, 2013, p.7), presente sobretudo na reflexão tecida sobre as implicações da formação na temática dos Direitos Humanos no exercício das funções legalmente atribuídas à polícia.

Em termos de procedimentos, a investigação realiza-se em duas fases. A primeira fase é a revisão de literatura, que consistiu na pesquisa e recolha de referências bibliográficas e documentais, que permitissem enquadrar a temática a estudar e perceber o que levou à construção da política de combate à discriminação e a promoção dos Direitos Humanos nas instituições de polícia. Deste modo, procurou-se carrear o máximo de documentos relacionados com o objeto de estudo. Na análise documental procedemos à análise e à interpretação das obras doutrinais e da legislação.

A segunda fase consistiu na recolha e análise dos conteúdos pedagógicos das unidades curriculares especialmente vocacionadas para o estudo dos Direitos Humanos, dos cursos de formação inicial e de ingresso em cada uma das três carreiras profissionais dos militares que integram a Guarda Nacional Republicana e das três carreiras profissionais do pessoal com funções policiais que integram a Polícia de Segurança Pública.

Para este efeito, analisamos a estrutura curricular e o plano de estudo do: (i) mestrado em Ciências Militares, na especialidade de Segurança (Decreto-Lei n.º 249/2015, de 28 de outubro, e Decreto-Lei n.º 30/2017, de 22 de março), que consiste na formação inicial e de ingresso na carreira profissional de oficial do quadro permanente da Guarda Nacional Republicana; (ii) licenciatura em Ciências Policiais e mestrado em Segurança Pública (Decreto-Lei n.º 13/2022, de 12 de janeiro, e Decreto-Lei n.º 243/2015, de 19 de outubro), que consiste na formação inicial e de ingresso na carreira profissional de oficial de polícia, do quadro de pessoal com funções policiais que integram a Polícia de Segurança Pública; (iii) curso técnico superior profissional de tecnologias militares de segurança (Decreto-Lei n.º 249/2015, de 28 de outubro, Decreto-Lei n.º 17/2019, de 22 de janeiro, e Decreto-Lei n.º 30/2017, de 22 de março), que consiste na formação inicial e de ingresso na carreira profissional de sargento, do quadro permanente da Guarda Nacional Republicana; (iv) curso de formação de chefes (Decreto-Lei n.º 13/2022, de 12 de janeiro, e Decreto-Lei n.º 243/2015, de 19 de outubro), que consiste na formação inicial e de ingresso na carreira profissional de chefe de polícia, do quadro de pessoal com funções policiais que integram a Polícia de Segurança Pública; (v) curso de formação de guardas (Decreto-Lei n.º 30/2017, de 22 de março), que consiste na formação inicial e de ingresso na carreira profissional de guarda, do quadro permanente da Guarda Nacional Republicana; (vi) curso de formação de agentes (Decreto-Lei n.º 243/2015, de 19 de outubro e Despacho n.º 12 715/2021), que consiste na formação inicial e de ingresso na carreira profissional de agente de polícia, do quadro de pessoal com funções policiais que integram a Polícia de Segurança Pública.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Concluídas as fases do enquadramento teórico e da metodologia utilizada, o presente capítulo destina-se à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos.

No que concerne ao objeto de estudo deste trabalho, identificamos no mestrado em Ciências Militares, na especialidade de Segurança, a unidade curricular «Direitos Fundamentais», com uma duração de 200 horas de tempo de trabalho total. Por seu lado, no mestrado em Segurança Pública identificamos a unidade curricular «Direitos Fundamentais e Direitos Humanos», com a duração de 60 horas de tempo de trabalho total. Relativamente ao curso técnico superior profissional de tecnologias militares de segurança, a unidade curricular que especificamente aborda a temática em estudo é designada por «Direitos Fundamentais e Igualdade de Género», com uma duração de 75 horas de tempo de trabalho total. No que se refere ao curso de formação de chefes, a unidade curricular “Direitos Fundamentais e Cidadania” tem uma duração de 35 horas de tempo de trabalho total. Enquanto no curso de formação de guardas a unidade curricular é designada por «Direitos Humanos e Direitos Fundamentais», com uma duração de 25 horas de tempo de trabalho total, no curso de formação de agentes a unidade curricular é designada por «Direitos Fundamentais e Cidadania», com uma duração de 30 horas de tempo de trabalho total. Desta forma, verifica-se uma discrepância na designação da unidade curricular, onde apenas as unidades curriculares do mestrado em Segurança Pública e do curso de formação de guardas fazem referência aos Direitos Humanos. No que se refere à duração tempo de trabalho total, regista-se uma variação entre 25 horas no curso de formação de guardas e as 200 horas no mestrado em Ciências Militares, na especialidade de Segurança.

Relativamente aos conteúdos das unidades curriculares especialmente vocacionadas para o estudo dos Direitos Humanos, verificamos que conseguem de uma forma geral abordar os principais temas ligados à formação de Direitos Humanos, identificam os principais diplomas legais do regime jurídico de Direitos Humanos e enumeram os principais Direitos Humanos consagrados na Constituição República Portuguesa.

CONCLUSÃO

Nesta fase final da investigação, será nossa intenção expor as principais conclusões deste estudo.

Primeiramente, todos os cursos de formação inicial e de ingresso na carreira profissional das forças de segurança possuem na estrutura curricular e no seu plano de estudo uma unidade curricular especialmente vocacionada para o estudo dos Direitos Humanos no contexto do exercício das funções legalmente atribuídas.

Contudo, existe uma grande discrepância na duração do número de tempo

de trabalho total entre as unidades curriculares dos cursos de formação inicial da Guarda Nacional Republicana e da Polícia de Segurança Pública. Repare-se que mesmo entre as categorias profissionais de complexidade funcional mais elevada, há uma discrepância entre o número de horas de trabalho atribuídas às unidades curriculares respetivas. Assim, esta discrepancia varia entre as 200 horas de tempo de trabalho total, da unidade curricular «Direitos Fundamentais» do mestrado em Ciências Militares, na especialidade de Segurança, que corresponde à formação inicial e de ingresso, na carreira profissional de oficial do quadro permanente da Guarda Nacional Republicana e as 60 horas de tempo de trabalho total, na unidade curricular «Direitos Fundamentais e Direitos Humanos», do mestrado em Segurança Pública, que corresponde à formação inicial e de ingresso, na carreira profissional de oficial de polícia, do quadro de pessoal com funções policiais que integram a Polícia de Segurança Pública. Por seu lado, na formação inicial e de ingresso nas categorias profissionais de complexidade funcional menos elevada, a discrepancia na duração do número de tempo de trabalho total entre as unidades curriculares dos cursos de formação inicial da Guarda Nacional Republicana e da Polícia de Segurança Pública é mais reduzida.

Relativamente aos conteúdos das unidades curriculares especialmente vocacionadas para o estudo dos Direitos Humanos, verificamos, por um lado, uma ausência de temas transversais, como, por exemplo, o direito antidiscriminatório como Direito Humano e o conceito de vulnerabilidade individual e de grupo. De igual forma, por outro lado, os Direitos Humanos são abordados na perspetiva dos direitos fundamentais previstos na Constituição Republica Portuguesa.

No que se refere à proposta de melhoria a apresentar, consideramos que a estrutura curricular e o plano de estudos dos diversos cursos de formação inicial e de ingresso nas categorias profissionais devem consagrar uma unidade curricular com a designação de «Direitos Humanos». A designação proposta tem a vantagem de situar a tónica dos conteúdos pedagógicos na promoção dos Direitos Humanos no contexto policial. Para além disso, defendemos que os conteúdos pedagógicos da unidade curricular compreenderiam as diversas dimensões específicas de não discriminação, como seja a igualdade entre homens e mulheres, a não discriminação em razão da raça ou origem étnica, a não discriminação em razão da idade, a não discriminação em razão da orientação sexual, a não discriminação em razão da deficiência e a não discriminação em razão da nacionalidade.

A principal limitação desta investigação está relacionada com a falta de um estudo empírico, nomeadamente um estudo exploratório com entrevistas aos responsáveis e aos docentes e formadores a exercerem funções nos órgãos responsáveis pela formação na Guarda Nacional Republicana e na Polícia de Segurança Pública, de forma a contribuir para o desenvolvimento do estado da arte.

Considerando o reduzido corpo de conhecimento nesta área, são claramente necessários mais estudos afins a este e aos que este referencia. Consequentemente, sugere-se uma linha de investigação que aborde os métodos de ensino e de avaliação da futura unidade curricular denominada «Direitos Humanos».

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

- Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos. (2002). Direitos Humanos e Aplicação da Lei - Guia do Formador para a Formação em Direitos Humanos das Forças Policiais. Nações Unidas. https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/cndh_formacao5.pdf
- Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. (2011). Declaração Sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/467/05/PDF/N1146705.pdf?OpenElement>
- Cabrita, I. (2011). *Direitos Humanos: Um Conceito em Movimento*. Almedina.
- Canotilho, J. J. G., & Moreira, V. (2014). *Constituição da República Portuguesa Anotada. Vol I. Artigos 1º a 107º* (4ª ed.). Coimbra Editora.
- Canotilho, M. (2011). Brevíssimos apontamentos sobre a não discriminação no direito da União Europeia. *Julgars*, 14, (101-111). <https://julgars.pt/wp-content/uploads/2014/07/05-DEBATER-Mariana-Canotilho-A-n%C3%A3o-discrimina%C3%A7%C3%A3o-no-dire.pdf>
- Canotilho, M. (2017). Princípio da não discriminação. In: Brandão, A. P., Coutinho, F. P., Camisão, I., & Abreu, J. C. (Coords). *Encyclopédia da União Europeia* (pp. 317-320). Petrony,
- Carneiro, B. C. (2022). O oficial de Direitos Humanos nas forças e serviços de segurança [Dissertação de mestrado, ISCPsi – Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna]. Repositório do ISCPsi. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/41592/1/Beatriz_Carneiro_3418_Disserta%C3%A7%C3%A3oMestrado.pdf
- Conselho da Europa. (2016). *Compass – Manual de Educação para os Direitos Humanos com jovens*. <https://rm.coe.int/compass-2016-portugues/16809ebe40>.
- Crawshaw, R. (1999). *Police and Human Rights. A Manual for Teachers, Resource Persons and Participants in Human Rights Programmes*. Kluwer Law International.
- Declaração Universal dos Direitos do Humanos. *Diário da República, I Série A* (57). <https://dre.pt/application/file/a/446055>.
- Decreto-Lei n.º 13/2022, de 12 de janeiro. *Diário da República, Série I* (8). <https://diarioda-republica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/13-2022-177528434>.
- Decreto-Lei n.º 17/2019, de 22 de janeiro. *Diário da República, Série I* (15). <https://diarioda-republica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/17-2019-118275383>.
- Decreto-Lei n.º 243/2015, de 19 de outubro. *Diário da República, Série I* (204). <https://diario-darepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2015-114584637>.
- Decreto-Lei n.º 249/2015, de 28 de outubro. *Diário da República, Série I* (211). <https://diario-darepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/249-2015-70832992>
- Decreto-Lei n.º 30/2017, de 22 de março. *Diário da República, Série I* (58). <https://diarioda-republica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/30-2017-106642828>.
- Despacho (extrato) n.º 12 715/2021. *Diário da República, Série II*, (69). <https://files.diarioda-republica.pt/2s/2021/12/250000000/0006900073.pdf>.
- Estêvão, C. V. (2011). Democracia, Direitos Humanos e Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 11-30. <file:///C:/Users/g1980416/Downloads/2361-Texto%20do%20artigo-8178-1-10-20110813.pdf>.
- Gil, A. R. (2016). A crise migratória de 2015 e os direitos humanos das pessoas carecidas de protecção internacional: o direito europeu posto à prova. In: *Em Estudos em Home-nagem ao Conselheiro Presidente Rui Moura Ramos. Vol. I* (pp. 955-983). Almedina.
- Gouveia, J. B. (2023). *Direitos Fundamentais. Teoria geral. Dogmática da Constituição portuguesa*. Almedina.

- Hostmaelingen, N. (Salvador, J. (Trad.) (2016). *Direitos Humanos num Relance*. Edições Sílabo.
- Inspeção-Geral da Administração Interna. (2021). *Plano de Prevenção de Manifestações de Discriminação nas Forças e Serviços de Segurança*. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/documento?i=plano-de-prevencao-de-manifestacoes-de-discriminacao-nas-forcas-e-servicos-de-seguranca>.
- Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de agosto. *Diário da República, Série I* (55). <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2005/08/155a00/46424686.pdf>.
- Lei n.º 53/2008, de 29 de agosto. *Diário da República, Série I* (167). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/53-2008-453479>.
- Lei n.º 63/2007, de 6 de novembro de 2007. *Diário da República, Série I* (213). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/63-2007-629449>.
- Lopes, D. (2011). Jurisprudência do Tribunal Europeu dos Direitos do Homem à luz do princípio da não discriminação. *Julgar*, 14, 47-75. <https://julgar.pt/wp-content/uploads/2014/07/03-JULGAR-Dulce-Lopes-Igualdade-e-n%C3%A3o-discrimina%C3%A7%C3%A3o-na-CE.pdf>.
- Martins, A. M. G. (2010). *A igualdade e não discriminação dos nacionais de Estados terceiros legalmente residentes na União Europeia*. Almedina.
- Mestre, B. (2020). *Direito antidiscriminação. Uma perspetiva europeia e comparada*. Vida Económica.
- Miranda, J. (2020). *Direitos Fundamentais* (3.ª ed.). Almedina. 2020.
- Miranda, J., & Medeiros, R. (2017). *Constituição Portuguesa Anotada. Volume I. Preâmbulo, princípios fundamentais, direitos e deveres fundamentais, artigos 1.º a 79.º* (2ª ed.). Universidade Católica Editora.
- Moreira, V., & Gomes, C. M. (Coord.) (2012). *Compreender os Direitos Humanos - Manual de educação para os Direitos Humanos*. Ius Gentium Conimbrigae/Centro de Direitos Humanos da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra.
- Oliveira, A. S. P. (2017). Direitos Humanos. In: A. P. Brandão, F. P. Coutinho, I. Camisão, & e J. C. Abreu (Coords). *Enciclopédia da União Europeia* (pp. 153-156). Petrony.
- Oliveira, B. N., Gomes, C. D., & Santos, R. P. (2015). *Os Direitos Fundamentais em Timor-Leste: Teoria e Prática*. Coimbra Editora.
- Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos. *Diário da República, Série I* (133) <https://dre.pt/application/file/a/426192>.
- Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais. *Diário da República, Série I* (157). <https://dre.tretas.org/dre/33347.dre.pdf>
- Poiares, N. (2023). *Polícia e Direitos Humanos. Multiculturalismo, género, saúde mental e LGBTQIA+*. Almedina.
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. (2ª ed.). Universidade Feevale. <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>.
- Rey Martinez, F. (2023). Parte geral. In: F. Rey Martinez, & L. Neto (Coords), *Direito antidiscriminatório* (pp. 13-145). AAFDL.
- Sarmento, M. (2013). *Metodologia científica para a elaboração, escrita e apresentação de teses*. Universidade Lusíada Editora.
- Sen, A. (2010). *A Ideia de Justiça*. Almedina.
- Silva, G. M. (2001). *Ética Policial e Sociedade Democrática*. Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna.

- Tavares, R (2012). *Direitos Humanos – de onde vêm, o que são e para que servem?* Imprensa Nacional da Casa da Moeda.
- Valente, M. M. G. (2017). *Teoria Geral do Direito Policial* (5^a ed.). Almedina.
- Vermeij, L., Van Duijn, M., & Baerveldt, C. (2009). Ethnic segregation in context: social discrimination among native Dutch pupils and their ethnic minority classmates. *Social Networks*, 31 (4), 230-239. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/223368487_Ethnic_segregation_in_context_Social_discrimination_among_native_Dutch_pupils_and_their_ethnic_minority_classmates.
- Vilelas, J. (2009). *Investigaçāo: o Processo de Construçāo do Conhecimento*. Edições Sílabo.

Evasão escolar: os efeitos educacionais na Pandemia da Covid-19 e o ambiente físico e virtual

Angela Valéria de Amorim¹
Patrícia Carly de Farias Campos²

Resumo

O coronavírus teve início em 2019 em Wuhan, na China, e logo se alastrou para outros países causando uma pandemia do Covid-19 e este processo provocou diversos problemas socioeconômico e educacional. A alta transmissibilidade do vírus trouxe consequências devastadoras para o mundo inteiro, de maneira que, os casos eram letais para o ser humano. Estratégias foram desenvolvidas em diferentes setores por meio de políticas públicas para ampliar os setores socioeconômico e educacional possibilitando minimizar os efeitos agravantes da pandemia. Nesta perspectiva, considerando a impossibilidade de convívio social e as aulas estarem suspensas de modo presencial foram substituídas pelas aulas remotas e ampliada a modalidade de educação a distância - EaD em ambientes virtuais para que o ensino e aprendizagem dos discentes não fossem prejudicadas não só no Brasil, mas vivenciadas por toda população mundial. **Objetivo:** analisar os dados da evasão escolar e os efeitos educacionais em tempo da Pandemia da Covid-19 nos cursos de EaD de Formação Inicial e Continuada (FIC) do instituto Federal de Pernambuco – IFPE – Brasil em 2020 e 2021. **Metodologia:** o design metodológico utilizado foi por revisão bibliográfica em materiais já publicados em diversas fontes, assim como adotou-se uma abordagem exploratória, de caráter descritivo e com avaliação quantitativa e qualitativa. Para obter os dados qualitativos foi através dos contatos telefônicos para realização das entrevistas com os alunos evadidos dos cursos cuidador de Idoso, balconista de farmácia e os dados quantitativos foram obtidos por meio da Plataforma Nilo Peçanha (PNP) que é um ambiente virtual de coleta, validação e estatísticos da rede federal de educação profissional do Ministério da Educação (MEC) - Brasil. **Resultado e discussão:** os efeitos da pandemia causaram transtornos de vulnerabilidade social e econômico na sociedade que resultaram na educação uma evasão escolar por falta de conhecimento das ferramentas, acesso à internet e condições de adquirir equipamentos adequados, mobiliários e conforto ambientais para desenvolver o ensino/aprendizagem nos espaços virtuais. Além disso, o desemprego, problemas interpessoais e familiares.

Palavras-chave: Covid-19, Educação profissional, Educação EaD, Evasão escolar, Espaço escolar.

¹ Universidade Lusófona, Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração Instituto de Educação

² Universidade Lusófona, Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração Instituto de Educação

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo analisar os dados da evasão escolar e os efeitos educacionais em tempo da Pandemia da Covid-19 nos cursos Formação Inicial e Continuada (FIC) na modalidade Ensino a Distância – EaD em 2020 e 2021. O impacto da pandemia de Covid-19 modificou as estruturas de ensino, os aspectos socioeconômicos da população em geral e dos discentes que contribuíram para uma vulnerabilidade social e alguma manifestação psicopatológica (Medeiros et al., 2020). A tecnologia foi uma grande aliada no processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia do Covid-19 na área educacional. Neste aspecto, as estratégias de ensino e aprendizagem foram desenvolvidas por políticas públicas de saúde e educacionais de modo que alcançasse os discentes com abrangência igualitária que contemplasse sem prejuízos à aprendizagem em função das distorções na realidade sociais vivenciadas pela população brasileira. O Coronavírus surgiu em 2019, em Wuhan – China (Lana et al., 2020). A doença foi identificada como sendo gerada pelo vírus SARS-CoV-2 que pode causar como consequência uma síndrome respiratória aguda grave e atingir outros órgãos. A alta transmissibilidade do vírus que ainda era desconhecido trouxe consequências devastadoras para o mundo inteiro de maneira que os casos eram letais para o ser humano. Desta forma, muitos países desenvolvidos como o Estados Unidos, Inglaterra, França, dentre outros da Europa não estavam preparados para o enfrentamento da pandemia do coronavírus, a Covid-19, e sucumbiram com milhares de mortes em poucos dias (Amorim & Campos, 2022).

Face ao exposto, a pandemia do novo coronavírus, teve um impacto mundial com prejuízo à saúde e ao desenvolvimento socioeconômico com o fechamento das fronteiras nacionais e internacionais, impossibilitando atividades comerciais e o convívio entre as pessoas de modo presenciais em todos os ambientes, principalmente nas escolas (Brito et al., 2020). Neste aspecto, Sena et al. (2021) descreve que a pandemia trouxe “impactos negativos transversais e assimétricos” em diversas modalidades no campo da Educacional que maximizou a desigualdade socioeconômica e educacional. Assim, as instituições de forma geral da educação desenvolveram estratégias alternativas de ensino e aprendizagem de modo que atendesse a todos os alunos que estavam em isolamento social. As tecnologias foram uma das estratégias que ajudou a desenvolver os conteúdos programáticos de ensino e a transmitir os conteúdos de forma virtual (Amorim & Campos, 2022). Uma das estratégias desenvolvidas pelas escolas para evitar consequência aos danos à saúde dos docentes, discentes e administrativos, substituíram as aulas presenciais para forma remota em ambiente destinado ao *home office*. O novo espaço de trabalho apresentado aos professores e discentes em estado emergencial decorrente da pandemia causou mudanças repentinas e altas demandas de atividades em seus espaços domésticos. Para desenvolver um espaço criativo, os professores usaram metodologias ativas para alcançar e ampliar o ensino e aprendizagem aos alunos nos espaços virtuais (Cordeiro, 2020).

Para Oliveira e Santos (2020), a modalidade EaD, durante e após a pande-

mia, é um modo de ensino que teve uma abrangência significativa em diversos níveis de educação no Brasil e no mundo. As estratégias de ensino foram desenvolvidas com o intuito de minimizar os danos causados pela pandemia, tanto social como educacional. No entanto, a evasão escolar foi uma vilã presente no meio das dificuldades decorrente dos fatores econômicos e sociais dos discentes. A evasão ainda é um tema vasto em pesquisas científicas no mundo e no Brasil por ser um fenômeno complexo multifacetado e multicausal, atrelado a fatores pessoais, sociais e institucionais (Carneiro, 2020). Ante ao exposto, a presente pesquisa tem o propósito instigar outros autores a investigar a importância de buscar alternativas para conter o fenômeno da evasão escolar no ensino profissionalizante em todas as modalidades de ensino no Brasil.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E OS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM

Conceituando a educação profissional segundo Menezes (2001), é um processo educativo de formação geral que amplia o aprendizado com conhecimento técnico e teórico com aptidões práticas compatível com a atividade exercida por diversas profissões, ambientes econômica e social.

Corroborando o art. 2º da nova resolução do Conselho Nacional de Educação - NCE/CP nº1, de 2021 que define a educação profissional como:

uma modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes. (Resolução 1/21 do CNE/CP, 2021, p. 1).

Nesta percepção, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) passou por vários processos de políticas educacionais no Brasil. A EPT teve um marco inicial no ano de 1909 por Nilo Peçanha com criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, por meio do Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909 (1909), até a publicação da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (2017) que tem por objetivo modificar o Ensino Médio e oferecer oportunidade igualitária. As reformas educacionais foram fundamentais em 1937 com as mudanças do ensino profissional destacado no artigo 129 da Constituição Brasileira (1937), que contribuíram do estado, das empresas e das instituições de ensino que lutavam para igualdade na formação profissional e de outras modalidades de ensino (Carneiro, 2020).

Portanto, é preciso garantir a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais com igualdade independente da vulnerabilidade que:

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (*Constituição Federal*, 1937. Art. 129).

Esse ato constitucional, intensificaram as políticas públicas de educação na década de 70. Foi criada a Lei nº 5.692/71, tendo por objetivo reformar a organização do ensino de 1º e 2º graus no Brasil. Nesta alteração, o segundo grau passou a ser visto como profissionalizante de curto, médio e longo prazo em todas as escolas. Os alunos teriam que escolher as habilitações oferecidas que incluíam cursos variados como os de “auxiliar de escritório ou de enfermagem e técnico em edificações, contabilidade ou agropecuária” (Beltrão, 2017).

O ensino ainda era visto apenas como uma certificação para habilitação profissional por necessidade do desenvolvimento econômico e industrialização acelerada. Nesta época, a formação ainda estava comprometida, pois o ensino não era integral dos adolescentes e jovens. Para formação integral era necessário conhecimento propedêutico que apenas era para alguns e não para todos (Cunha, 2014). Neste sentido, a Lei ainda expressa uma dualidade do conhecimento e a divisão da desigualdade social imposta pela sociedade brasileira, uma vez que, separa “trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais” com exigências de formação diferenciada da educação (Nascimento, 2007, p. 84). A dualidade histórica reflete entre o ensino profissionalizante e o propedêutico, as classes sociais e o relacionamento entre educação e trabalho. Nesse sentido, existe uma fragmentação na estrutura das classes sociais e a desigualdade no sistema de ensino (Cunha, 2014). A esse respeito, Frigotto et al. (2014, p. 66-67) afirmam que:

Devemos ter cuidado com as propostas e experiências de integração, pois elas podem dar continuidade à dualidade: formação propedêutica/preparação profissional, sob mecanismos disfarçados de integração, apenas para cumprir os dispositivos legais. Ou ainda, sob a máscara dos discursos eloquentes favoráveis à formação integral do homem, fortalecer a perspectiva do capital, no sentido de formar o trabalhador para adequar-se às novas exigências impostas pelas empresas, às imprevisibilidades do mercado ou para criar sua própria estratégia de emprego. é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. ... Neste nível de ensino se revela com mais evidência a contradição entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?

Neste sentido, a nova Lei 9.394 de 1996 trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que modificou as modalidades de ensino com o propósito

de preparar os jovens para o exercício profissional e desenvolver um espaço para que o cidadão tenha possibilidade de aprendizagem profissional e social (Coelho, 2014). Para tanto, as modalidades de ensino e níveis de ensino abrangem cursos de qualificação, habilitação técnica e tecnológica, e pós-graduação, que proporcionam ao indivíduo desenvolver habilidades técnicas e de conhecimento teórico de forma organizada e articulada do aprendizado (Frigotto, 2008; Lei nº. 11.892, 2008). Além disso, a EPT integra os diferentes níveis e modalidades da Educação com ampliação para direcionamento para o trabalho, as pesquisas científicas e tecnológicas. Entre as articulações que possibilita o dimensionamento da EPT, destacam-se a modalidade da educação de jovens e adultos, a educação básica no nível do ensino médio integrado que pode ser concomitante ou de forma subsequente (Dore, 2014). Sob o aspecto legal, no Brasil, conforme a Constituição de 1988 e a LDB 9394/96, que preveem, dentre os princípios do ensino, a garantia da igualdade de condições de acesso e permanência na escola, a responsabilidade socioeducacional da criança é da família e do Estado.

Nesse sentido, tendo em vista a questão seletiva social da escola, a exclusão escolar vai contra a garantia legal da permanência, conforme argumentam Brandão et al. (1983). Com esta concepção, a LDB garante os direitos fundamentais e uma inclusão do cidadão que tem seguimento do direito à educação e o direito ao trabalho (LDB 9394/96). Além disso, o Art. 227 da Constituição Federal, que tem como princípio assegurar como prioridade dois direitos que são o direito à "educação" e a "profissionalização" (Constituição Federal, 1998).

A educação profissional no Brasil tem evoluído constantemente e em 2008 foi criado a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica através da Lei nº 11. 892/2008 que constitui um marco da diversificação da educação profissional e tecnológica. Nesta Lei foi expandido as escolas em todo país com qualidade do ensino em diversos níveis e modalidade de cursos. Além disso, uma interação com a população e as empresas locais para potencializar o crescimento de cada região para oportunizar trabalho, cultura e lazer.

Em 2019 a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT) é composta por 64 Instituições distribuídas em 38 Instituto Federal, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), escolas técnicas vinculadas às universidades federais e Colégio Pedro II. Atualmente os *campi* associados a estas instituições federais, tem-se um total de 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federais do país (Ministério da Educação, 2022).

A educação profissional teve uma ampliação com as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB em todos os níveis e modalidades do ensino. A educação a distância – EaD que já existia no ano de 1989, exposta como Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (CEaD) e posteriormente foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Ministério da Educação. Como uma nova proposta para o Brasil a EaD ganhou impulso e expressão política com as diretrizes da nova Lei 9.394 que foi aprovada em 20 de dezembro de 1996 que regulamenta o sistema de educação nacional. O ensino a distância vem se tornando uma ferramenta estratégica e importante para a sobrevivência profis-

sional (Alves, 2011; Moran & Valente, 2015). Portanto, esta modalidade tem dimensões para alcançar grupos de indivíduos que não poderiam estudar de forma presencial sem prejuízo (Moran & Valente, 2015).

A EaD possibilita construir um novo estilo na formação e seus desafios nas necessidades de conhecimento para utilizar as novas tecnologias da informação e comunicação, como também, a dificuldade de acesso a estas tecnologias e a escassez de tempo para desenvolver as atividades do curso (Oliveira et al, 2020). Dadas as dificuldades enfrentadas pelos profissionais que atuam nas diversas áreas do conhecimento na obtenção de formação profissionalizante, seja, superior, técnico ou continuada, e, consideramos o ensino a distância (EaD) uma estratégia de educação permanente diante das novas tecnologias e uma abordagem inovadora educacional (Alves, 2011).

O processo de ensino por diversas áreas do conhecimento, tem contribuído para o crescimento e credibilidade do ensino a distância com uma interação pedagógica que desempenha um papel muito importante na política educacional socioeconômica (Nunes, 2009). Além disso, a EAD tem apoiado organizações que buscam se afirmar e ganhar espaço no mercado, nas esferas econômica e política, como também, acelerado pela introdução de novas tecnologias de comunicação (Santos et al., 2023).

Com essa visão holística, durante a pandemia da Covid-19 a educação passou por processo de mudança emergencial para atender determinações da Organização Mundial de Saúde - OMS e o Ministério da educação - MEC que indicaram o ensino remoto como estratégia o distanciamento e o isolamento social. Assim, as instituições de ensino modificaram o modo presencial para o modo remoto (Couto et al., 2020). Deste modo, os discentes tiveram que se adaptar a realidades ao modo remoto e os professores desenvolveram o conteúdo programático do ensino e aprendizagem de maneira que os discentes absorvessem o conhecimento de forma igualitária durante a pandemia e atender às mudanças emergenciais (Couto et al, 2020; Sabóia, 2020; Hodges et al, 2020). De acordo com a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), as aulas remotas são ministradas, em sua maioria, no mesmo horário convencional da aula presencial, pelos próprios professores da disciplina, usando recursos tecnológicos. Além disso, pode ser síncrona e assíncrona o que difere das aulas na modalidade de Educação a Distância (EaD), em que as aulas são gravadas e o conteúdo disponibilizado no sistema da instituição. As aulas são assíncronas, ou seja, sem um horário predeterminado, autoinstrucional, e conduzido por tutores (Vercelli, 2020). As estratégias desenvolvidas proporcionou uma expansão da EaD por modificação do ambiente escolar para o ambiente virtual e a tecnologia proporcionaram um espaço que contribuíram no período pandémico da Covid-19, e após a pandemia, e assim, as fronteiras das edificações dos espaços escolares foi ampliado por necessidade de dar continuidade ao ano letivo dos discentes e proporcionar uma interação do conhecimento de qualidade de ensino e aprendizagem de forma que o processo de ensino a distância possa ser melhor utilizado (Moran, 2015; Oliveira, 2020).

Para adaptação ao novo sistema educacional no período da pandemia da

Covid-19 a otimização da EaD e remoto (*home-office*) foi necessária uma reorganização dos espaços que antes era em sala de aula e passando para ambiente residencial (*home office*). Discentes e docentes tiveram que criar um ambiente próprio para o ensino e aprendizado de modo físico e virtual. Algumas estratégias que podem facilitar nesses espaços consistem na arrumação dos móveis em que são utilizadas as mesas e cadeiras fáceis de movimentar e organizadas de acordo com as diferentes atividades no caso do espaço escolar em sala de aula ou home office (Pinho et al., 2021). Além disso, foi necessário adaptações e aprendizagem para lidar com as ferramentas de comunicação virtual, em ambiente doméstico (Aquino et al., 2020). Portanto, o avanço tecnológico e de seus múltiplos recursos, foi uma alternativa para minimizar os impactos da educação, em função do distanciamento social que foi utilizado como principal medida para impedir o alastramento do vírus.

Neste aspecto, o Art. 1º do Decreto nº 9.057 (2017) ressalta que a Educação a distância:

considera-se educação a distância modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Decreto nº 9.057, 2017).

Quanto às áreas funcionais, existe a possibilidade de criar diferentes áreas na sala de aula ou espaço em home office, que possibilitasse diferentes tipos de atividades, como leitura, área de discussão em grupo de forma presencial e para isso, foi necessário o uso de aplicativos que possibilitou seu uso de forma remota. Fisher (2005) relata que as atividades pedagógicas necessitam de espaços de qualidade para que o ensino seja eficaz. Isso possibilita evitar a monotonia e permite aos alunos diferentes maneiras de aprender.

Para a Tecnologia integrada o uso de quadros interativos e projetores para facilitar a apresentação do conteúdo e envolver os alunos com multimídia, computador de mesa, notebook, celular, tanto para os dois espaços tradicionais, remoto ou EaD. Segundo Sardinha et al. (2017) a utilização de tecnologias digitais na educação, as novas abordagens pedagógicas, como a aprendizagem colaborativa baseada em projetos e a crescente heterogeneidade das comunidades estudantis exigem novas abordagens ao ensino e aprendizagem.

Para atender essa demanda, a escolha dos móveis é essencial para o desempenho das atividades em todos os ambientes, seja doméstico ou escolares. Uma indicação seria os móveis modulares e flexíveis que podem ser ajustados conforme a necessidade tecnológica ou não, permitindo uma reconfiguração rápida para diferentes funções. A escolha do mobiliário pode incentivar, encorajar ou desencorajar a participação por partes dos discentes e docentes (Silva, 2023).

Para tanto, para uma organização eficaz deve-se manter o espaço arrumado e de fácil localização dos materiais e utilização. Sanoff (2001) afirma que a orga-

nização do espaço do ambiente de aprendizagem deve refletir a proposta educacional e a metodologia adotada. Isso ajuda a criar um ambiente agradável e funcional para todos. Um dos aspectos a considerar, é o conforto quanto à iluminação correta que é um dos fatores que contribui para o conforto visual dos alunos com relevância essenciais para estimular novas descobertas e potencializar o desempenho cognitivo. A iluminação inadequada, seja natural ou artificial ocasiona fadiga, dores de cabeça, desconforto visual, dores na coluna, ofuscamento visual, dentre outras (Libardi, 2017). Segundo a norma regulamentadora NR-17 uma boa iluminação torna o ambiente de aprendizagem mais confortável, seguro e produtivo nos ambientes, seja em sala ou não, deve haver uma integração entre eles (Boyce, 2010).

A otimização da sala de aula e home office deve atender às necessidades e preferências de discentes e docentes. A flexibilidade é fundamental, pois diferentes estilos de aprendizagem podem exigir configurações diferentes. O pesquisador de desenvolvimento organizacional Weinstein e Novodvorsky (2015) descreve a importância de fatores como segurança física do edifício, segurança psicológica, interação entre discentes e interação discentes-docentes no espaço da sala de aula ou de forma remota. Para identificar no espaço as informações que comunica sobre os docentes, discentes e a disciplina dependendo de cada atividade proposta, é importante que os discentes saibam o que fazer e que material procurar. O ambiente confortável, estético e seguro é um princípio básico para ter um lugar aplicado e acessível a todos (Silva, 2023).

Outro fator a ser considerar na pandemia da Covid-19, foi o planejamento do ambiente da sala de aula (presencial), que é diferente só ambiente em *home office*. A integração da gestão do docente e da família, a otimização e a possibilidade de utilizar os espaços para criar um ambiente de atividade confortável e funcional para um planejamento de atividades educacionais e atender aos estudantes.

EVASÃO ESCOLAR E VULNERABILIDADE SOCIAL

O período pandêmico da Covid-19, os ambientes e a nova modalidade de ensino trouxeram alguns prejuízos para os docentes e discentes de todos os níveis de ensino. Para a maioria dos docentes e discentes que não tinham habilidade, conhecimento com as ferramentas e as tecnologias em ambientes virtuais tiveram que criar e aprender de forma emergencial à nova realidade (Figueiredo et al., 2023). Para desenvolver o conteúdo e as atividades escolares alguns docentes usaram metodologias ativas e recriando um espaço virtual mais atraente e interações com os discentes. O isolamento social mostrou outra realidade do sistema educacional no mundo e principalmente no Brasil que é a vulnerabilidade social de muitos cidadãos brasileiros (Couto et al., 2020).

Nem todos os brasileiros têm uma moradia digna, acesso à internet, celular ou computador ou até mesmo um emprego formal (Jesus, 2021). Neste contexto, o processo de ensino passa por dificuldade em atender a vulnerabilidade dos

discentes que a maioria mora em lugares desfavorecidos e marginalizados, e assim, são excluídos da sociedade que entra em contradição com as políticas públicas do nosso país (Santos, 2008). As vulnerabilidades sociais e econômicas de muitos brasileiros principalmente dos discentes levaram à exclusão digital e à evasão escolar por falta de acesso à internet. Segundo a pesquisa de Tecnologia de Informação e Comunicação nos domicílios – TIC Domicílios, apontou que 92% da classe média está conectada, e 48% da população de baixa renda, que são as classes D e E, têm acesso à Internet, que na maioria o acesso é por via celular (Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019). A pesquisa após a pandemia em 2022 pela TIC Domicílios captou mudanças e os impactos da retomada das atividades presenciais e os desafios que ainda permanecem no acesso e uso das tecnologias. Além disso, é necessário adotar medidas estratégicas universais de inclusão digital para as populações vulneráveis no Brasil (Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022). Em outro estudo do Instituto Brasileiro Geografia e Estatística - IBGE (2021), demonstra que há uma diferença ao acesso à internet entre discentes da rede privada de 84% e da rede pública 55% e que 28,7 milhões de pessoas não tinham telefone móvel (celular) para uso pessoal e deste percentual 28,1% alegaram não possuir aparelho telefônico por ser caro.

Neste contexto, outros problemas surgiram, como o empobrecimento da população por falta de emprego, sem moradia e saneamento adequado. As políticas socioeconômicas foram adotadas para suprir as necessidades fundamentais da população mais vulnerável, no entanto, não foi suficiente para suprir todas as necessidades da população dos mais carentes.

Esse processo de vulnerabilidade social alcançou as instituições de ensino que limitou muitos alunos ao acesso às aulas virtuais. Essa limitação ao acesso à internet domiciliar no período da pandemia da Covid-19 abrangeu a evasão escolar em vários níveis, modalidades de ensino e instituições públicas e privadas (Cotrim-Guimarães, 2022). Ao investigar sobre o tema e compreender o sistema educacional EaD no âmbito da evasão escolar nota -se que ainda é uma preocupação no sistema educacional em todas as modalidades e níveis de ensino (Rodrigues & Silva, 2022).

A evasão escolar por ser um fenômeno complexo pode estar relacionada a vários contextos sociais, culturais, políticos e econômicos dos sujeitos envolvidos. Assim, estudiosos deste tema descrevem a evasão escolar como um “ato de evadir, fugir, abandonar; sair, desistir; não permanecer em determinado ambiente” (Riffel & Malacarne, 2010, p. 1).

À luz desse entendimento, tem-se o conceito de Dore, Sales e Castro (2014, p. 386) ao afirmarem que “a evasão é um fenômeno complexo multifacetado e multicausal, atrelado a fatores pessoais, sociais e institucionais, que podem resultar na saída provisória do aluno da escola ou na sua saída definitiva do sistema de ensino”.

Ainda elucidando sobre a evasão escolar, os autores explicitam alguns fatores individuais, institucionais e o sistema de ensino associados à evasão que são:

O comportamento do aluno; suas atitudes perante a vida escolar; a convivência social com outros estudantes, professores e comunidade escolar; o nível educacional dos pais; a renda familiar. Os fatores institucionais da escola, associados à evasão, incluem: os recursos da instituição; as práticas pedagógicas; o perfil do corpo discente; as características estruturais da escola. No âmbito do sistema de ensino, um importante fator é o mecanismo de retorno do estudante à escola. A sua reintrodução na escola pode ser um problema após um longo período de interrupção do seu processo de escolarização. (Dore et al., 2014, p. 386-387).

Em congruência com esse pensamento, há muito tempo era discutido que a culpa da evasão escolar era simplesmente do discente. No entanto, por diversas pesquisas sobre o tema percebeu que a evasão escolar é construída por fracassos que estão relacionados a fatores indissociáveis como pessoais, culturais, e institucionais, que incidem sobre as questões pedagógicas (Dore et al., 2014). A vulnerabilidade social e econômica também tem demonstrado percentuais de desistência escolar (Carmo & Silva, 2016). A somatória desses fatores desperta a atenção à análise dos motivos e efeitos da evasão escolar nos cursos FIC da EaD do IFPE. Além disso, a compreensão do desenvolvimento de políticas, projetos e ações que possam modificar a realidade da evasão escolar no profissionalizante (Carneiro, 2020).

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta pesquisa buscamos analisar os dados da evasão escolar e os impactos da educação em tempo da Covid-19. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos evadidos dos cursos FIC (Cuidador de Idoso, Balconista de Farmácia) na modalidade EaD do IFPE. Neste trabalho buscamos entender e analisar os dados com uma investigação por um design metodológico utilizado por revisão bibliográfica e uma abordagem exploratória de caráter descritivo com avaliação quantitativa e qualitativa. Desse modo, para obter os dados qualitativos foi por meio de planilha de contatos telefônicos cedido pelo IFPE para realização das entrevistas com discentes evadidos dos cursos cuidador de idoso e balconista de farmácia e os dados quantitativos foram obtidos por meio da Plataforma Nilo Peçanha (PNP) que é um ambiente virtual de coleta, validação e estatísticos da rede federal de educação profissional do Ministério da Educação (MEC) - Brasil. Os sujeitos da pesquisa serão os discentes evadidos dos cursos FIC (Cuidador de Idoso, Balconista de Farmácia) na modalidade EaD. Para analisar os dados quantitativos e tratamento foi utilizado o programa *Microsoft® Excel 2019*. Além disso, deteve-se em buscar os dados da evasão escolar na plataforma Nilo Peçanha (2023). A coleta foi realizada através de indicadores acadêmicos na região do nordeste no estado de Pernambuco no eixo tecnológico – ambiente e saúde na modalidade de ensino a distância no tipo de qualificação profissional do IFPE – Brasil, nos cursos de balconista de farmácia e cuidador de idoso dos anos de 2020 e 2021.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar os dados quantitativos na plataforma Nilo Peçanha em 2023, foi identificado uma procura muito grande referente ao quantitativo de vagas oferecidas nos cursos de balonista de farmácia e cuidador de idosos na modalidade EaD nos cursos FIC. Para o curso de balonista de farmácia foram ofertados 140 vagas e o número de inscritos foram de 1.173 e para o curso de cuidador de idoso foram ofertados 110 e os inscritos foram de 554 em vinte duas cidades selecionadas no estado de Pernambuco nas cidades (Custódia, Pesqueira, Belo Jardim, Caruaru, Bezerros, Gravatá, Vitória de Santo Antão, Recife, Cabo de Santo Agostinho, Barra Sirinhaém, Palmares, São José da Coroa Grande, Garanhuns, Afogado da Ingazeira, Abreu e Lima, Paulista, Olinda, Palmares, Barreiros, Ipojuca, Jaboatão dos Guararapes, Igarassu).

No quadro 1, descreve a análise quantitativa dos cursos balonista de farmácia (bf) e cuidador de idosos(ci) e com letras de representação de cada curso no espaço virtual (EaD) da instituição de ensino. Além disso, números de vagas ofertadas, matriculados, retidos, evadidos, concluintes e ano de realização.

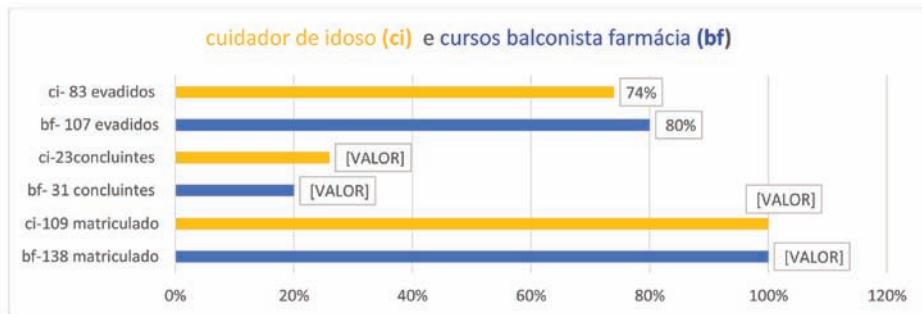
Quadro 1. Dados dos dois cursos EaD

Instituição	Curso	Vaga Ofertada	Matriculado	Retido	Evadido	Concluinte	Ano
IFPE	Balonista de farmácia (bf)	140	138	98	107	31	2020-2021
IFPE	Cuidador de idoso (ci)	110	109	50	83	23	2020-2021

Fonte: Dados da Pesquisa

Na figura 1 está representado o percentual de matriculados no ano de 2020 e 2021 que corresponde ao número total de 247 alunos nos dois cursos. Os evadidos em 2020 e 2021 no curso de balonista de farmácia foram 107 que correspondem a 80% e no curso de cuidador de idoso foram 83 alunos que corresponde a 74%. O curso de balonista de farmácia teve uma evasão maior que o curso de cuidador de idoso com uma taxa de evasão de 6%. Os cursos tiveram um número grande de inscrição, porém, o número de concluintes foram insatisfatórios com o resultado esperado e investimento para os cursos. Os dados quantitativos foram obtidos e analisados através da Plataforma Nilo Peçanha no ano de 2023.

Figura 1. Anos 2020-2021 evadidos e concluintes dos cursos EaD



Nota: Cuidador de idoso denominado de (ci) e balonista de farmácia (bf).

Fonte: Dados da Pesquisa

Analisando artigos publicados por alguns autores no período da pandemia da Covid-19 e pós pandêmicos foi notado que a evasão escolar ocorreu por diversos aspectos. Os fatores que levaram a ocorrência da evasão escolar foram por razões internas e externas à instituição de ensino. Os fatores foram apresentados por dificuldade de uso das tecnologias digitais, falta de acesso à internet e a falta de orientações das instituições educacionais sobre o manuseio do novo sistema de ensino e aprendizagem para discentes das áreas rurais e urbanas. Outro causa foram por razões socioeconômica que demonstrou uma exclusão dos alunos que não tiveram condições para manter a continuidade dos estudos (Carneiro, 2020; Franco et al., 2021).

Para análise as causas da evasão escolar neste trabalho foram identificadas algumas dificuldades para realizar as entrevistas com os alunos evadidos por conta que alguns mudaram o número telefônicos, não atenderam as ligações, estavam trabalhando e sem tempo para participar da entrevista. No entanto, entrevistamos 11 alunos do curso de balonista de farmácia e 15 alunos do curso de cuidador de idoso.

Na fala dos sujeitos dos cursos de balonista de farmácia e cuidador de idoso os motivos que levaram a desistir do curso foi a dificuldade de acessar o sistema virtual de aprendizagem utilizado pela instituição (classroom), não ter internet adequada, falta de condições de comprar celular ou um notebook, desemprego, desajuste familiar e gravidez.

Segundo Dore e Luscher (2011) dentre os fatores de evasão ou a permanência do aluno na escola/instituição de ensino podem estar relacionadas à infraestrutura, ao corpo docentes, aos recursos escolares e aos processos de ensino e aprendizagem que podem estar relacionados a estrutura do currículo dos cursos, e os processos e as práticas escolares e pedagógicas. Esses fatores internos podem estar associados aos fatores externos, pois são um conjunto que favorece a evasão ou a permanência do estudante.

Fala dos discentes: *O que mais foi intensificado na entrevista com os alunos foi a falta de conhecimento dos artefatos tecnológicos, ambiente adequando, conforto (Iluminação e ruído), mobiliário e o modo de ensino que estavam habituados no modo presencial.*

Segundo Jesus (2021) a tecnologia deve ser inserida em todos os níveis e modalidades de ensino, principalmente na modalidade de ensino tradicional, que ainda não é utilizado como uma cultura digital que deve ser implantada como uma ferramenta educacional nos Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPC. Portanto, há uma necessidade de implantar e utilizar artefatos tecnológicos na educação básica, cursos tecnológicos e superior.

As ferramentas tecnológicas ganharam força ao passar do ensino tradicional para o ensino remoto, no entanto, foi percebido que muitos discentes são analfabetos em tecnologias por não saberem usar os instrumentos e as técnicas do mundo digital para o ensino e aprendizagem. “A inclusão digital como forma de aprimoramento a educação é a melhor forma de contribuir para o fim ou amenização da desigualdade social que acompanha a sociedade a muitas gerações” (Sousa, 2016).

Outro fator percebido nas entrevistas foi a vulnerabilidade social (habitação adequada, saneamento básico, brigas familiares, separação conjugal, drogas) e econômica(desemprego), pois a desigualdade social ainda é um problema imposto na sociedade brasileira.

O processo de ensino e aprendizagem teve implicações negativas ao passar a educação presencial para a remota e à educação à distância, pois traz a alusão às dificuldades enfrentadas pelos discentes das classes sociais menos favorecidas. Portanto, a maioria dos discentes durante o isolamento social não puderam dar continuidade ao ano letivo por falta de condições econômicas para comprar computadores, smartphones, tablets e acesso à internet adequada em suas residências (Amorim & Campos, 2022).

Em estudos estatísticos sobre o acesso à internet e poder de compra de equipamentos demonstrado pelas pesquisas da TIC Domicílios (Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022) e do IBGE (2021), foi observado os dados em todo o país o índice de estudantes de escolas privadas que possuem acesso à internet com percentual superior a 95%, diferenciado dos alunos da rede pública, principalmente das regiões Norte e Nordeste sendo de 65,4% e 73,4%. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD, também fazem alusão ao uso do celular, tablet e computador em 2020. O celular foi o equipamento mais utilizado em todas as regiões do país. Os alunos das regiões Norte e Nordeste foram os mais prejudicados, e apenas 40% tiveram acesso a computadores e notebooks para acessar o sistema de ensino e aprendizagem. Outro fator apontado por Garcia et al. (2020) e Amorim e Campos (2022), são as estruturas inadequadas domiciliares como os ambientes, móveis, conforto ambiental, acesso tecnológicos digitais e acesso à internet adequada dos alunos e professores para desenvolver o ensino remoto que foram impostos de modo emergencial. Deste modo, o processo de ensino e aprendizagem se tornou excludente por ações e planeja-

mentos inadequados por parte do sistema educacional e políticas socioeconômicas que possibilitou riscos de baixo rendimento escolar e a evasão escolar.

Neste aspecto, os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) apontam que 5,8 milhões de discentes de instituições públicas não possuem acesso às tecnologias digitais e acesso à internet (IPEA, 2020). Mediante aos fatores citados, o isolamento social e as mudanças de modalidade de ensino intensificaram a vulnerabilidade econômica da população e principalmente da população mais pobre. Além disso, foi observado que muitos brasileiros perderam o emprego que era a fonte de renda para custear alimentação, aluguel, dentre outras complexidades. A desigualdade das classes sociais sempre existiu e na pandemia ficou mais visível para os mais necessitados e com pouca estrutura de higiene, saúde e educação que são princípios básicos da Constituição Federal Brasileira (Jesus, 2021). Portanto, a educação é um direito e a instituição de ensino é um espaço de superação, em que a desigualdade pode ser convertida em igualdade pela mediação da educação" (Saviane, 1992, p. 87).

Quadro 2. Faixa etária de alunos matriculados e evadidos nos anos de 2020 e 2021 no curso balonista de farmácia (bf).

Idade Curso -Bf	Matriculado / 2020	Aluno Evadido	Percentual Evadidos	Matriculado / 2021	Aluno Evadido	Percentual Evadido
15 -19	51	12	23,53%	30	25	83,33%
20-24	38	6	16%	32	25	78,13%
25-29	16	4	25%	11	10	90,91%
30-34	11	2	18,18%	7	3	42,86%
35-39	10	4	40%	6	5	83,83%
40-44	5	0	0	5	5	100%
45-49	4	0	0	4	4	100%
50-54	2	1	50%	1	1	0,00%
55-59	1	0	0	1	1	100%
total	138	29	21%	97	79	79,59%

Fonte. Dados da Pesquisa

Quadro 3. Faixa etária de alunos matriculados e evadidos nos anos 2020 e 2021 no curso de cuidador de idoso (ci).

Idade Curso- ci	Matriculado- 2020	Aluno Evadido	Percentual Evadidos	Matriculado- 2021	Aluno Evadido	Percentual Evadido
15 -19	5	3	60,0%	2	2	100,00%
20-24	15	9	60%	4	2	50,00%
25-29	18	6	33%	9	7	77,78%
30-34	11	6	54,55%	4	4	100,00%
35-39	15	5	33%	6	5	83,33%
40-44	15	5	33,33%	8	6	75%
45-49	17	6	35,29%	8	4	50%
50-54	8	4	50%	6	5	83,33%
55-59	4	2	50%	2	1	50%
60 (1)	1	1	0	1	1	100,00%
total	109	47	42%	50	37	74%

Fonte. Dados da Pesquisa

Uma pesquisa realizada pela UNICEF (2022) apresentou que mais de dois milhões de alunos do gênero feminino e masculino entre as idades de 11 a 19 anos abandonaram as escolas no Brasil. Os motivos que proporcionaram a evasão escolar foram as questões socioeconômicas e políticas. Outros fatores são a dificuldade de aprendizagem por não entender as explicações ou atividades enviadas pelos professores, necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família e a falta de conhecimento e utilização dos artefatos digitais, entre outros, e assim, formando um “abismo digital” (Ribeiro et al., 2021). Também foi notado que por motivo do isolamento social e o índice de morte pela Covid-19, muitos alunos não só apresentaram dificuldade de aprendizagem, mas também problemas de saúde mental como a ansiedade, depressão, síndrome do pânico, dentre outras (Leal, 2021).

A educação é um direito de todos sem extinção e deve ser inclusiva atendendo todas as necessidades fundamentais dos alunos. Portanto, a escola deve adaptar condições para dar continuidade ao ensino e aprendizagem independentemente da idade, gênero, níveis e modalidade de ensino e capacitar e desenvolver a:

complexa tarefa de ensinar conceitos científicos onde o educador além de dominar os conteúdos, necessita planejar e adequar recursos didáticos, objetivando o desenvolvimento da aprendizagem significativa dos alunos, tem-se muitos aspectos presentes nos educandos: psicológico, físico, comportamental que devem ser percebidos e considerados na prática pedagógica inclusiva. A falta de sensibilidade a determinada deficiência, conduz o aprendiz à exclusão, já que costumeiramente são ignorados, no sentido de não possuírem o mesmo ritmo de cognição quando comparados a alunos não deficientes. (Araújo et al., 2018).

Ainda neste aspecto, para a autora Leal (2021) e Dayrell (2007), a educação e a instituição de ensino têm sido um amplo campo de debate em relação ao fracasso escolar pela instituição e a evasão escolar que são motivados por vários aspectos que envolvem alunos, familiares, professores e a instituição. Para a instituição de ensino e colaboradores o problema está focado no aluno por falta de interesse e envolvimentos com drogas, gravidez indesejada, dentre outros que causa desistência do curso. Na visão dos estudantes, a instituição não mostra interesse em desenvolver um ensino de qualidade e acredita que a formação não o capacita para vida e conseguir um emprego. Poucos acreditam que a escola ainda é um caminho para sair da vulnerabilidade que se encontram.

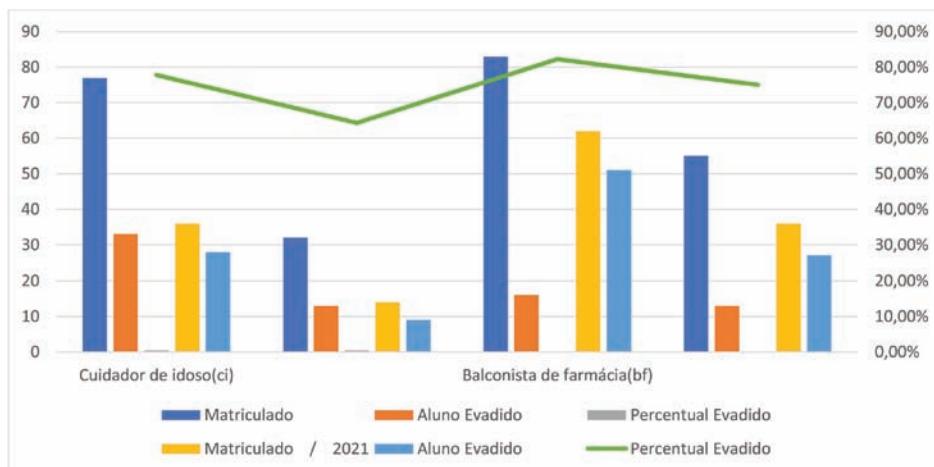
Portanto, a análise nos quadros 2 e 3 retrata uma busca ativa de inscrito no curso de balconista de farmácia de 1.173 com matriculados 138 e apenas 31 concluíram o curso. Para o curso de cuidador de idoso foram 554 inscritos, matriculados 109 e concluintes 26. A idade que procurou o curso de CI foi entre 20 e 49 anos e para o curso de BF foram entre 15 e 39 anos.

No entanto, a evasão escolar ocorreu nas idades de desenvolvimentos ativos para o trabalho teve maior índice. Segundo Ribeiro et al. (2021) o processo modificado de aprendizagem motivou a evasão escolar por mudanças do sistema de

ensino tradicional para o remoto e a educação a distância. Os alunos matriculados que passaram por processo de mudança na forma de aprender e a usar os meios tecnologias de informação (TIC) não são iguais para todos, e existe a chamada “brecha digital” que demonstra a dificuldade de acesso tecnológicos e as plataformas de ensino modificado durante a pandemia da Covid-19.

Outro fator analisado nesta pesquisa foi os gêneros feminino e masculino dos cursos de balonista de farmácia e cuidador de idoso demonstrado na figura 2.

Figura 2. Análise do gênero dos alunos matriculados e evadidos nos anos 2020 e 2021 no curso de cuidador de idoso (ci) e balonista de farmácia (bf)



Fonte. Dados da Pesquisa

Figura 2, observamos que no ano de 2020 no curso de cuidador de idoso (ci) o percentual da evasão foi maior no sexo feminino correspondendo a 42,86%. Enquanto, no curso de balonista de farmácia (bf) a evasão foi maior no sexo masculino com um percentual de 23,64%. Já no ano de 2021, no curso de cuidador de idoso (ci) a evasão continua apresentar no sexo feminino uma maior taxa que corresponde a 77,78% e no curso de balonista de farmácia (bf) percebe-se um crescente aumento na evasão escolar no sexo feminino com percentual de 82,26%.

A análise relacionada ao gênero encontrado na pesquisa na Plataforma Nilo Peçanha foi notada que os evadidos nos anos 2020 e 2021, tiveram uma abrangência de evasão escolar no gênero feminino no curso de cuidador de idoso e a abrangência do gênero masculino no curso de balonista de farmácia.

Neste aspecto, na fala de alguns entrevistados, principalmente no gênero feminino, as dificuldades para conciliar as atividades domésticas, cuidar dos filhos, perda do emprego, ansiedade, depressão e as atividades acadêmicas prejudicou o ensino e aprendizagem e a continuação do curso.

Capeletti (2022) em sua pesquisa retrata que muitas famílias tiveram desigualdade social, dificuldades socioeconômicas, violência doméstica e problemas psicológicos ocasionado pelo isolamento social, e assim a educação passa por fragilidade seguido de abandono e a evasão escolar.

CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, alguns fatores da análise foram importantes para demonstrar os dados evasão escolar e os efeitos educacionais em tempo da Pandemia da Covid-19 nos cursos de EaD de Formação Inicial e Continuada (FIC) do instituto Federal de Pernambuco – IFPE – Brasil. Diante da análise realizada foram encontrados fatores que tiveram uma relação socioeconômicos, espaços, conforto, mobiliários adequados para acessar as aulas, equipamentos (tablet, computador, celular), acesso à internet, velocidade da internet, problemas familiares, familiaridade com as plataformas de ensino e utilização de aplicativos na realização de atividades e outros. Durante a pandemia da Covid-19 houve uma perda muito grande na educação que precisa ser restaurada pela instituição, família e as políticas públicas de educação para alcançar os discentes de forma abrangente em todos os níveis e modalidades de ensino para que algumas questões possam ser desconstruídas sobre a escola, colaboradores e os alunos que fazem juntamente a construção do processo pedagógico e desenvolver um sistema de ensino mais inclusivo. Segundo Dayrell (2007, p. 2), a instituição de ensino tem sido alvo de debate que precisa passar por processos de mudanças mais inclusivas. Neste aspecto, as instituições de ensino e órgão governamentais em educação e direitos fundamentais tem desenvolvido práticas e conferências com o propósito de combater o fracasso e a evasão escolar com infraestrutura, apoio tecnológico e financeiro. O tribunal de contas nacional – Brasil Promoveu uma conferência virtual em 28 de agosto de 2023 sobre a Promoção e análise da atuação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com propósito identificar e garantir o êxito e a permanência dos discentes para impedindo à evasão/desistência, bem como desenvolver normas e medidas para a redução dos índices de evasão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, C. C., & Costa, E. C. A. C. (2021). O ensino matemático em tempos de pandemia na ótica do professor. [Trabalho de Conclusão de Curso]. Instituto Federal de Pernambuco.
- Alves, L. (2011). Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no Mundo. *Associação Brasileira de Educação a distância*, 10, 83-92.
- Amorim, A. V., & Campos, P. C. F. (2022) Aprendizagem Inclusiva no Curso Profissional em Tempos da Pandemia do Covid-19. *Anais do II Congresso Internacional Humanismo, Direitos Humanos e Cidadania Global* (pp. 430-438). Edições Lusófonas.

- Amorim, A. V., & Campos, P. C. F. (2022). Educação, Formação e Treinamento para Profissionais da Saúde em Tempo de Pandemia do Covid-19 no Brasil. *Anais do II Congresso Internacional Humanismo, Direitos Humanos e Cidadania Global* (pp. 230-244). Edições Lusófonas
- Aquino, E. M. L. et al. (2020, mar.). Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de Covid-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(supl. 1), 2.423-2.446.
- Araújo, M. Y., Freitas, S. M., & Freitas, R. S. (2018). Os desafios da educação inclusiva no Ensino de Ciências da Natureza: um olhar docente. *Anais do Congresso Internacional de Educação e Inclusão*. Campina Grande, PB.
- Belloni, M. L. (2002). Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Educação & sociedade*, 23, 117-142.
- Beltrão, T. (2017, mar.). Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971. *Senado Notícias*. <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>.
- Boyce, P. R. (2010). The Impact of Light in Buildings on Human Health. *Indoor and Built Environment*, 19, 8-20.
- Brandão, Z. et al. (1983). *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. Achiamé.
- Brito, S. B. P., Braga, I. O., Cunha, C. C., Palácio, M. A. V., & Takenami, I. (2020). Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século XXI. *Vigilância sanitária em debate*, 8(2), 54-63.
- Capelletti, C. (2022). *Educação inclusiva em aulas remotas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Paul Harris durante a pandemia COVID-19*. [Trabalho de Conclusão de Curso]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Carmo, J., & Silva, S. (2016). Evasão escolar e vulnerabilidade social: aspectos da realidade sócio-educacional a partir de estudos no Colégio Estadual Professor Anderson Rangel (Fazenda Rio Grande-PR) nos anos de 2016 e 2017. *Caderno PDE*, 1, 2-22.
- Carneiro, E. R. (2020). *Educação profissional: o cenário da evasão escolar no Curso Técnico em Informática para Internet-em EAD*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
- Coelho, A. J. D. P. (2014). *Permanência e abandono escolar na educação profissional: um estudo sobre Instituições Federais de Joinville e Jaraguá do Sul*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
- Comitê Gestor da Internet no Brasil. (2019). TIC Domicílios. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros. Cgi.br. <https://ctic.br/pt/pesquisa/domiciliros/publicacoes/>
- Comitê Gestor da Internet no Brasil. (2022). TIC Cultura. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiro. Cci.br: https://ctic.br/media/docs/publicacoes/2/20230621154638/tic_cultura_2022_livro_eletronico.pdf
- Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. *Diário Oficial da União*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm.
- Cordeiro, K. M. D. A. (2020). *O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino*.
- Cotrim-Guimarães, I. M. A. (2022). *Desigualdades sociais, evasão e permanência no ensino médio integrado: uma análise sob a perspectiva do processo pedagógico*. [Tese de Doutorado]. Universidade Federal de Minas Gerais.
- Couto, E. S., Couto, E. S., & Cruz, I. D. M. P. (2020). # fiqueemcasa: educação na pandemia da COVID-19. *Interfaces Científicas-Educação*, 8(3), 200-217.

- Cunha, L. A. (2014). Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. *Cadernos de pesquisas*, 44, 912-933.
- Dayrell, J. (2007). A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, 28(100), 1105-1128.
- Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decrito-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>.
- Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/_d9057.htm
- Dore, R., Araújo, A. C. D., & Mendes, J. D. S. (2014). *Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento*. IFB/CEPROTEC/RIMEPES.
- Figueiredo Souza, E. M., & Ferreira, L. G. (2020). Ensino remoto emergencial eo estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. *Revista Tempos e espaços em educação*, 13(32), 85.
- Frigotto, G. (2008). *Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados*. Mimeoografado.
- Frigotto, G., Ciavatta, M., Ramos, M. N., & Ribeiro, C. G. (2014). Produção de conhecimentos de ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. *Anais do Colóquio Produção de Conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: Dimensões Epistemológicas e Político-pedagógicas*. Rio de Janeiro, RJ.
- Garcia, J. A. D. et al. (2020). Ensino profissional e tecnológico na pandemia COVID-19: contexto político e educacional. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, 9(12), e15391210789-e15391210789.
- Instituto Brasileiro Geografia e Estatística - IBGE (2021). Internet já é acessível em 90,0% dos domicílios do país em 2021. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34954-internet-ja-e-acessivel-em-90-0-dos-domicilios-do-pais-em-2021>.
- Jesus, P. T. N. D. (2021). *Impactos Educacionais Causados pela Pandemia*. [Monografia de Graduação]. Centro Universitário AGES.
- Lana, R. M., Coelho, F. C., Gomes, M. F. D. C., Cruz, O. G., Bastos, L. S., Villela, D. A. M., & Codeço, C. T. (2020). Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva. *Cadernos de Saúde Pública*, 36, e00019620.
- Leal, M. M. S. (2021). Desnaturalizando e estranhando a evasão escolar em contexto pandêmico: um exercício de imaginação sociológica na Escola de Ensino Médio (Eem) Dr. João Ribeiro Ramos. *Anais do VII Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica*.
- Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm
- Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional. *Diário Oficial da União*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tec-

- nologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm.
- Libardi, E. B. (2017). Iluminação no ambiente escolar: a influência da iluminação em escolas de ensino fundamental da rede pública municipal na cidade de Linhares – ES. [Trabalho de Conclusão de Curso]. Faculdades Integradas de Aracruz. http://www.faacz.com.br/repositorio_de_tccs/2017/2017-CAU-Ester%20Bisolli%20Libardi.pdf
- Lima, A. O., Rocha, Z. D. F. D. C., & Guerrini, D. (2020). Relação do espaço escolar acessível no aprendizado dos alunos com deficiência. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, 10(1).
- Medeiros, A. Y. B. B. et al. (2020). Fases psicológicas e sentido da vida em tempos de isolamento social devido à pandemia do COVID-19, uma reflexão à luz de Viktor Frankl. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, 9(5), e122953331.
- Meneses, E. T. (2001). Verbete educação profissional. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. Midiamix. <https://www.educabrasil.com.br/educacao-profissional/>.
- Ministério da Educação (2022). Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPEC). <https://www.gov.br/economia/pt-br/acao-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/cmap/politicas/area/educacao/gastos-diretos/RFEPEC>.
- Ministério da Educação (2021). Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021. Brasília: MEC, 2021. <https://www.in.gov.br/en/web/dou-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>.
- Moran, J. M., & Valente, J. A. (2015). *Educação a distância*. Summus Editorial.
- Nascimento, M. N. M. (2007, jun.). Ensino Médio No Brasil: Determinações Históricas. *Publicatio UEPG*, 15(1), 77- 87.
- Nunes, I. B. (2009). *A história da EAD no mundo. Educação a distância: o estado da arte*. Pearson Education do Brasil.
- Oliveira, F. A., & Santos, A. M. S. (2020). Construção do Conhecimento na Modalidade de Educação a Distância: Descortinando as Potencialidades da EaD no Brasil. *EaD em Foco*, 10(1).
- Oliveira, E. R., & do Nascimento, C. O. (2020). Os novos desafios da educação a distância no Brasil. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, 7(1), 512-524.
- Pinho, P. D. S., Freitas, A. M. C., Cardoso, M. D. C. B., Silva, J. S. D., Reis, L. F., Muniz, C. F. D., & Araújo, T. M. D. (2021). Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. *Trabalho, Educação e Saúde*, 19.
- Riffel, S. M., & Malacarne, V. (2010). Evasão escolar no ensino médio: o caso do Colégio Estadual Santo Agostinho no município de Palotina. *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*, 1, 1-24.
- Rodrigues, H. K., & Silva, L. P. (2022). A Utilização de Plataformas Digitais na Transparência de Dados da Evasão Na Ead: Análise em um Curso Técnico a Distância do Ifb. *Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, 4(3), 657-671.
- Sabóia, G. (2020). Sem internet, estudantes de favelas não conseguem se preparar para o Enem. *UOL, Educação*. <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/04/28/sem-internet-estudantes-de-favelas-sofreem-com-preparacao-online-para-enem.htm?cmpid=copiaecola>.
- Sanoff, H. (2001). *School Building Assessment Methods*. National Clearinghouse for Educational Facilities
- Sardinha, L., Almeida, A. M. P., & Barbas, M. P. (2017). O Espaço Físico Multidisciplinar

- e Multidimensional da Nova Sala de Aula Inclusiva: Resultados de um Web Survey aos Future Classroom Learning Labs. *Challenges 2017: Aprender nas Nuvens, Learning in the Clouds*.
- Saviani, D. (1992). Escola e Democracia. (26^a ed.). Editora Autores Associados.
- Sena, M. C., Silva, G., Silva, A. F., & Bastos, P. R. H. O. (2021). Os efeitos da pandemia na educação de crianças e adolescentes no Brasil. *LexCult: Revista Eletrônica de Direito e Humanidades*, 5(1), 107-119.
- Silva, H. H. D. F. (2023). *Mobiliário escolar infantil uma proposta de design focado nos aspectos ergonômicos*. [Trabalho de Conclusão de Curso]. Universidade Federal de Uberlândia.
- Sousa, A. I. P. (2016). *Analfabetismo digital na educação*. Clube de Autores.
- UNICEF (2022). Dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil, alerta UNICEF. *UNICEF Brasil* <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil>
- Vercelli, L. D. C. A. (2020). Aulas remotas em tempos de Covid-19: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em educação. *Revista@mbienteeducação*, 13(2), 47-60.
- Weinstein, C. S., & Novodvorsky, I. (2015). *Gestão da Sala de Aula* (4^a ed.). McGraw Hill Brasil.

Identidades Profissionais Docentes e Inclusão

Uma Reflexão Sobre o Caso dos Professores

e Formadores no Ensino Profissional

Marlene Ferreira¹

Leanete Thomas Dotta²

Hélia Bracons³

Resumo

A realização deste artigo é resultado da participação do III Congresso Internacional Humanismo, Direitos Humanos e Cidadania. Na discussão sobre o tema da educação e inclusão destacam-se as práticas pedagógicas nas escolas. As identidades profissionais dos professores e formadores nas escolas configuram e são configuradas por essas práticas. O processo de construção das identidades profissionais se dá a partir de uma dupla transação, biográfica e relacional, o que lhe confere um grande dinamismo decorrente das sucessivas socializações. No caso dos professores estas socializações ocorrem em diferentes tempos e lugares da profissão e do trabalho docente, não existindo, portanto, essências identitárias que podem ser definidas a priori. Logo, a construção das identidades profissionais está sujeita a variáveis que vão se configurando ao longo da história coletiva da vida pessoal e do contexto. Os desafios que os professores enfrentam, mas não só, integram um percurso biográfico contínuo composto por aceitações e rejeições que se dão na interface das histórias particulares, da história dos países e dos sistemas educativo em que estão inseridos. Em Portugal, a educação inclusiva, especialmente em função da promulgação do Decreto-Lei 54/2018 da Educação Inclusiva, e do Decreto-Lei 55/2018 da Autonomia e Flexibilidade Curricular, é vista como um processo que desafia o sistema educacional continuamente para que possa adaptar-se às necessidades de todos os alunos. O ensino profissional, quer nas escolas profissionais quer nas escolas secundárias públicas, por natureza, coloca aos professores exigências de caráter específico decorrentes da abrangência dos seus públicos que impactam as identidades profissionais docentes. É neste contexto que enquadramos o objetivo desta apresentação – discutir e refletir sobre a relação entre as identidades profissionais docentes e os processos de inclusão no ensino profissional. O estudo tem como objetivo conhecer e analisar os processos de construção das identidades profissionais de professores e formadores que atuam no Ensino Profissional. A pesquisa é de caráter qualitativo e segue uma abordagem fenomenológico-interpretativa.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Ensino Profissional; Identidades Profissionais dos professores e formadores.

¹ Universidade Lusófona – Instituto de Educação

² Universidade Lusófona – Instituto de Educação

³ Universidade Lusófona - Instituto de Serviço Social

INTRODUÇÃO

As escolas profissionais em 1989 (Azevedo, 2014) surgem, como modalidade especial de educação, as escolas e o ensino profissional em Portugal, uma iniciativa conjunta entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho. A década de 1980 foi marcada por baixas taxas de escolarização no nível secundário e por elevados índices de abandono escolar precoce, na mesma década, Portugal passou a integrar a União Europeia e, consequente, recebeu vultuosos financiamentos europeus a serem dirigidos à qualificação. A OCDE, em 1987, recomendou fortemente investimentos na qualificação profissional inicial dos jovens.

Estes fatores, em conjunto, concorreram para a formulação das políticas do ensino profissional (Azevedo, 2014), considerado por Azevedo (2010, p. 1) como uma “inovação educacional” O ensino profissional objetivava proporcionar aos jovens a preparação para a vida ativa, através de modalidades alternativas ao sistema formal de ensino, numa perspetiva de aproximação entre a escola e o mercado de trabalho, possibilitando a sua inserção no mesmo ou o prosseguimento de estudos D.L. 26/89, de 21 de janeiro. O propósito desta comunicação é refletir como decorre o processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em escolas profissionais, as práticas pedagógicas neste contexto e as identidades profissionais dos professores e formadores que lecionam no Ensino Profissional.

A educação inclusiva é um dos temas mais relevantes no debate educacional e será abordada neste trabalho. A Declaração de Salamanca de 1994 reafirmou o direito à Educação para Todos, conforme proclamado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. Contudo, quase trinta anos depois, ainda se discute a forma como deve ser operacionalizado. A promulgação do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, reacendeu o debate sobre como devemos encarar as necessidades educativas das crianças e jovens em Portugal, procurando quebrar o paradigma da igualdade de oportunidades e acesso à educação.

Torna-se necessário aceitar a desigualdade e compreender o seu potencial, reconhecendo que todas as crianças possuem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias. É essencial promover sistemas de educação e programas educativos planeados e implementados considerando a vasta diversidade dessas características e necessidades (Declaração de Salamanca, 1994). Com o normativo 54/2018 em vigor, a escola profissional levantou questões em relação a adaptação e operacionalização da educação inclusiva no ensino profissional.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO PROFISSIONAL

A criação de escolas inclusivas implica ter em consideração as três dimensões que a mesma engloba: a dimensão ética, relacionada com os princípios e valores que estão na sua origem; a dimensão associada à implementação de

medidas de política educativa que promovam e enquadrem a ação das escolas e das suas comunidades educativas; e a dimensão referente às práticas educativas, sendo crucial não negligenciar nenhuma delas.

O direito à inclusão, fundamentado nas diversas realidades de cada pessoa, está entre os mais essenciais de todos os direitos humanos.

A pedagogia deve integrar os estudantes na comunidade educacional e ajudá-los a desenvolver as capacidades para serem inclusivos e apreciarem a dignidade de todas as outras pessoas. A pedagogia sem inclusão enfraquece a educação como um bem comum e impossibilita a concretização de um mundo em que a dignidade e os direitos humanos de todos sejam respeitados (UNESCO, 2022). Segundo Sanches (2011), uma escola inclusiva é aquela que encara a heterogeneidade das crianças como um desafio à criatividade dos seus docentes, e não como um obstáculo à aprendizagem dos alunos.

Na perspetiva de Ainscow e Ferreira (2003), a inclusão reflete uma mudança, sendo o conceito associado aos movimentos contra a exclusão social que visavam celebrar a diversidade e a justiça social, referindo-se especificamente às pessoas em situação de deficiência. Wilson (2000) caracteriza o termo “inclusão” como a palavra que melhor define hoje a igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia. A abordagem do fenómeno da inclusão tem como base todo um processo de rejeição/exclusão, segregação/separação e a subsequente integração desses alunos.

A Educação Inclusiva tem como objetivo promover uma escola efetivamente inclusiva, onde todos os alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes permitem adquirir um nível de educação e formação facilitador da sua plena inclusão social. Esta prioridade concretiza o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades, no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em condições efetivas de equidade. Isso contribui decisivamente para maiores níveis de coesão social (Decreto-Lei N.º 54/2018 e Lei n.º 119/2019).

AS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES E FORMADORES NO ENSINO PROFISSIONAL

Numa perspetiva para compreender os processos de construção da identidade profissional dos docentes nos referenciais teóricos que contribuem para o desenvolvimento desta investigação, diligenciamos também apoio nas teorias de Dubar (1997), que realça a importância da dimensão sociológica na formação da identidade, argumenta que a identidade de um indivíduo é moldada por sucessivas socializações ao longo da vida, começa na infância e vai sendo constantemente reconstruída ao longo da trajetória pessoal. Ainda para o mesmo autor a identidade profissional é analisada como sendo, por um lado, o resultado de um processo biográfico, no qual o indivíduo constrói a sua imagem a partir de um conjunto de atos de pertença, e, por outro lado, é o resultado de um processo

relacional, através das identificações que surgem das relações estabelecidas com instituições e atores nos diversos contextos sociais em que se movimenta. Parte-se também da ideia de que a identidade profissional não é imutável, mas, pelo contrário, é construída e reconstruída ao longo das socializações que ocorrem num ambiente marcado pela incerteza. A identidade profissional é analisada como sendo a forma como os professores e formadores percecionam a si próprios ao trabalho que desempenham, os significados que atribuem e as representações que constroem em relação à sua trajetória biográfica nos contextos socioprofissionais que percorrem (Dubar, 1997). Na pesquisa e revisão dos estudos de Nascimento (2002), acerca da identidade profissional docente permitiram verificar que, com muita frequência, três dimensões se destacam nessa identidade:

i) a dimensão motivacional relaciona-se com o projeto profissional em si mesmo e remete para as motivações subjacentes à opção pela docência.; ii) a dimensão representacional implica a percepção profissional: a imagem de si do próprio professor e a imagem que tem da profissão; iii) a dimensão socioprofissional situa-se aos níveis social e relacional e baseia-se na socialização profissional. As dimensões mencionadas anteriormente não são estanques, mas sim parte de uma dinâmica complexa que sustenta o desenvolvimento da identidade docente e da profissionalidade.

A sua importância reside no facto de não se limitarem a um momento específico da trajetória profissional, mas sim num processo contínuo de construção ao longo do tempo e do espaço. Assim, a identidade profissional docente revela-se como um processo em constante evolução, crucial para compreender a complexidade e a riqueza desta profissão ao longo do tempo (Nascimento, 2002). A identidade profissional dos professores tem sido alvo de alterações em virtude de mudanças diversas. Fatores vários provocaram alterações e produziram considerável impacto na identidade profissional dos professores. As mudanças nas relações com as famílias dos alunos surgem da redistribuição de papéis que tradicionalmente eram responsabilidade delas, criando conflitos em relação à autoridade dos professores.

As reformas educativas resultaram na implementação de novos programas, levando a alterações nos currículos e conteúdos lecionados. Estas mudanças não estão completas sem referir a rutura no consenso social sobre o papel da educação e as relações entre professores, alunos e a comunidade educativa. A classe docente, despreparada para lidar com essas situações, enfrenta uma crise de identidade originada pelo dilema entre o “eu real” o trabalho que os professores conseguem efetivamente realizar, e o eu ideal o que os professores desejariam poder fazer. Atualmente, a identidade profissional confronta-se com os diversos papéis exigidos devido em diferentes campos como o institucional e social (Esteve, 1995).

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO PROFISSIONAL

A diferenciação pedagógica tornou-se essencial para atender às necessidades educativas especiais dos alunos do 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário regular e ensino profissional. Segundo o decreto-lei 55/2018, a valorização da identidade do ensino secundário é um nível de ensino que proporciona diversas vias para atender aos interesses vocacionais dos alunos, sem estereótipos, permitindo a conclusão da escolaridade obrigatória, integração no mundo do trabalho e continuidade dos estudos. A flexibilidade na organização dos alunos e do trabalho, juntamente com a gestão do currículo adaptada, visa garantir que todos os alunos alcancem o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Além disso, destaca-se a valorização dos percursos e progressos individuais como condição para o sucesso e realização das potencialidades máximas, bem como a valorização da língua e cultura portuguesas como elementos de identidade nacional. A prática pedagógica diferenciada do professor e formador deve ser fortemente moldada pela sua trajetória identitária. Dessa maneira, para que essa prática seja efetiva, os objetivos escolares, motivações, modos de agir e fragilidades relacionadas a cada um dos públicos serão distintos. É fundamental partir do princípio de que os alunos diante do professor possuem características diversas e trazem consigo experiências e conhecimentos variados. Morgado (1999), argumenta que ensinar a muitos como se fossem um só se revelou, ao longo do tempo, uma prática pouco eficaz e frequentemente injusta, dado que muitos alunos não alcançam o sucesso escolar.

Niza (1996) refere a importância de os professores planearem o seu trabalho tendo em consideração o perfil de aprendizagem dos alunos, enfatizando a relevância da diferenciação pedagógica. Tomlinson (2008), define diferenciação pedagógica como a programação de atividades educativas com base no conceito de múltiplos caminhos para o conhecimento, atendendo a diversas necessidades, em vez de se centrar no que é considerado normal ou diferente. Para Grave-Resendes (2002; Niza 1996), diferenciar não implica a individualização do ensino, mas sim a adaptação das regulações e percursos num contexto de cooperação educativa. Na perspetiva de Sanches (1996), os professores devem alterar o seu papel na sala de aula, não monopolizando o conhecimento, mas permitindo que os alunos procurem o saber e realizem as etapas necessárias para a sua apropriação, emancipação e afirmação pessoal. Tomlinson (2008) sugere que a escola e o professor são fundamentais para concretizar essa mudança, agitando mentalidades e criando oportunidades para essa transformação, que requer apenas disponibilidade psicológica para emergir. Quanto à flexibilização e adaptações curriculares, na perspetiva de Roldão (1999), currículo refere-se ao corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas, abrangendo diversas áreas como a científica, pragmática, humanista, cívica, interpessoal, entre outras. Sim-Sim (2005) destaca que flexibilizar o currículo implica ajustá-lo às necessidades de aprendizagem da realidade social e escolar de cada região. Entretanto, para Roldão (1999), “flexibilizar o currículo não significa libertá-lo de balizas; muito pelo contrário, é possível flexibilizar dentro de um quadro referencial muito

claro" (p. 54). Segundo Sim-Sim (2005), as adaptações curriculares requerem a orientação de um professor especializado para determinar os conteúdos a serem ensinados e a forma como devem ser apresentados, ou seja, são ajustes feitos ao nível de um aluno específico. Um dos desafios é otimizar a flexibilização curricular, mantendo algumas das competências e princípios básicos do currículo nacional, diferenciando a organização dos conteúdos, metodologias, espaços, tempos e sistema de avaliação, com o objetivo de promover o sucesso da inclusão de todos os alunos na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a identidade dos professores é um exercício crucial para compreender como eles percebem a si mesmos, como desejam ser vistos e como se posicionam em sua prática educativa. Uma que o trajeto identitário em contextos educativos pode ajudar na concretização das práticas educativas diferenciadas dos formandos.

A identidade profissional docente é um complexo intercâmbio entre as experiências profissionais e individuais do sujeito, construindo-se de maneira ativa e transmitindo-se ao longo do tempo. Diversas variáveis autônomas e interligadas contribuem para a formação dessa identidade. As experiências vivenciadas ao longo da carreira, o contexto sócio histórico e cultural no qual o professor está inserido constantemente moldam e transformam sua prática profissional. Assim, a identidade profissional docente não é estática, mas dinâmica, sendo constantemente construída, revisitada e reconstruída ao longo do tempo, reflete a evolução pessoal e profissional do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). *Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais*. In D. Rodrigues (Org). *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto Editora.
- Azevedo, J. (2010). Escolas Profissionais: uma história de sucesso escrita por todo. *Revista Formar*, (72), 25-29. <http://hdl.handle.net/10400.14/4698>.
- Azevedo, J. (2014). O ensino profissional em Portugal, 1989-2014: viagem da periferia para o centro das políticas educativas". In M. L. Rodrigues. 40 Anos de Políticas de Educação em Portugal – A construção do sistema democrático de ensino (pp. 411-468). Almedina.
- Costa, H. C. (2010). O Ensino Profissional: um desafio para os professores. *Mediações*, 1(2), 46-59. <https://doi.org/10.60546/mo.v1i2.35>.
- Correia, L.M. e Serrano, J. (2000). Reflexões para a construção de uma escola inclusiva. *Inclusão*, (1), 34-56.
- Declaração de Salamanca (1994). Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, UNESCO e Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

- Diário da República. (2018). *Regime jurídico da educação inclusiva* (129), p. 2918-2928. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>.
- Direção Geral Ensino. (2018). *Para uma Educação Inclusiva Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual-deapoioapratica.pdf>.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto Editora.
- Esteve, J. (1995). Mudanças sociais e função docente. In Nóvoa, A. (org.). *Profissão professor*. Porto Editora.
- Esteves, A., & Branco, M. L. F. (2018). O ensino profissional na escola secundária pública portuguesa: Perceções dos seus principais agentes educativos. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(78), 1-26. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.2791>
- Morgado, J. (2009). *Qualidade na Educação. Um desafio para os Professores*. Editorial Presença.
- Muntaner G, J. J. (2003). Transição para a vida adulta e profissional de pessoas com deficiência. *Bordon: Journal of Educational Orientação*, 55 (1), 115-132.
- Niza, S. (1996). *Necessidades Especiais de Educação: Da exclusão à inclusão na escola Comum. Inovação*.
- Nascimento, M. A. (2002). *A construção da identidade profissional na formação inicial de professores*. Tese de doutoramento. Universidade de Coimbra.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação.
- Sanches, I. (2011). *Em Busca de Indicadores de Educação Inclusiva. A "Voz" dos Professores de Apoio Sobre o que Pensam, o que Fazem e o que Gostariam de Fazer*. Edições Universitárias Lusófonas.
- Sanches, I. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos*. Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola*. Texto Editores.
- Tomlinson, C., A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidade*. Coleção Educação Especial. Porto Editora.
- UNESCO. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. In International Commission on the Futures of Education*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p::usmarcdef_0000381115
- Wilson, J. (2000). Doing Justice to Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15 (3), 297-304.

Literacia digital e Ética como pilares da educação para a cidadania global

Josélia Fonseca¹

Resumo

O galopante processo de globalização e o acelerado desenvolvimento digital e tecnológico a ele associado imprimiu ao conceito de cidadania uma nova conotação, cybercidadania, que trouxe novas preocupações e desafios no âmbito da educação do cidadão do século XXI. Trata-se de promover uma educação para a cybercidadania eticamente sustentável, isto é, promover um processo de formação humana que favoreça o saber ser, estar e interagir com o Outro num contexto global, e o desenvolvimento de uma consciência digital, potenciadora do uso seguro e responsável da internet, sob a égide dos direitos humanos e da justiça social. Assim, entende-se que a educação para a literacia digital assume um papel fundamental na formação do cidadão global hodierno. Compreenda-se esta educação para a literacia digital não apenas sob o ponto de vista técnico, mas também sob uma perspetiva ético-moral, que se afigura como fulcral num período em que o uso desmedido e inadequado dos *social media* e da realidade virtual pode colocar em risco a preservação da dignidade humana. Nesta comunicação reflete-se sobre a importância de uma educação para a literacia digital e sobre o papel desta na construção de uma consciência cybercidã ética e sustentável, suportando metodologicamente esta reflexão numa revisão de literatura e num estudo bibliométrico sobre o tema. Conclui-se que a alfabetização digital contribui para o desenvolvimento de competências axiológicas e atitudinais – como empatia, respeito, responsabilidade, tolerância, justiça – que são imprescindíveis para uma intervenção cidadã global e sustentável.

Palavras-chave: Cidadania global; Educação; Literacia digital; Ética.

¹ Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores

A CIDADANIA GLOBAL E ÉTICA DA RESPONSABILIDADE, UMA EXIGÊNCIA DO SÉCULO XXI

O Homem é por natureza um ser social. O reconhecimento da sociabilidade humana é uma certeza que remonta à Antiguidade clássica, Aristóteles (384 a.C. – 322 a. C.) concebia o Homem como um *zoon polilitikon*, um ser político e social que vive e interage com outros em comunidade. De acordo com a filosofia aristotélica, o Homem tem uma propensão inata para viver em comunidade, agir e interagir nesta com os seus congéneres. Assim, é legítimo afirmar-se que desde sempre o Homem é concebido como cidadão, que a cidadania é constitutiva da sua essência. Entenda-se, neste âmbito, a cidadania tanto na sua dimensão política, enquanto atuação na vida da *pólis*, como na sua dimensão ética, na ação que desenvolve com o outro, uma *práxis* investida de *phrónesis*, que visa o bem comum da comunidade. A cidadania é constitutiva da identidade ôntica do Homem.

Esta aceção da cidadania, na sua dimensão política e ética, não foi ao longo dos tempos perspetivada da mesma forma. Sob o ponto de vista liberal, a cidadania deixa de estar conotada com a dimensão ética, para configurar uma dimensão político-jurídica. Sendo, assim, compreendida como “status ou conjunto de direitos que o indivíduo possui e que os exerce num contexto institucional, numa negociação circunscrita aos deveres cívicos de respeitar os direitos alheios e a obedecer à lei.” (Lozano-Días & Fenandez-Prado, 2019, p. 175)

A dimensão ética da cidadania volta a ser recuperada pela perspetiva republicana “que fundamenta a cidadania no compromisso ativo com as instituições e obrigações face à comunidade, assim a participação converte-se num valor ou virtude inerente ao cidadão na sua tripla condição de reflexivo, crítico e deliberativo.” (Lozano-Días & Fenandez-Prado, 2019, p. 175)

Ao recuperar o sentido ativo de cidadania grego, a conceção republicana de cidadania reconhece ao conceito a sua dimensão ética e axiológica, ainda que sob outros contornos. O cidadão não é aquele que se constrange à lei, é a pessoa que na interação dinâmica da sua dimensão singular e da sua dimensão comunitária (Fonseca, 2016), exerce a sua liberdade, na relação com e pelo outro, dialogando com ele em prol de consensos, que suportem o bem-estar comum e façam efetivamente ser os seus direitos.

De acordo com Gimeno (2001, p. 155), a cidadania democrática contemporânea trata-se de “uma ordem para *conviver racionalmente* numa sociedade aberta [...] uma espécie de consciência ou capacidade reflexiva de carácter colectivo que torna possível que a sociedade possa pensar sobre si mesma e buscar o seu destino que está nas mãos dos cidadãos.”

Na verdade, a conceção de cidadania ativa aporta a exigência de uma ética da responsabilidade. Entenda-se a responsabilidade na sua aceção prospectiva de que fala Jonas (1995), na sua obra *Le principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*, como resposta aos desafios que sociedade tecnológica coloca no presente, para garantir que no futuro a humanidade seja. A ética da responsabilidade que a cidadania democrática contemporânea exige é a que

também está presente na ética discursiva de Apel (2007) e Habermas (2003). Trata-se de uma

(...) a responsabilidade solidária pela solução do problema e a igualdade de direitos na solução do problema de todos os membros de uma comunidade de comunicação real (...). (...) a comunidade de comunicação da humanidade agora existente deverá encontrar, sob a condição da igualdade de direitos, o seu prosseguimento no futuro. (Apel, 2007, pp. 150-51)

Na realidade, o que a ética discursiva pretende é que, através da ação comunicativa, a comunidade discuta e delibere consensualmente sobre os problemas, os desafios da sociedade e sobre as leis morais que devem consubstanciar a sua solução em prol do bem comum no presente, tendo em conta a vida no futuro.

A presença da ética da responsabilidade torna-se ainda mais premente no século XXI, quando a cidadania, pelo avanço tecnológico digital e pelo galopante processo de globalização, deixa de circunscrever-se a fronteiras terrestres e assume uma dimensão global.

Entenda-se a cidadania global como o “sentimento de pertença à comunidade global e à humanidade comum, com os seus supostos membros experimentando solidariedade e identidade colectiva entre si e responsabilidade colectiva a nível global”. (UNESCO, 2014, p. 3).

O desenvolvimento da cidadania global coexiste com o desenvolvimento da humanidade global (Zahra, 2022), pelo que impõe um novo processo de educação para a cidadania. Importa que a educação seja mais do que a mera transmissão de regras e direitos cívicos e assuma uma dimensão ética, no sentido de preparar os cidadãos para a emancipação, para um compromisso consciente, democrático e responsável. O processo educativo deve favorecer o desenvolvimento de competências reflexivas autónomas e críticas que permitam o diálogo com a matriz cultural e axiológica plural, para que a humanidade comum coexista e seja.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Considerando a natureza exploratória deste trabalho, elegeu-se como metodologia a revisão de literatura de trabalhos científicos – livros, capítulo de livros, artigos em revista científicas e conferências –, através da utilização da ferramenta digital Lens Org. Trata-se de uma base de dados de trabalhos científicos alargada que permite realizar uma análise bibliométrica dos trabalhos científicos de várias bases de dados.

A pesquisa teve como critério cronológico os trabalhos científicos realizados entre o ano 2000 e outubro de 2023 e decorreu da combinação de três palavras-chave: literacia digital, cybercidadania e educação. Foram identificadas 1000 referências, que foram submetidas a uma análise bibliométrica através do software *VOsviewer*. A partir deste software foram construídos, com base em redes bibliométricas, mapas que forneceram *insights* sobre os autores, os conceitos e as

tendências de investigação, e a intensidade desta ao longo do tempo, no domínio da literacia digital na educação para a cibercidadania.

O PAPEL DA LITERACIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO CYBERCIDADÃ

No mundo cada vez mais digitalizado e globalizado torna-se imperativo e urgente educar para a cidadania global (Zahra, 2022), que também pode ser entendida como cidadania digital ou cibercidadania. Conceba-se a educação para a cidadania global/digital como o meio de promover o desenvolvimento humano de “habilidade para coexistir numa sociedade democrática pluralista, aberta ao mundo e participar na construção de uma justa e equitativa sociedade global (...) A cidadania global também se refere ao sentido de pertença à comunidade ampla a uma humanidade comum.” (Zahra, 2022, p. 10)

O desenvolvimento deste sentimento de pertença à comunidade global impõe à humanidade atual desafios, como o diálogo e o convívio com matrizes culturais e axiológicas diversas, que exigem desde logo conhecimentos, competências e valores capazes de potenciar uma responsabilidade e uma justiça social, que consubstanciem uma cultura democrática de paz e sustentabilidade.

Trata-se de “(...) empoderar os estudantes para se comprometerem e assumirem papéis ativos e globalmente (...) para serem contribuidores proativos para um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável.” (UNESCO, 2014, p. 15)

A formação do cidadão digital e global exige o desenvolvimento de uma literacia digital, que não se restringe à aprendizagem de competências técnicas e digitais, mas ao desenvolvimento de uma consciência digital que engloba, para além destas competências, um conhecimento ético no uso das tecnologias. Importa que o cidadão da Era digital saiba usar tecnicamente as novas tecnologias digitais, como as saiba utilizar com segurança e eficácia, através do saber aceder, criar, comunicar e avaliar informações, de forma a interagir com os outros em ambientes digitais, salvaguardando competências éticas e emocionais, como a aceitação da diferença, o respeito pelo outro, a responsabilidade, a solidariedade, a empatia.

Assim, podemos na verdade afirmar que a formação do cidadão global do século XXI tem na sua base a exigência de uma educação para a literacia digital, entendida como o processo que leva ao desenvolvimento de conhecimentos e competências práticas e reflexivas (Tamborg et al., 2018) no uso das tecnologias digitais. Compreenda-se a literacia digital a partir das quatro categorias que a enformam (Bawden, 2008; Pangrazio et al., 2020): fundamentos, concebidos como a literacia tradicional e literacia informática; conhecimentos de base, entendidos como o conhecer os recursos da informação; competências centrais, ou seja, o conjunto de conhecimentos; atitudes e perspetivas, compreendidas como a literacia moral e social, ou seja, como o conhecimento dos contextos sociais associado à posse de uma consciência ético-moral, que permite aos cidadãos

interagir com os outros salvaguardando a integridade e a dignidade do ser humano.

Tendo em consideração estas características, a educação para a literacia digital afigura-se, de facto, primacial no contexto atual de uso precoce e exposição excessiva ao mundo digital. Nos primeiros dois anos de vida, uma criança encontra-se exposta a 600 horas anuais aos ecrãs, (Desmurget, 2023), o equivalente a um ano letivo na creche. Ao longo dos anos verifica-se um aumento exponencial destas horas, entre os 2 e os 4 anos, (...) duas horas e quarenta e cinco minutos, o que equivale a um quinto do período normal de vigília da criança. (...) entre os 2 e os 8 anos uma criança «média» consagra aos ecrãs recreativos o equivalente a seis ou sete anos de escolaridade completos ou 460 dias de vida deserta. (...) entre os 8 e os 12 anos, o tempo que passam por dia em frente os ecrãs ascende a quatro horas e quarenta e cinco minutos (...). Na adolescência (...) entre os 13 e os 18 anos (...). O consumo quotidiano do digital ascende a sete horas e vinte dois minutos. (...) Equivale a 30% do dia de 45% do tempo normal de vigília. Acumulado num ano representa mais de 2680 horas, 112 dias, três anos letivos." (Desmurget, 2023, pp. 57-63)

Nesta conjuntura de presença intensiva no quotidiano das crianças e adolescentes, o mundo digital (cybermundo) deixa de ser um espaço secundário para se constituir como uma continuidade da vida. (Choi & Park, 2021). No caso particular dos adolescentes, o cybermundo é considerado um espaço social por excelência para o estabelecimento das relações interpessoais, "é o primeiro lugar para os adolescentes comunicarem, onde a identidade é expressa e os valores são formados." (Choi & Park, 2021)

A falta de literacia digital das crianças e adolescentes coloca em risco a sua integridade física, psicológica e social. O excesso de informação a que crianças e adolescentes estão expostos, a falta de capacidade analítica e crítica das informações pode favorecer o desenvolvimento de mal-entendidos, resultante das *fake news* e da falta de preparação para as desvelar. Acresce ainda os perigos a que crianças e adolescentes estão expostos, por desconhecimento de uma utilização segura e ética das tecnologias digitais, como seja a perda de privacidade, o roubo de identidade, as ameaças e o cyberbullying. Estes últimos itens intensificados também pelo mau uso da realidade metaverso.

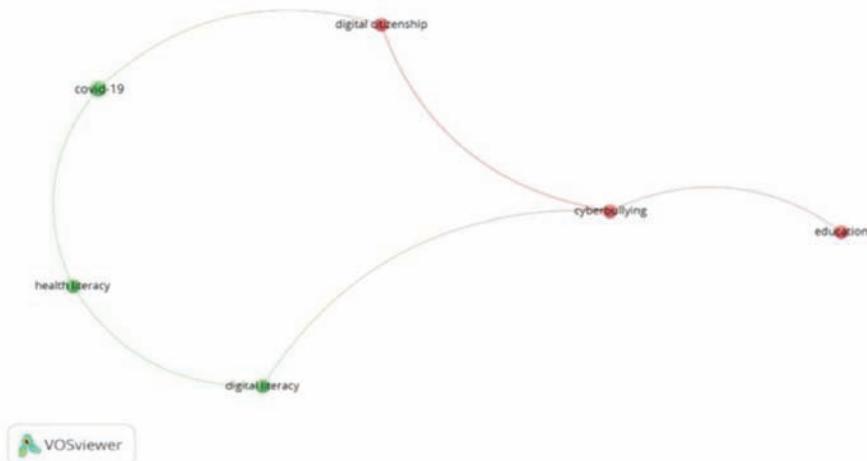
A falta de interação *face-to-face* das pessoas torna-as mais violentas (Fonseca & Tiago, 2020; Choi & Park, 2021). O olhar do Outro é fonte de comunicação, expressa emoções, sentimentos e a condição humana de vulnerabilidade, ou seja, o olhar recíproco Eu/Outro cria possibilidades para o desenvolvimento do comprometimento intersubjetivo, potencia a empatia e a solidariedade.

As realidades virtuais possibilitam a criação de pseudo personalidades (avatares). A atuação no mundo virtual através de avatares desencadeia alterações psicológicas e afetivas que se podem tornar verdadeiramente preocupantes, quando tende para o cyberbullying e para a atividade criminosa. No cybermundo, as pessoas "tendem a comportar-se da forma que se espera dos seus avatares. Por exemplo, se se criar um avatar alto, negociará de forma mais agressiva do que se lhe fosse dado um corpo mais pequeno." (Murray, 2020, p.18). Sob

a “proteção” do ecrã dos aparelhos digitais e da “capa” dos avatares, o descomprometimento ético-moral aumenta e na mesma proporção o cyberbullying agrava-se.

A relação de interdependência que temos vindo a estabelecer entre literacia digital, cybercidadania, cyberbullying e educação tem sido objeto de estudo e reflexão da comunidade de investigação internacional (figura 1).

Figura 1: Rede de conceitos utilizando as palavras-chave literacia digital e educação para a cybercidadania



Fonte: Elaboração própria

Na análise bibliométrica efetuada, através da ferramenta digital VOSviewer, às 1000 referências de trabalhos científicos, utilizando como critério as 6 palavras-chave limiares nas 310 encontradas nos documentos, verificamos que existem dois grandes clusters: o cluster 1 (vermelho) constituído pelos itens cybercidadania, cyberbullying e educação, o cluster 2 constituído pelos itens

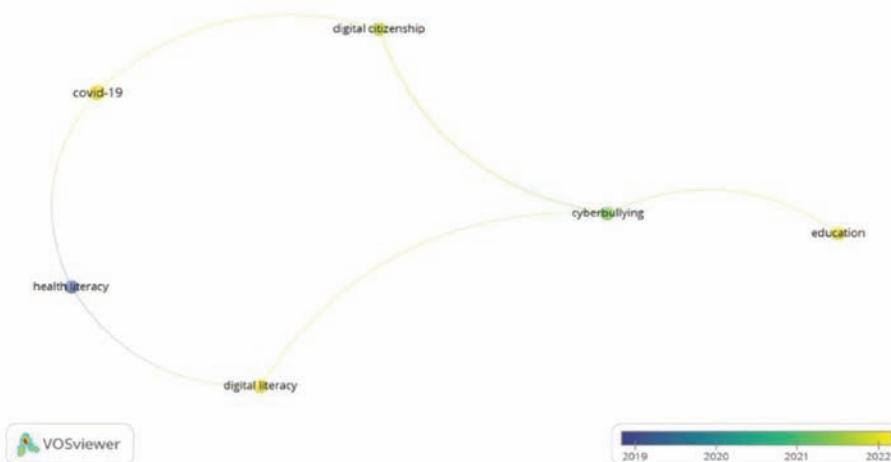
lite. A educação para a cidadania digital promove o desenvolvimento de competências críticas, reflexivas e éticas que potenciam a abertura e o diálogo com o outro. De acordo com Choi (2016), a educação para a cybercidadania consubstancia-se em 4 categorias: ética, literacia mediática e informacional, participação e compromisso, resistência crítica.

Não obstante a educação para a cibercidadnia não ser circunscrita à literacia digital, nem se deva confundir com esta (Lozano-Díaz & Fernandez-Prado, 2019), a verdade é que ambas estão interligadas e que a literacia digital contribui para que a cidadania ativa do cidadão global seja não só mais esclarecida, como também mais empática e responsável. Assim como favorece uma cidadania

global sob a égide da justiça, a falta de literacia promove a exclusão da participação do cidadão na senda global.

O reconhecimento da importância da literacia digital na educação para cibercidadania, tendo como fim a cultura de paz democrática e sustentável, tem intensificado o desenvolvimento da investigação neste âmbito, nomeadamente a partir de 2022 como é possível verificar na figura 2, nos itens sinalizados a amarelo.

Figura 2: Conceitos chave ao longo dos anos



Fonte: Elaboração própria

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atual Era global e digital torna imperativo uma educação para a cibercidadania consubstanciada nos pilares da literacia digital e da ética. A falta de literacia digital perpetua a desigualdade social no acesso e participação cívica em ambientes digitais, para além de que a falta de preparação para a lidar com o excesso de informação virtual, e descodificação da sua veracidade, pode potenciar o reencaminhamento inconsciente de conteúdos nocivos e falsos. A incapacidade para a análise crítica e reflexiva das informações digitais, pode, assim, não só promover ondas de agressividade, como cultivar a intolerância e a falta de empatia, espelhadas em sentimento de superioridade e desprezo face aos outros e às suas culturas.

Urge, de facto, uma educação para a literacia digital sob o ponto de vista técnico e ético-moral, promotor de uma consciência cidadã crítica e reflexiva,

capaz de enformar uma cybercidadania consubstanciada numa ética cosmopolita, no sentido que é definida por Adela Cortina (2021).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apel, K.-O. (2007). *Ética e responsabilidade. O problema da passagem para a moral pós-convenional*. Instituto Piaget.
- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. *Digital literacies: Concepts, policies and practices*, 30(2008), 17-32.
- Choi M (2016) A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the internet age. *Theory & research in social education*, 44:565-607. doi:<https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549>
- Choi, E., & Park, N. (2021). Can Online Education Programs Solve the Cyberbullying Problem? Educating South Korean Elementary Students in the COVID-19 Era. *Sustainability*, 13(20), 11211.
- Cortina, A. (2021) *Ética Cosmopolica. Una apuesta por la cordura en tiempos de pandemia*. Ediciones Paidós.
- Demurget, M. (2023). *A fábrica de cretinos digitais. Os perigos dos ecrãs para os nossos filhos*. Contraponto. ISBN: 9789896663117
- Fonseca, J. (2016). *A cidadania como projeto educacional: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva*. Novas Edições Académicas.
- Fonseca JM, Borges-Tiago MT (2021) Cyberbullying From a Research Viewpoint: A Bibliometric Approach. In Cruz-Cunha M Mateus-Coelho N (Ed.), *Handbook of Research on Cyber Crime and Information Privacy*, (pp. 182-200). IGI Global, doi: <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-5728-0.ch010>
- Gimeno, J. S. (2001). Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía. Ediciones Morata.
- Habermas, J. (2003). *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Paidós.
- Jonas, H. (1995). *Le principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*. Éditions du Cerf.
- Lozano-Díaz, A., & Fernández-Prados, J. S. Hacia una educación para la ciudadanía digital crítica y activa en la universidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18, 1, 175-187. DOI: <http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.18.1.175>
- Murray, J. H. (2020). Virtual/reality: how to tell the difference. *Journal of visual culture*, 19(1), 11-27.
- Pangrazio, L., Godhe, A. L., & Ledesma, A. G. L. (2020). What is digital literacy? A comparative review of publications across three language contexts. *E-learning and Digital Media*, 17(6), 442-459.
- Tamborg AL, Dreyøe JM, Fougt SS (2018) Digital literacy-a qualitative systematic review. *Tidsskriftet Læring Og Medier* (LOM), 11(19): 29-29. ISSN: 1903-248X
- Tao S, Reichert F, Law N, Rao N (2022) Digital technology use and cyberbullying among primary school children: Digital literacy and parental mediation as moderators. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 25(9): 571-579.
- Tozzo P, Cuman O, Moratto E, Caenazzo L (2022) Family and educational strategies for cyberbullying prevention: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(16): 10452. doi:10.3390/ijerph191610452
- UNESCO. (2014). *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenge of the 21st*

- Century. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
- Zahra, A. M. (2022). UNESCO's Vision to Promote The dimensions of Global Citizenship in Education. *Port Said Journal of Educational Research*, 1(1), 1-35. DOI: [10.21608/psjer.2022.155894.1002](https://doi.org/10.21608/psjer.2022.155894.1002)

O golpe civil-militar de 1964, no Brasil, pelas páginas da imprensa portuguesa

Thiago Fidelis¹

Resumo

O objetivo desse artigo é analisar como o golpe civil-militar de 1964, no Brasil, foi apresentado na imprensa portuguesa, em especial pelas páginas das seguintes publicações: *Diário de Lisboa*, *Diário de Notícias* e *Jornal de Notícias*. Tal aspecto tem como problemática central compreender, em primeiro lugar, o espaço em que as notícias sobre a política brasileira desse período ocupava nesses jornais portugueses e, a partir desse aspecto, buscar relacionar qual era o interesse político que o governo português possuía na situação brasileira, sendo que a principal hipótese apresentada é a de que João Goulart, presidente brasileiro desse contexto, tinha como principal enfoque em sua política externa a *Política Externa Independente* (PEI), que visava o reestabelecimento e a reestruturação de contato com países do bloco socialista no contexto da Guerra Fria, além de ser favorável à emancipação de nações que ainda eram colônias de outros países. Esse último aspecto atingia diretamente o governo português da época, uma vez que a manutenção do Império Ultramarino era um dos elementos fundamentais dentro do Estado Novo e o Brasil foi um dos países que se movimentou, em conferências na *Organização das Nações Unidas* (ONU), por exemplo, a favor das independências das nações africanas de suas metrópoles europeias. Sendo assim, as páginas dos periódicos portugueses refletiram (mesmo que com suas peculiaridades) o interesse dos mandatários portugueses no período, que viam com preocupação as medidas do governo Jango (como o presidente brasileiro era conhecido) e demonstravam simpatia pelo discurso golpista que vinha ganhando cada vez mais força no país, sendo que seus representantes civis tinham amplo trânsito com as autoridades portuguesas e também espaço cativo nas publicações, em especial as figuras de Carlos Lacerda (governador da Guanabara e o principal opositor de Jango) e Ademar de Barros (governador de São Paulo e figura bastante marcada por seu conservadorismo político). Como metodologia, os jornais foram analisados levando em conta as páginas em que a política brasileira é retratada, tendo em vista que, embora quase todos os textos sejam de agência de notícias, tal ponto não indica homogeneidade nas publicações: elas não utilizavam as mesmas notícias e não davam os mesmos destaques para aquelas que apareciam nas mesmas publicações. Esse aspecto indica que, ainda que com as mesmas fontes, os diários portugueses não problematizavam esses textos igualmente, o que indica a intencionalidade dessas publicações que, mesmo censuradas, possuíam suas peculiaridades, o que indica a manutenção de uma personalidade própria dos periódicos apesar do forte cerco autoritário ao qual sofriam. A análise de informações pode ser indicada pela forma como as notícias são apresentadas e indicadas, tendo como ênfase os problemas

¹ Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

ocorridos durante o governo de João Goulart e amplo espaço dado para seus opositores, valorizando que as agências de notícias e, consequentemente, as próprias publicações portuguesas, se posicionavam politicamente (ainda que buscavam uma pretensa neutralidade), sendo mais próximas à oposição e sinalizando positivamente pelo golpe de Estado, estruturando que o novo governo militar, liderado por Castelo Branco, traria o Brasil novamente para a ordem e, sobretudo, a relação entre os países lusófonos seria novamente de harmonia, uma vez que o grupo que tomara o poder já havia sinalizado, anteriormente, ser contra a política externa feita por João Goulart. Finalizando, o intuito é problematizar como a imprensa portuguesa, por meio desses três jornais, buscou noticiar, ao mesmo tempo, construir a imagem dos momentos finais do governo de Jango e os primeiros passos da consolidação dos militares no poder nesse período, no Brasil, tendo como principal enfoque a ideia da proximidade entre os países, uma vez que era comum, seja nas notícias das agências ou em textos próprios, o tema ser evocado, colocando que Portugal e Brasil eram “nações-irmãs” e que não era de bom grado ocorrer conflito entre elas, já que eram países unidos umbilicalmente e que teriam sempre interesses e aspectos em comum. Embora tal perspectiva fosse sempre apresentada na perspectiva sociocultural, era evidente que poderia ter implicações políticas e tal ponto era utilizado por Salazar e os grupos do Estado Novo, em geral.

Palavras-Chave: Golpe civil-militar; Política Externa Independente; João Goulart; História da Imprensa.

INTRODUÇÃO

A relação entre Brasil e Portugal é intrínseca e remonta ao processo de invasão e colonização do país europeu aos territórios do Hemisfério Sul, passando por quase trezentos anos imersos nesse processo e, mesmo após a independência do país latino-americano em 1822, a proximidade cultural entre os países continuou bastante intrínseca, mantendo-se ainda presente no século subsequente (Souza, 1999).

Dentre os vários marcos que procuravam vincular tal relação, uma das ideias mais difundidas nesse contexto foi o luso-tropicalismo, advinda de perspectivas apontadas pelo cientista social brasileiro Gilberto Freyre. Embora o conceito não tenha aparecido desenvolvido, diretamente, em nenhuma das obras do autor (Castelo, 1999), em vários pontos de sua vastíssima bibliografia é possível identificar aspectos que evidenciam o que tal perspectiva indicava, ou seja, a intrínseca ligação entre Portugal e Brasil adviria, sobretudo, da capacidade de adaptação dos primeiros em relação aos trópicos e às novas realidades colocadas, bem como a candura com a qual os lusitanos teriam tratado com os outros povos para a formação do povo brasileiro (Freyre, 1940).

A história política de ambos os países, no século XX, foram entrecortadas por breves períodos democráticos e governos de matrizes autoritárias e ditatoriais. Na década de 1930, ambos os países estavam imersos em regimes que levavam o mesmo nome: embora nem o *Estado Novo* português e o brasileiro assumissem, explicitamente, seus aspectos e influências fascistas (Paulo, 1994), evidenciavam essas aproximações pelo próprio nome (uma referência à uma das expressões bastante utilizadas por Mussolini, o *nuovo stato*) e pela busca do controle de vários aspectos do meio social dos países, com Constituições de perspectivas bastante marcadas pelas leis italianas do período (1933 em Portugal e 1937 no Brasil) e com imenso investimento na propaganda política, sendo as figuras dos principais líderes, António de Oliveira Salazar e Getúlio Vargas, estruturadas de maneira à construir, perante a população de seus respectivos países, a imagem de governantes próximos à população, que estavam ali para cuidar do povo, não somente de maneira formal, mas com inúmeros traços subjetivos (Fidelis, 2020a). Com o fim da Segunda Guerra Mundial, os governos tiveram destinos distintos: no Brasil, Vargas manteve-se no poder até o final de 1945, renunciando após ampla pressão de alguns setores sociais, sobretudo do Exército, para sua saída (Skidmore, 1975); já em Portugal, Salazar continuou governando de maneira autoritária, sob a aquiescência da elite lusitana e das principais lideranças mundiais, mantendo-se no cargo insistindo na ideia de que existia um sistema democrático em Portugal utilizando, sobretudo, a realização de eleições para presidente como uma das principais marcas de tal aspecto (Torgal, 2009). Mesmo com a democratização da política brasileira e a manutenção da estrutura autoritária em Portugal, a relação entre os países continuou bastante próxima, tendo alguns tratados e perspectivas organizadas nesse período, marcado pela polarização entre os blocos capitalista e socialista. A maior proximidade desses grupos ocorreu durante o mandato do presidente brasileiro Jus-

celino Kubitschek (mais conhecido como JK), entre 1956 e 1961, no qual os laços entre os governos estreitaram-se à ponto do embaixador brasileiro no país luso, Álvaro Lins, deixar o cargo em 1959 após intensos desencontros entre suas ações e de JK diretamente com o governo português, rompendo com o mandatário brasileiro após a celeuma em torno do asilo dado à Humberto Delgado. Considerado um dos opositores mais incômodos ao mandatário português, Delgado pediu asilo na embaixada brasileira em Portugal após a sua iminente prisão pela *Polícia Internacional e de Defesa do Estado* (PIDE), em Lisboa (Pimentel, 2007). O embaixador brasileiro aceitou conceder o pedido ao ex-candidato derrotado à presidência no ano anterior, entrando em atrito com o governo português que não admitira, de maneira nenhuma, que tal fato fosse realizado (Rampinelli, 2004).

Após intensa celeuma, Lins conseguiu enviar Delgado ao Brasil, sendo que o país aceitou manter seu asilo. No entanto, tal ação não fora comunicada à JK, que não aprovou a atitude do embaixador, uma vez que tal ação feriria a ótima relação que o mandatário brasileiro possuía com Salazar (Rampinelli, 2007). Deixando a embaixada em 1959, Lins endereçou uma carta à JK (publicada, posteriormente, em sua obra *Missão em Portugal*) rompendo os laços com o político brasileiro, acusando-o de uma subserviência irreparável com um governo que era frontalmente contrário aos anseios democráticos supostamente defendidos pelo governo brasileiro (Lins, 1960). Com a vitória de Jânio Quadros na eleição presidencial em 1960, a situação era bastante incerta, uma vez que, embora de matriz conservadora, possuía algumas ações próximas de campos progressistas e até da esquerda, como por exemplo a visita à Cuba e a boa relação tecida com Fidel Castro e Che Guevara, no ano da eleição (Chaia, 1992). Logo após a sua posse, estruturou em conjunto com Afonso Arinos de Melo Franco, ministro das Relações Exteriores, o conjunto de orientações para as ações do Brasil com outros países, denominada de *Política Externa Independente* (PEI).

Com a expansão industrial e os gastos advindos, acentuados ainda mais com a construção da nova capital brasileira, Brasília, o final do governo de JK foi marcado por uma crise econômica bastante intensa, que afetaria imensamente quem assumisse o próximo governo. Sendo assim, a principal justificativa estruturada por Jânio para a implantação da PEI foi exatamente a questão econômica, uma vez que, como ele mesmo pontuou em mensagem ao Congresso Nacional, “O grande interesse brasileiro nesta fase histórica é o de vencer a pobreza (...) O desenvolvimento e a justiça social são da essência mesma dos ideais democráticos” (Quadros, 2007, p. 50).

No entanto, nesse mesmo documento, a perspectiva apontada na PEI não trazia em seu bojo apenas a questão econômica, mas sim uma tentativa de consolidar a política externa em uma perspectiva livre, sem compromissos fidedignos com nenhum lado político. Em um mundo amplamente polarizado, com a *Guerra Fria* tornando-se cada vez mais quente para o continente americano (sobretudo após a Revolução Cubana, iniciada em 1959), tal afirmação era bastante complexa e arriscada, uma vez que, para além da própria reação dos EUA, grande parte da elite brasileira era alinhada incondicionalmente ao bloco capita-

lista e ferrenhamente anticomunista. No entanto, ainda pela mensagem de Jânio, a PEI vinha demonstrar que o Brasil manteria sua perspectiva política atual, mas não abria mão de sua independência em negociar e realizar tratativas com quem bem entendesse (Quadros, 2007).

A PEI foi amplamente criticada, sobretudo, pelos setores mais conservadores, que em linhas gerais formavam a base de sustentação de seu governo, sobretudo os membros da *União Democrática Nacional* (UDN). E tal reação justificava-se, exatamente, pela possibilidade que a PEI trazia de o Brasil negociar com países do bloco socialista, mesmo que não voltasse a tecer relações diplomáticas (BENEVIDES, 1981). Vários nomes voltaram-se publicamente contra Jânio, como por exemplo Carlos Lacerda, liderança udenista e um dos principais fiadores da campanha de Jânio para a presidência, não perdoando-o pelas práticas da PEI (Chaia, 1992).

A PEI também afetaria, diretamente, a relação entre Brasil e Portugal. Toda a cumplicidade e proximidade vista no governo anterior daria lugar à uma relação de respeito, porém crítica. Logo no início do ano, houve o sequestro do navio Santa Maria por um grupo de opositores de Salazar e Franco, tendo entre suas lideranças Henrique Galvão, que aportou no Brasil e recebeu pleno apoio do governo (Fidelis; Paulo, 2020), sendo que o opositor português já havia se encontrado com Jânio em uma visita à Caracas em 1960, e a partir daí teria tecido boa relação com o então candidato à presidência (Antunes, 1991). O governo brasileiro também apoiou o processo de descolonização dos países africanos sob o jugo de nações europeias. Na mensagem presidencial em que anunciara a PEI, um dos pontos fundamentais defendidos pelo presidente fora o anticolonialismo e a emancipação dos países sob essa condição (Quadros, 2007) e, no mandato de Afonso Arinos como chanceler do país, foram feitas várias medidas de aproximação com o continente africano e as demandas anticolonialistas, como a sua visita a Senegal (sendo a primeira de um representante brasileiro no continente), abertura de embaixada nesse país e em outros (recém-independentes), criação de bolsas de estudo com temáticas voltadas à temáticas relacionadas à África e a nomeação do primeiro embaixador negro, Raymundo Sousa Dantas (assumindo o posto em Gana), entre outras características (Guimarães, 2013).

Embora, em nenhum momento o governo brasileiro buscou romper com Portugal, os casos relatados demonstram uma ambiguidade nesse sentido, pois Jânio buscava manter proximidade com o país lusitano mas, ao mesmo tempo, seguindo as bases dos países do hemisfério sul de apoiarem as independências de suas nações ainda colonizadas, o que indicava uma contradição bastante intensa nesse aspecto (Saraiva, 1993). Tais paradoxos, assim como na política interna, foram variáveis importantes que culminaram com a renúncia do então presidente meses após a posse, ainda em 1961 (Fidelis, 2021). Após esse fato e com o tortuoso processo que levou João Goulart (mais conhecido como Jango) a assumir o poder, a política brasileira enfrentou uma instabilidade intensa, que manteve-se desde o traumático final do governo de Vargas, tendo alguns períodos de estabilidade alternados com afrontas diretas ao Estado Democrático de Direito, como a tentativa de impedimento de posse de JK e do próprio Jango, em

fins de 1955 (Fidelis, 2022). Tal ebullição atingiu o grau máximo de fervura em 1964, com o golpe civil-militar que deporia o então mandatário e levaria ao poder uma junta militar que, com apoio de grande parte da elite política, afrontou a Constituição vigente e conduziu o Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, um dos artífices de todo o processo, ao posto no Executivo nacional (Napolitano, 1964).

Embora com perspectivas para a política interna bastante distintas de seu antecessor, Jango manteve a PEI ativa, aumentando o protagonismo dessa, sobretudo com as ações do novo ministro das Relações Exteriores, San Tiago Dantas, deputado que promoveu importantes ações em seu curto mandato à frente do Ministério, como o reatamento das relações diplomáticas com a União Soviética, bem como a articulação para continuar evitando que EUA retaliassem Cuba na OEA, entre outras ações (Vizentini, 1995). Após a saída de Tancredo Neves do posto de primeiro ministro, Jango indicara Dantas para o cargo mas esse não foi aprovado pelo Congresso, que alegara suas ações no ministério como o principal fator para a recusa (Ferreira, 2011). Nos dois anos e meio de governo de João Goulart, passaram outros quatro nomes pelo Ministério de Relações Exteriores, indicando a alta complexidade que envolvia as ações ligadas a ele, sobretudo, pela PEI. Entre as várias perspectivas, no caso português, as ações brasileiras continuaram focadas na defesa das independências das colônias africanas e asiáticas, que continuavam travando ferrenhas batalhas, seja na área diplomática (na qual o Brasil estava mais envolvido, na ONU), seja literalmente pegando em armas (Moniz Bandeira, 2001). Tal postura chamava a atenção, cada vez mais negativamente, do governo português, que acompanhava essa movimentação, além de demonstrar estar bastante atento à situação no Brasil.

Em vários meios, era possível perceber o descontentamento do governo português em relação à ação do governo brasileiro. Levando em conta a imprensa (que era amplamente controlada pela censura, sendo que as capas das publicações traziam, diariamente, o recado que aquela edição fora alvo do controle estatal), vários textos e notícias lamentavam a ação do governo brasileiro e exaltavam a fraterna relação entre os países, lembrando bastante a perspectiva luso-tropicalista de Freyre (Fidelis, 2020b).

A oposição brasileira, que aumentara o tom das críticas contra a PEI, foi bastante destacada nas páginas dos jornais portugueses, tendo como principal destaque a figura de Carlos Lacerda, que deu várias declarações, entre o final de 1963 e início de 1964 sobre a temática, como uma das inúmeras retratadas pelo *Diário de Lisboa* (DL):

Não queremos de modo algum que o princípio da associação e do debate no parlamento internacional, que é a Organização das Nações Unidas, sirva de cobertura ou de biombo para a submissão diante da arrogância do poderoso e para a arrogância diante da humildade do fraco (...) “Em nome de um anticolonialismo postiço, formal e esteriotipado, divisa, por igual, celebrar, com justiça, o advento de novas nações independentes e a forçar nações, pelo facto de serem pequenas e desprotegidas”

das, a abrir mão de províncias suas, de Estados seus, como Angola e Moçambique, cujos povos não disseram, até agora, que pretendam ser independentes de Portugal, a que pertencem" (DL, Não queremos que a O.N.U. seja submissa diante do poderoso e arrogante perante o fraco - declarou Carlos Lacerda, 25/01/1964).

Acompanhando as notícias enviadas pelas agências de notícias e pelos principais órgãos da imprensa brasileira, os jornais portugueses endossaram a tese estruturada, segundo as páginas dos principais periódicos da antiga colônia, de que o país sulamericano estava à beira de um golpe comunista e de que era necessária alguma ação para evitar tal acontecimento (Fidelis, 2020b).

Como exemplo de tal aspecto, na edição do dia 15 de fevereiro o *Diário de Notícias* publicou a notícia *GOULART CHAMA OS COMUNISTAS PARA O GOVERNO*, enfatizando declaração de San Tiago Dantas de que Jango estava formando uma *Frente Popular* que incluiria o *Partido Comunista do Brasil* (PCB), uma vez que "assim se evitaria um golpe de Estado e se garantiria a realização das eleições presidenciais de 1965" (DN, *GOULART CHAMA OS COMUNISTAS PARA O GOVERNO*, 15/02/1964). Curiosamente, na mesma página havia outra notícia com destaque, indicando a visita de Ademar de Barros, governador do estado de São Paulo e candidato à próxima eleição para presidente, em 1965 (que nunca ocorreria) e um dos opositores mais ferrenhos do presidente (e que seria um dos organizadores do golpe de Estado) à Portugal, noticiando uma reunião do político com o embaixador português no Brasil, João de Deus Bataglia Ramos (DN, *ADHEMAR DE BARROS visitará Portugal metropolitano e ultramarino*, 15/02/1964). Tal perspectiva, de combinar em uma mesma página essas duas notícias, é um indicativo bastante importante da postura adotada pela publicação, indicando qual era o seu lado nessa disputa (ainda que de maneira bastante sutil).

Com a radicalização do processo político brasileiro no mês de março de 1964, o espaço nas publicações portuguesas sobre tal situação aumentou consideravelmente. Após a realização do *Comício da Central*, no dia 13, as publicações passaram a dar ênfase nas movimentações do presidente brasileiro como causa da agitação e da crise social, como a manchete principal do *Jornal de Notícias* (JN) do dia 19: *AGITAÇÃO POLÍTICA NO BRASIL desencadeada por Goulart com o seu plano de reformas*, dando ênfase no texto em específico na movimentação da oposição, com a formação de uma frente capitaneada por Carlos Lacerda e Ademar de Barros para a contenção da "ameaça comunista" que representaria Jango no poder (JN, *AGITAÇÃO POLÍTICA NO BRASIL desencadeada por Goulart com o seu plano de reformas*, 19/03/1964).

Após a efetivação do golpe e a consolidação dos militares no poder, os espaços na imprensa portuguesa valorizaram intensamente tal acontecimento, indicando que, agora, a relação entre os países seria normatizada, uma vez que tinha saído dos trilhos nesses últimos anos. Por exemplo, toda a primeira página da edição do dia 02 de abril do DN foi dedicada ao caso brasileiro, com a manchete *GOULART ABANDONOU BRASÍLIA* e com várias notícias e textos enfatizando a ação dos opositores, em especial a movimentação dos militares e dos dois civis

com maior destaque nas páginas portuguesas até então, Lacerda e Ademar. Em um pequeno texto intitulado *DELÍRIO EM COPACABANA*, o DN enfatizava o sucesso da “revolução” e o retorno do Brasil à “ordem”:

O governador Carlos Lacerda anunciou pela rádio que Goulart se havia demitido e saído do país. Na praia de Copacabana a multidão recebeu com grandes manifestações de alegria e comunicação feita pelo governador e podiam ver-se inúmeras pessoas dançando nas areias douradas da famosa praia e lançando papelinhos para as ruas do alto dos arranha-céus. Para celebrar «a vitória da democracia» os automobilistas fizeram funcionar as buzinas. Algumas pessoas foram às igrejas dar graças a Deus «por ter salvo o Brasil do comunismo». Está a decorrer um verdadeiro Carnaval nas ruas do bairro de Copacabana (DN, *DELÍRIO EM COPACABANA*, 02/04/1964).

No dia seguinte, o DL trouxe, entre outras colunas e notícias, o texto *DEPOIS DA VITÓRIA*, indicando também de maneira positiva o golpe de Estado e indicando que, passada a tempestade, o alvorecer seria benéfico para o Brasil, tendo em vista a cultura “pacífica” e “ordeira” de sua população:

Com efeito, não se registraram ainda violências contra aqueles que detiveram até há pouco tempo as rédeas do Poder, nem é natural que venham a verificar-se, dada a índole pacífica do povo brasileiro, tão parecido com o nosso, e o seu horror pelos extremismos. Foi, exactamente, esse estado de espírito que o levou a exultar com o afastamento do Poder de homens que pretendiam encaminhar o país numa direcção contraria aos sentimentos tradicionais e a um equilíbrio de poderes que traduzia a opinião dos sectores dominantes da vida brasileira. Esperamos, portanto, que não haja vencedores nem vencidos, mas apenas brasileiros que pretendem um futuro melhor para o seu país (DL, 03/04/1964).

Por fim, no dia 05, o JN publicou declarações de Ademar de Barros, indicando que: “Com a linha de política externa que estava a ser seguida, o Brasil renegava as raízes portuguesas contra os sentimentos e os desejos de noventa por cento dos brasileiros (...)", enfatizando que “Portugal tem de ser para o Brasil um caso de exceção. Comigo os portugueses não serão mais estrangeiros no Brasil” (JN, *O BRASIL não renegará as suas raízes portuguesas – declara Ademar de Barros*, 05/04/1964), trazendo à tona exatamente a ideia de união entre os povos e a irmandade entre brasileiros e portugueses.

Concluindo, as páginas das principais publicações portuguesas demonstraram uma perspectiva que era bastante evidente por parte do governo português, que era a oposição de Salazar ao governo de João Goulart e aos grupos progressistas que ocupavam o poder no Brasil desde 1961. Com o golpe civil-militar e a posterior instalação de uma ditadura militar, os jornais portugueses passaram a observar a política brasileira de maneira bem menos crítica e mais benevolente, uma vez que a política externa brasileira mudara consideravelmente e passou a apoiar, tanto na ONU quanto em outros espaços, a manutenção do direito de Portugal de suas colônias ultramarinas (Gonçalves; Miyamoto, 1993).

FONTES

- Freyre, G. (1940) *O mundo que o português criou*. José Olympio. *Jornal Diário de Lisboa*. Edições de 1964.
- Jornal Diário de Notícias*. Edições de 1964.
- Jornal Jornal de Notícias*. Edições de 1964.
- Lins, A. (1960) *Missão em Portugal*. Civilização Brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antunes, J. F. (1991) *Kennedy e Salazar: o leão e a raposa*. Difusão Cultural.
- Benevides, M. V. (1981) *A UDN e o udenismo: Ambiguidades do liberalismo brasileiro*. Paz e Terra.
- Castelo, C. (1999) *O modo português de estar no mundo. O luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961)*. Edições Afrontamento.
- Chaiia, V. L. (1992) *A liderança política de Jânio Quadros (1947 – 1990)*. Ibitinga: Humanidades.
- Ferreira, J. (2011) *João Goulart: uma biografia* (3^a ed.). Civilização Brasileira.
- Fidelis, T.; Paulo, H. (2020) A Bordo Do Santa Maria: A Luta Anticolonialista E A Oposição Portuguesa Pelas Páginas De Ultima Hora (1961). *Revista História das Ideias*, 38 (2^a Série), 95-117.
- Fidelis, T. (2020a) A instituição do Estado Novo pela imprensa brasileira (1932-1933). *Estudos do Século XX*, v. 1, 161-180.
- Fidelis, T. (2021) El gobierno de Jânio Quadros por las páginas del periódico *Última Hora* (UH). *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 25 (2), 109-126. Universidad de Santiago de Chile.
- Fidelis, T. (2020b) *O golpe de 1964 no Brasil pelas páginas do Diário de Lisboa*. *Via Atlântica*, 37, 312-343.
- Fidelis, T. (2022) *Preto no Branco: as crises políticas institucionais pelas páginas de O Estado de S. Paulo e Última Hora (1954/1956)*. Editora Dialética.
- Gonçalves, W. S.; Miyamoto, S. (1993). Os militares na política externa brasileira: 1964-1984. *Estudos Históricos*, 6, (12), 211-246.
- Guimarães, S. P. (2013) "Afonso Arinos de Melo Franco: Atualidade e paradoxo". In J.V. Pimentel (Org), *Pensamento diplomático brasileiro: formuladores e agentes da política externa (1750-1950)*, vol. 3. FUNAG.
- Moniz Bandeira, L. A. (2001). *O governo João Goulart* (7^a ed.). Editora Revan e Editora da UNB.
- Napolitano, M. (2014) *1964: História do Regime Militar Brasileiro*. Editora Contexto.
- Paulo, H. (1994) *Estado Novo e propaganda em Portugal e no Brasil. O SPI/SNI e o DIP*. Minerva.
- Pimentel, I. F. (2009) *A história da PIDE* (6^a ed.) Círculo de Leitores.
- Quadros, J. (2007) *Mensagem Presidencial ao Congresso Nacional*. In: FRANCO, A. C. (org). *Documentos da política externa independente*. Centro de História e Documentação Diplomática; Fundação Alexandre de Gusmão.
- Rampinelli, W. J. (2007). A política internacional de JK e suas relações perigosas com o colonialismo português. *Revista Lutas Sociais*, 17/18, 83-98.
- Rampinelli, W. J. (2004) *As duas faces da moeda: as contribuições de JK e Gilberto Freyre ao colonialismo português*. Editora da UFSC (Relações Internacionais e Estado Nacional).

- Saraiva, J. F. S. (1993) "Construção e desconstrução do discurso culturalista na política africana do Brasil". *Revista de Informação Legislativa*, 30, (118), 219- 236.
- Skidmore, T. E. (1975) *Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930 a 1964)*. Paz e Terra.
- Souza, I. (1999). *Pátria coroada: o Brasil como corpo político autônomo – 1780/1831*. Fundação Editora da UNESP (Prismas).
- Torgal, L. R. (2009). *Estados Novos, Estado Novo: vol. I e II*. (2^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Vizentini, P. G. F. (1995). *Política exterior e desenvolvimento (1951-1964): o nacionalismo e política externa independente*. Vozes.

As Tecnologias de Comunicação e Informação como estratégia de melhoria ao estudo, para Alunos com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

Zélia Belo Torres¹

Resumo

A Perturbação de Deficit de Atenção e Hiperatividade (PHDA) é caracterizada por défices relacionados com a atenção e o controlo dos impulsos. Existem dificuldades em manter a atenção focada e agitação ou comportamento irrequieta. São descritas um conjunto de estratégias que podem ser adotadas na sala de aula para minimizar as consequências negativas. Os alunos com PHDA necessitam de atividades dinâmicas e estimulantes, este estudo foi orientado para a observação dos alunos, em contexto de sala de aula, com recurso à aplicação de ferramentas digitais concebidas especificamente para o efeito, como estratégia pedagógica utilizada com o objetivo de otimizar o estilo de aprendizagem do aluno e melhorar a relação pedagógica contribuindo para uma melhoria na concentração das atividades escolares dos alunos com PHDA. Foram incluídos neste estudo 53 alunos, com idades entre 10 e os 13 anos que frequentavam o 5º e 6ºano de escolaridade, de uma escola da rede pública de Lisboa, que tinham sido avaliados psicologicamente e preenchiam os critérios de PHDA. Foram preparadas aulas com acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) de modo a permitir a observação direta do tempo de concentração e obtenção de registos da concentração e atenção destes alunos, comparativamente como quando desenvolvem o mesmo trabalho sem recurso às TIC. Os resultados mostraram que os alunos com PHDA beneficiavam com a utilização das TIC, como estratégia e apoio ao estudo melhoravam a atenção e concentração, diminuíam os comportamentos disruptivos ajudando estes alunos a superar das suas limitações.

Palavras-Chave: Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção; Tecnologias de Informação e Comunicação; Aprendizagem.

¹ CICANT/ECATI/ULHT; Tiflociência/CPTEI/FNSE

INTRODUÇÃO

A Perturbação de Hiperatividade e de Deficit de Atenção – PHDA é atualmente reconhecida pela comunidade científica como sendo uma perturbação heterogénea, diferenciada pela predominância de problemas de atenção e/ou hiperatividade e impulsividade. Esta perturbação não é só uma das mais estudadas, como uma das mais controversas perturbações do desenvolvimento da infância e adolescência. As crianças com hiperatividade apresentam geralmente níveis de atividade excessiva ou inadequados ao desenvolvimento, seja motora ou oral, que se manifestam pela inquietação, agitação e nervosismo, fortes movimentos corporais desnecessários (Barkley, 2006). A criança hiperativa é incapaz de controlar a sua atenção, impulsividade e atividade motora. Não se trata de falta de vontade, para Barkley (2006), mas uma vez se trata da dificuldade de auto-regulação e inibição comportamental, que parecem ser características da Perturbação.

Tem sido considerada como uma perturbação de desenvolvimento relevante em termos clínicos e de saúde pública, que pode surgir durante a infância, persistir na adolescência e manter-se na idade adulta. É a perturbação neuro-comportamental mais diagnosticada entre as crianças em idade escolar (Feinstein, 2006) que tem reflexos nas dificuldades de aprendizagem e em défices comportamentais. Segundo Cruz (2008) e Neto (2014), os sintomas variam de leves a graves e podem incluir problemas de linguagem, memória e competências motoras. Quando se refere à PHDA, Antunes (2018) afirma que,

... é a dificuldade em regular os processos de atenção quando o contexto exige que ela seja mantida por tempo prolongado ou em tarefas monótonas, e a dificuldades em inibir impulsos e adiar gratificação". Sublinha que muitas vezes a agitação, embora se torne a face mais visível da disfunção, possa resultar da incapacidade da criança manter o foco nas atividades (p. 220).

O desenvolvimento de atividades baseadas nas ferramentas digitais, proporcionam a valorização do desempenho do aluno, contribuindo para o desenvolvimento da concentração, uma vez que o motivam a selecionar a informação, ajudando o desenvolvimento cognitivo e permitindo a aquisição de novos conceitos, conteúdos e competências.

Apresentámos uma proposta de intervenção educativa a desenvolver no processo ensino/aprendizagem, com base na aplicação das TIC, cujo objetivo foi diminuir a hiperatividade dos alunos. Foi dada especial atenção à seleção dos recursos utilizados, atendendo a que estes alunos necessitam de atividades adicionais para manterem a sua atenção (Phelan, 2005). Para o sucesso destes alunos, os estímulos terão que ser inovadores, estimulantes, divertidos e atraentes para captarem a atenção e motivação do aluno.

Diversas são as razões que levam os educadores e professores a recorrer as atividades lúdicas e utilizá-las como um recurso no processo de ensino-aprendizagem. Consideramos que seja em que disciplina for, as atividades lúdicas esti-

mulam e proporcionam ao aluno um maior desejo de aprender, logo maior concentração.

OBJETIVO DO ESTUDO

O contributo das TIC como estratégia de aprendizagem, memorização e concentração nos alunos com PHDA. Sendo as TIC uma ferramenta motivadora para a maioria dos alunos, capaz de captar a atenção para a realização de diferentes atividades, foi realizado um estudo a fim de analisar se os alunos diagnosticados com PHDA, conseguiam obter melhores resultados escolares, estudando as matérias curriculares através das TIC.

PERTURBAÇÃO HIPERATIVIDADE E DÉFICE DE ATENÇÃO

A PHDA caracteriza-se por elevados níveis de atividade física e comportamento impulsivo e/ou falta de atenção. Sendo uma perturbação do neurodesenvolvimento, crônica, que pode ser grave, causando problemas significativos em diferentes contextos de funcionamento do indivíduo, como a família ou a escola (DSM-5, 2014).

A PHDA é uma perturbação do neurodesenvolvimento, que se manifesta desde cedo na infância e geralmente persiste ao longo do crescimento. Não tem cura, no entanto, os sintomas podem modificar-se ao longo das diferentes etapas do desenvolvimento, podendo mesmo deixar de ter impacto (Rodrigues e Antunes, 2014).

De acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatístico da Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2014), o diagnóstico de PHDA manifesta-se habitualmente na primeira e na segunda infância ou adolescência.

A característica essencial da perturbação por déficit de atenção/hiperatividade é um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento ou no desenvolvimento. A desatenção manifesta-se comportamentalmente na PHDA como divagação em tarefas, falta de persistência, dificuldade de manter o foco e desorganização – e não constitui consequência de desafio ou falta de compreensão. A hiperatividade refere-se a atividade motora excessiva (como uma criança que corre por tudo) quando não apropriado ou remexer, batucar ou conversar em excesso. (...) A impulsividade refere-se a ações precipitadas que ocorrem no momento sem premeditação e com elevado potencial para dano à pessoa (p. ex., atravessar uma rua sem olhar). (...) Comportamentos impulsivos podem se manifestar com intromissão social (p. ex., interromper os outros em excesso) e/ou tomada de decisões importantes sem considerações acerca das consequências no longo prazo (p. ex., assumir um emprego sem informações adequadas). (...) O começo na infância. (...) Manifestações do transtorno devem estar presentes em mais de um ambiente (p. ex., em casa e na escola, no trabalho). É comum os sintomas

variarem conforme o contexto em um determinado ambiente. (American Psychiatric Association, 2014, p. 61).

O diagnóstico da PHDA requer a existência, persistente e limitadora do desenvolvimento e adaptação dos indivíduos, de problemas de atenção e/ou hiperatividade e impulsividade. É necessário que estes problemas não sejam devidos a deficiência mental, perturbação global do desenvolvimento ou outras perturbações psiquiátricas e devem ser evidentes antes dos sete anos de idade.

Os alunos com esta perturbação não prestam atenção na sala de aula, mudam continuamente de tarefas e apresentam uma atividade permanente. Têm dificuldades em permanecer quietos e sentados e costumam responder precipitadamente. Mostram-se impacientes, não são capazes de esperar pela sua vez nas atividades em que participam com outros indivíduos. Consequentemente, também costumam ter problemas com os colegas, uma vez que têm dificuldades nos jogos de equipa e no ajustamento do seu comportamento às normas ou regras dos mesmos. Associando-se frequentemente a problemas de comportamento. Estas dificuldades aparecem sobretudo na escola e definem-se pelo facto de estas crianças incomodarem os seus colegas, falarem sem autorização do professor, emitirem sons desagradáveis e perturbadores e iniciarem brigas com bastante frequência. Esta característica apresenta dois significados distintos: comportamental e cognitivo. O primeiro refere-se à dificuldade de controlar comportamentos e de pensar sobre as suas consequências, requerendo gratificações imediatas. O segundo está relacionado com uma forma rápida de resposta e frequentemente incorreta perante tarefas que implicam resolução de problemas (Torres, 2008).

Os sintomas devem manifestar-se antes dos sete anos, deverão ocorrer em mais do que um contexto, como, por exemplo, a casa e a escola, e levar a uma disfunção clinicamente significativa em contextos importantes de vida da criança como o contexto social, académico ou familiar. Estes critérios de diagnóstico foram baseados, principalmente, em manifestações infantis de PHDA (Alfaiate, 2009).

Sinais frequentes, referidos pelo Centro Desenvolvimento Aprendizagem - SEI (2020):

- Dificuldade para se concentrar num só estímulo;
- Dificuldade em prestar atenção a detalhes;
- Frequentemente parece não escutar ninguém mesmo quando dirigido a si;
- Frequentes esquecimentos no dia-a-dia;
- Frequentemente não acompanha instruções;
- Distrair-se facilmente com objetos alheios à tarefa;
- Atividades longas e complexas rapidamente tornam-se desmotivantes;
- Dificuldade para organizar as tarefas ou o trabalho;
- Dificuldade para manter uma estrutura ou uma rotina;
- Não permanecer sentado por muito tempo;
- Mexe mãos e pernas excessivamente em situações inadequadas;

- Frequentemente corre ou sobe em locais inapropriados;
- Impulsividade com frequentes respostas antes de tempo;
- Dificuldade em esperar pela vez;
- Frequentemente intromete-se ou interrompe os assuntos dos outros;
- Recusa por tarefas que exigem esforço cognitivo continuado.

A PHDA está relacionada com dificuldades de aprendizagem, nomeadamente na escrita e/ou no cálculo. Atualmente, criamos e desenvolvemos, meios e métodos de trabalho, que favoreçam, na sala de aula, a utilização das novas tecnologias enquanto produção e construção de conhecimentos, para que ocorram avanços pedagógicos. Uma das vertentes a explorar, por ser bastante positiva, é o uso das tecnologias na educação, sendo possível desenvolver inúmeras atividades em que se podem aplicar as tecnologias para criar situações de aprendizagem. (Souza, 2005). Sendo a função principal do ensino colocar desafios para aprender e pensar, processo no qual o professor se torna um animador da inteligência coletiva dos alunos por quem está responsável, de modo a acompanhar e gerir as suas aprendizagens. A utilização das TIC oferecem grandes oportunidades e potencialidades na inovação dos métodos de ensino e de aprendizagem, motivando os alunos neste processo, permitem a diversificação dos métodos de ensino, a construção de materiais educativos que otimizam as estratégias pedagógicas, (Batista, Pires, Brito & Rodrigues, 2017).

As novas tecnologias oferecem como instrumentos de educação de crianças e adolescentes uma oportunidade sem precedentes de responder com toda a qualidade necessária a uma procura cada vez mais intensa e diversificada. As possibilidades e vantagens que apresentam no campo pedagógico são consideráveis, proporcionando aos alunos a oportunidade de escolha e eles próprios orientarem os seus trabalhos num contexto de educação ativa e inclusiva.

Referindo os Princípios Orientadores Educação Inclusiva, Artº3: a) Educabilidade universal, a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e desenvolvimento educativo; b) Equidade, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento; c) Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos; d) Personalização, o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível; e) Flexibilidade, a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um; f) Autodeterminação, o respeito pela autonomia pessoal tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões, (Decreto-Lei 54/2018:2920).

As TIC estabelecem uma nova fase na escola para complementar os recursos didáticos e motivar os estudos nas salas de aulas, sendo uma estratégia essencial para os alunos com PHDA. Estas Tecnologias são constituídas por áudio visuais, atraentes e divertidas que possibilitam promover a concentração e prender a atenção dos seus usuários na medida que a interação com as imagens, o colorido e os sons, encantam e despertam a curiosidade no aluno. São instrumentos dinâmicos que facilitam a destreza de experimentação e descobrimento que incentiva o desenvolvimento das capacidades intelectuais.

As componentes multimédia no seu sentido mais prático são combinações animadas com músicas, movimentos, sons e gráficos onde os textos com estas características são mais cativantes e fixam mais do que as palavras. Contém atrativos estéticos, inovadores próprios que despertam o interesse para a aprendizagem, para a investigação, o conhecimento e o desenvolvimento da criatividade, visto que estas tecnologias contribuem para incentivar e desenvolver as capacidades cognitivas, com vista ao seu sucesso pessoal e educacional.

Os objetivos educacionais com as novas tecnologias são para serem utilizados de forma criativa, porque usam de recursos técnicos e de mecanismos de funcionamento. Assim, é preciso domínio das novas linguagens e dos elementos de manipulação para que possam ser bem aproveitados, favorecendo a aprendizagem, Orozco (2004). A participação ativa e direta do aluno e do professor em atividades computadorizadas têm tido fortes contribuições no avanço do ensino, resolvendo muitos dos problemas educativos (Jácome, 2011).

A utilização do computador desperta a curiosidade dos alunos, encoraja sua criatividade e proporciona desafios de aprendizagens com jogos envolventes, pesquisa diversificada, permitido a partilha dos conhecimentos (Conde, 2004). Os alunos que recorrem à utilização das TIC na sua aprendizagem curricular atuam na rapidez do cálculo, na solução de problemas, na riqueza de comunicações com os outros, promovendo a socialização e autonomia, na exploração da música e na literatura. Estes recursos constituem sem dúvida uma interferência significativa para os docentes e para a escola. Na intervenção com défice de atenção, esta é uma estratégia eficiente e bem aceite pelos alunos, cujo objetivo é alcançar as respostas educacionais que se pretendem conseguir. A par, as novas tecnologias devem ser conciliadas com as estratégias pedagógicas efetivas para facilitar o trabalho docente/aluno e diminuir os problemas que impedem a aprendizagem destes alunos hiperativos, numa pedagogia ativa.

TIC – CONTRIBUTO AO SUCESSO EDUCACIONAL DOS ALUNOS COM PHDA

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) podem contribuir significativamente para propiciar aprendizagens eficazes na escola. Selwyn (2008) argumenta que as tecnologias podem atuar na educação no que diz respeito à melhoria dos resultados e à promoção da inclusão social. Possibilita oportunidades educacionais e uma maior participação na educação sendo, neste sentido, “[...] meios particularmente apropriados para que os cidadãos desempenhem

papéis ativos na melhoria das perspetivas educacionais" (Silva, Luz, Ponciano e Jesus, 2016:819).

O incentivo à criatividade é fundamental no desenvolvimento intelectual. O processo criativo está relacionado com a flexibilidade e a associação de ideias, com a inteligência e o pensamento, envolvidos, a interação do conhecimento, a capacidade de percepção, a imaginação, o desenvolvimento de competências que são componentes da educação. O desenvolvimento da criatividade é uma condição fundamental da aprendizagem. No caso de alunos com PHDA é importante identificar quais são as situações que lhes permitem expressar os seus valores intelectuais, expondo em ação procedimentos que poderão ser aproveitados para o seu próprio benefício e desenvolvimento (Jácome, 2011).

Um fator importante para o incentivo à criatividade é a flexibilidade mental, essencial ao individual, porque facilita a associação de ideias. Associar ideias de forma diversificadas faz com que novas ideias aparecem. Uma organização criativa promove portanto atividades distintas, com novidade e formas de pensar a realidade, reestruturá-la de uma maneira diferente, com vista ao sucesso pessoal e social.

As novas tecnologias adaptam-se com mais facilidade e flexibilidade de circunstâncias, de exposição dinâmica do conhecimento e facilidades de interação para a aprendizagem que os alunos com PHDA exigem (Jácome, 2011). Principalmente na dinamização do ensino com a participação direta do aluno, também com a grande facilidade de informação e possibilidade de partilha incluindo os modelos matemáticos que estas disponibilizam atraindo a criatividade tanto dos alunos, como do professor. O ensino, com recurso às TIC prevê na educação dos alunos com PHDA uma resposta pedagógica muito mais ajustada porque promove a participação ativa do aluno, induzindo-o para numa motivação muito mais apelativa, para aumentar a concentração e a atenção.

Os alunos com PHDA não se concentram com facilidade, torna-se necessário fazer uso de algo mais eficaz que melhor conquistar o seu interesse para as aulas (Jácome, 2011). A manutenção da atenção é necessária para que permaneça motivada, concentrada e calma na realização do seu trabalho, mostrando assim todo o seu potencial. Outra intervenção importante é ao nível das alterações do currículo e do sistema de ensino aplicado ao aluno com PHDA, pois todas as tarefas académicas e conteúdos teóricos devem atender às reais necessidades e incapacidades destas crianças. O computador, enquanto utensílio pedagógico, utilizado na sala de aula e em casa permite uma aprendizagem interativa e uma progressão constante, favorecendo o rigor do raciocínio e o desenvolvimento de uma estratégia lógica e eficaz. Pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades, sejam elas cognitivas, motoras, de linguagem ou de pré-aptidões para as aprendizagens escolares.

METODOLOGIA

Tratou-se de um estudo de carácter qualitativo, em que se pretendeu analisar o contributo das TIC como estratégias de aprendizagem, memorização e con-

centração, através da sua aplicação no estudo dos alunos com PHDA em contexto de sala de aula. Formulou-se o objetivo de as TIC serem uma estratégia facilitadora de aprendizagem para os alunos com PHDA. Fez-se a caracterização dos participantes e do meio escolar a que pertencem. A técnica utilizada foi a observação sistemática em contexto de sala de aula, modo informal. De acordo com Ferreira (2008), as observações,

... São particularmente úteis para diagnosticar processos grupais, relações interpessoais e tarefas eficientes, apresentando como principal vantagem o facto de ser uma medida fiável dos comportamentos atuais. No entanto, muitos problemas envolvem sentimentos e expectativas que não podem ser facilmente observáveis. Este método surge muitas vezes como forma de complementar questionários e entrevistas (pp. 226-227).

De acordo com o Manual de Apoio à Observação (2014), existem algumas metodologias a ter em conta na observação para que esta possa decorrer o melhor possível de acordo com uma grelha de observação que deve ser construída para o efeito. No qual refere que o sucesso da observação depende de uma preparação cuidadosa, nomeadamente no que respeita à definição da sua frequência e duração, à identificação e negociação de focos específicos a observar, à seleção das metodologias a utilizar e à conceção de instrumentos de registo adequados à recolha sistemática dos dados considerados relevantes.

... o processo de observação ... tem como principal virtude a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento aperfeiçoamento ou mesmo mudança das práticas docentes e tem como finalidade perspetiva novas práticas, na medida em que permite ao ... Investigador compreender melhor os acontecimentos provenientes da sua ação ... , encontrar soluções para os eventuais problemas surgidos e, desta maneira, (re)orientar as suas práticas no futuro (Coutinho et al., 2009, p. 358).

Para a realização do estudo e recolha de tratamento os dados, fez-se uma reunião na qual foi pedido ao diretor do Agrupamento de Escola e aos encarregados de educação dos alunos com PHDA autorização para a realização do estudo. Nessa reunião, explicou-se nomeadamente o tema de estudo e respetivos objetivos. Foi recolhida a autorização dos encarregados de educação e garantida a confidencialidade dos dados sobre os alunos.

Para a concretização deste estudo, a fim de recolher uma informação concreta e específica dos comportamentos próprios e característicos dos alunos portadores de PHDA foi feita a realização de uma entrevista aos docentes, na qual reforçaram a opinião positiva do contributo das TIC como estratégia para a concentração e memorização destes alunos em estudo.

Segundo Walsh, et al. (2002:1055), as entrevistas constituem uma oportunidade dirigida para a recolha direta de dados, permitindo ao investigador fazer perguntas aos informantes. As entrevistas são frequentemente usadas para estimular uma discussão em profundidade dos acontecimentos e das relações que surgem no decurso das observações. Duarte (2004), refere que,

... entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Podemos fazer observações de campo e tomar nossos registros como fonte; podemos recorrer a documentos (escritos, registrados em áudio ou vídeo, pictóricos etc.); podemos fazer fotografias ou videogravações de situações significativas; podemos trabalhar com check lists, grupos focais, questionários, entre outras possibilidades. O que dá o caráter qualitativo não é necessariamente o recurso de que se faz uso, mas o referencial teórico/metodológico eleito para a construção do objeto de pesquisa e para a análise do material coletado no trabalho de campo (p. 215).

Esta análise foi realizada em termos comparativos, ou seja, compararam-se os comportamentos recolhidos em aulas realizadas apenas a partir do manual escolar e posteriormente, com aulas dadas através de suporte informático, permitindo ao aluno explorar e estudar de uma forma inovadora através do uso das TIC. Na grelha de observação de comportamentos, a mesma foi utilizada nos dois momentos, contabilizando o número de ocorrências observadas (agitação, falta de concentração e atenção), registando o tempo de concentração dos alunos nas diferentes aulas. As observações foram realizadas ao longo de um período escolar, em diferentes disciplinas curriculares de acordo com os horários dos alunos.

AMOSTRA

Os participantes do presente estudo tinham entre os dez anos e os doze anos de idade, constituída por 53 alunos que frequentavam o 5º e 6º ano de escolaridade, pertencendo a uma escola da rede pública de Lisboa. Todos estavam sinalizados com relatório psicológico e respetiva avaliação a partir de escalas de avaliação de PHDA. Estes alunos estavam caracterizados pelos diferentes docentes como tendo dificuldades de aprendizagem, motivadas pela falta de concentração/atenção e por terem comportamentos impulsivos.

RESULTADOS

Na maioria dos casos, nas aulas tradicionais, os alunos manifestam dificuldades na realização de atividades, apresentam baixo nível de concentração, interrompendo constantemente as aulas, não conseguindo estar atentos na realização da atividade proposta nas diferentes disciplinas curriculares, o que prejudica a aquisição de conceitos, tanto para si como aos colegas da turma.

Alguns professores referiram que os alunos caracterizados com PHDA manifestam-se mais calmos e concentrados quando as aulas são desenvolvidas através de meios tecnológicos de informação, como PowerPoint, filmes e apresentação de slides com a matéria curricular em estudo. Os próprios alunos mani-

festaram agrado quando as aulas tinham suporte digital e informático, conseguindo terminarem as atividades propostas pelos professores. As TIC revelaram-se uma estratégia positiva à aprendizagem destes alunos. O estudo foi realizado através da observação direta e feito o registo do tempo de concentração e interesse dos alunos quando as aulas eram apenas desenvolvidas através do manual escolar e comparadas quando as aulas eram desenvolvidas através do recurso das TIC.

CONCLUSÃO

Considerando o Perfil dos Alunos à Saída da Escola, esta metodologia ativa, enquadra-se no desenvolvimento pessoal e autonomia do aluno, respeitando-o no seu potencial pessoal, psicológico, educacional e social. É um contributo para a formação de futuros indivíduos ativos numa sociedade exigente e em constante aprendizagem, (Ministério de Educação, 2017, p. 26).

Educar é um desafio diário para docentes e alunos. Em cada situação de ensino/aprendizagem, derivadas dos condicionantes e particularidades de cada aluno, o docente deve procurar estratégias adequadas, responder com metodologias e instrumentos, com o objetivo de garantir o respeito e evolução educativa própria de cada aluno. Concordando com Machado (2003), que refere que uma forte e bem orientada formação no domínio das Tecnologias de Informação e comunicação, pode ser não só uma excelente ferramenta, mas também uma ótima estratégia de introdução de mudanças inovadoras no sistema de ensino.

A concretização deste trabalho permitiu maior compreensão e entendimento sobre a PHDA. Através da pesquisa bibliográfica, verificou-se que, nos últimos anos, têm surgido diferentes formas e perspetivas de abordagem, compreensão, estratégias e tratamento para os alunos com o diagnóstico de PHDA. Presentemente não existe cura para a PHDA, existem é diversas formas e técnicas de intervenção, que minimizam os comportamentos dos sujeitos e aumentam a sua capacidade de atenção e concentração nas tarefas que requerem um esforço mais prolongado, com vista ao sucesso pessoal, social e psicológico destes alunos.

Com o mundo em constante desenvolvimento, a educação tem de se adaptar às novas necessidades dos seus destinatários. outrora, a economia baseava-se, essencialmente, numa lógica industrial que implicava que a educação girasse mais em torno de um saber que valorizava a experiência. Atualmente, a sociedade privilegia mais um saber especializado, onde a sua construção possa ser uma atividade social plenamente integrada no meio que nos rodeia. Assim, existe um número cada vez maior de indivíduos que exigem uma grande variedade de canais de aprendizagem; esta crescente exigência fomenta, também o desenvolvimento mais sofisticado de novas tecnologias que permitem colocar à disposição dos indivíduos recursos cada vez mais elaborados que permitem assegurar maior mobilidade à informação.

Concluímos com este estudo que foi possível verificar que a estratégia peda-

gógica utilizada, recorrendo às Tecnologias Informação Comunicação na aprendizagem curricular promoveu a concentração e atenção dos alunos com PHDA. O acesso ao computador também se revelou muito importante, com efeitos benéficos na aprendizagem. Por um lado, permitiu colmatar a sua dificuldade na escrita (menos erros ortográficos), por outro favoreceu a organização de materiais/atividades. A utilização das TIC nas práticas educativas, sejam formais e informais, é significativa na medida que proporciona a interiorização curricular com mais interatividade e prazer pela obtenção do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alfaiate, C. (2009). *Impacto da perturbação de hiperatividade com défice de atenção (subtipo combinado) no funcionamento neuropsicológico: Estudos de validade com a Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra (BANC)*. Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- American Psychiatric Association (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtorno DSM-5*. Artmed.
- Antunes, N. (2018). *Sentidos*. Lua de Papel.
- Barkley, R. A. (2002). *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): guia completo e autorizado para os pais, professores e profissionais da saúde*. Artmed.
- Barkley, R.A. (2002). *Niños hiperactivos. Como comprender y atender sus necesidades especiales*. Guia completa del trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. Paídos.
- Barkley, R. A. (2006). *Transtorno de Défice de Atenção/Hiperatividade: Manual para Diagnóstico e Tratamento*. Artmed
- Batista, A., Pires, A., Brito, E. e Rodrigues, F. (2017). O uso das TIC como ferramenta da aprendizagem. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 13, A13-108.
- Cast. (2011). *Desenho Universal de Aprendizagem. Princípios Orientadores*. Wakefield, MA.
- Conde, S. P. T. (2004). *O computador no Ensino/Aprendizagem da Matemática*. 2004. Monografia (Licenciatura em Orientação Escolar) - Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Correia, L. M. (1999). Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto Editora.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13:2, pp. 355- 379.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 129 – 6 de julho de 2018. Ministério da Educação.
- Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Asa.
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em revista*, (24). 213-225.
- Ferreira, P. (2008). A utilização da metodologia de investigação-ação na intervenção social: uma reflexão teórica. *Intervenção Social*, (32-34), 215-236.
- Garcia, I. (2001). *Hiperatividade*. Mc Graw-Hill.
- Jácome, S. (2011). *O computador e a internet: uma possível estratégia para desenvolver a criatividade*. Tese de Doutorado Educação Infantil e Familiar: uma Intervenção Psicopedagógica – Universidade de Málaga. Málaga.

- Lévy, P. (1994). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Lopes, J. A. (2004). *A Hiperactividade*. Quarteto Editora.
- Phelan, T.W. (2005). *TDA/TDAH - Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade*. São Paulo: Books do Brasil.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação. Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Silva, A., Luz, L., Ponciano, R. R., Jesus, S. F. (2016). A Inserção das TIC's na Escola. Uma exigência da sociedade de informação e conhecimento. In Bieging, P. Busarello, R. I. e Ulbricht, V. R.. *Educação no Plural, da sala de aula às Tecnologias Digitais*. Pimenta Cultura.
- Souza, R. (2005). Uma proposta construtivista para a utilização de tecnologia na educação. In: Silva, R.V., Silva, A.V. (Org.). *Educação, aprendizagem e tecnologia. Um desafio para professores do século XXI*. Lisboa: Edições Sílabo, p.77-92.
- SEI, Centro Desenvolvimento e Aprendizagem. <https://www.centrosei.pt/areas-de-intervencao/phda/Centro> Retirado em 6 maio 2020.
- Shaywitz, S. E.; Shaywitz, B.A. (1992). *Attention deficit disorder comes of age: toward the twenty-first century*. Austin: Pro.
- Walsh D., Tobin, J & Graue, M. (s.d). *Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância* in Spodek, B., (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Villar, I. O. (2005). *Déficit de Atención con Hiperactividad. Manual para padres e educadores*. General Pardiñas.
- Torres Z. (2008). *A influência das práticas parentais educativas no desenvolvimento de perturbações na infância e adolescentes*. Tese de Doutorado Educação Infantil e Familiar: Uma Intervenção Psicopedagógica – Universidade de Málaga. Málaga.

Feminismo negro: Uma reflexão no contexto moçambicano

Alberto João Nhamuche¹

Maria Manuel Baptista²

Hélia Bracons³

Resumo

A presente comunicação é um dos recortes da tese (em curso) do Programa Doutoral em Estudos Culturais, ligada ao Centro de Línguas, Literaturas e Culturas, da Universidade de Aveiro. Baseada na revisão de literatura crítica e análise do conteúdo, é resultado de uma pesquisa sobre a pertinência (ou não) de discussões sobre ativismo feminista negro em Moçambique, tendo em vista que o feminismo, em si, congrega todas as mulheres. Neste seguimento, a literatura sobre a temática em alusão leva-nos a considerar que o feminismo negro tenha a necessidade de enfrentar ou lutar contra o racismo, sexism e outras formas de discriminação e subalternização, cujas principais vítimas têm sido mulheres negras, pobres e periféricas. Ademais, articulando as especificidades desse movimento, ou seja, os traços particulares do pensamento feminista negro, com os principais momentos históricos do país, sobretudo o enfrentamento colonial de mulheres moçambicanas, o presente trabalho termina considerando o feminismo negro como uma realidade de debate indispensável em Moçambique, tendo em vista o seu carácter interseccional.

Palavras-chave: Movimento feminista; Feminismo negro; Mulheres; Género; Interseccionalidade.

¹ Universidade de Aveiro.

² Centro de Línguas, Literaturas e Culturas (CLLC), Universidade de Aveiro.

³ ISS, Universidade Lusófona.

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa abordaremos a pertinência (ou não) de discussões sobre ativismo feminista negro, articulando com a realidade moçambicana, partindo da consideração que o feminismo, em si, congrega todas as mulheres. Nessa relação é importante realçar que Moçambique é um país africano cuja maioria da população é negra, com fortes marcas da brutalidade colonial. Para tanto, com base na articulação das contribuições de Collins (2000), Baptista (2018), Curiel (2005), Silva (2021) entre outras, compreendemos o processo de constituição do movimento feminista negro sendo uma convulsão interna, ou seja, das mulheres negras, pobres e da periferia, que problematizavam o sujeito do feminismo, tendo em vista as suas especificidades e várias experiências de sua vida. Diante desta observação, (re)pescamos Brah (2007), ao considerar que “os escritos de Hall sobre raça abrem novas perspetivas teóricas, com a sua ênfase na especificidade histórica, no papel da hegemonia, na importância da interseccionalidade e na forma pela qual são vividas as diferenciações sociais, como classe ou raça” (p.45).

Olhando para a realidade moçambicana, abordamos os momentos de participação de mulheres na luta de libertação nacional, com destaque para de Josina Machel, Celina Simango e Joana Simeão, sobretudo na constituição das primeiras organizações de mulheres. Aliás, conforme considera Ferreira (2020), “as lutas de libertação no continente serviram como base de formação para os feminismos africanos (...) portanto estes se confundem e se inserem também na luta política pela independência” (p. 54). Por via disso, terminamos o trabalho dando algumas considerações que defendem a ideia que a questão de ativismo feminista negro deve ser vista com muita seriedade, sendo parte pertinente de direitos humanos em Moçambique, em África e no mundo em geral.

1. UMA HISTÓRIA E CARACTERÍSTICAS DO FEMINISMO NEGRO

Alguns estudos que consideram que o movimento feminista surge no final do século XIX e o início do século XX (Franchini, 2017), sendo que “(...) algumas das principais percussoras desta onda foram Clara Zetkin e Olimpe de Gouges” (p.4). Na mesma relação, Casimiro (2004) considera que

os movimentos de mulheres e feministas constituem uma diversidade de teorias e movimentos que criticam o preconceito masculino e a subordinação das mulheres, comprometem-se com a eliminação da desigualdade de género e têm uma perspectiva transformadora sobre qualquer assunto que diga respeito às mulheres e homens, desafiando o modo como as relações de género são socialmente construídas (p.58).

No seguimento desta abordagem, notamos que a autora enquadra o feminismo apenas no âmbito de relações de género, e, esse pensamento encontra alicerce na segunda onda do movimento feminista, cujo foco era o género. É uma

visão que nos remete à uma reflexão sobre a necessidade de debates contínuos sobre questões de género, inserindo-as no campo de direitos humanos. Nessa perspetiva, consideramos o movimento feminista sendo uma pauta que congrega todas as mulheres. Diante dessa concepção teórica, por que pensar em feminismo negro? Por outras palavras, qual é a especificidade do pensamento feminista negro? E o que dizer do contexto moçambicano?

Para dar “vazão” à essas questões, vale lembrar que Crenshaw (1989) analisou as experiências de mulheres negras fazendo articulação com os padrões comportamentais construídos pelas sociedades. Para a autora, “esta justaposição não apenas revelará como as mulheres negras são teoricamente apagadas, como também ilustrará como esta estrutura impõe às suas próprias limitações teóricas, que minam os esforços para ampliar as análises feministas e anti-racistas” (p.54).

Essa observação leva-nos a compreender algumas trajetórias e experiências vividas por mulheres negras, muitas vezes pobres e periféricas, que enfrentam barreiras racistas e (até) sexistas, impostas pelos domínios de injustiça social. Aliás, “as mulheres negras são, por vezes, excluídas da teoria feminista e do discurso político anti-racista, porque ambos são baseados em conjuntos discretos de experiências que, muitas vezes não refletem com precisão a interação entre raça e género” (Crenshaw, 1989, p.55). Nessa vertente, compreendemos a heterogeneidade no seio de activistas negras, relacionadas, principalmente, com as condições económicas, étnicas, políticas, entre outras, o que implica a necessidade de personalização de tratamento interno, devido às suas particularidades.

Por outras palavras, cria-se divergências no campo de ação das próprias mulheres negras, considerando que, enquanto algumas discutiam nas academias, outras viam seus espaços reduzidos pela vida doméstica como empregadas, não empregadas ou desempregadas. Essa constatação revela que o movimento feminista negro formou-se com base na consciência de ameaça de interesses de mulheres negras, quando observaram que as suas especificidades não estavam sendo consideradas dentro do movimento. Aliás, Curiel (2005) considera que

estas mulheres, em conjunto com Angela Davis, Audre Lourde, Barbara Smith, na linha das lutas que lhes antecederam, com Rosa Parks, Sojourner Truth, Maria Stewart, elaboraram toda uma proposta epistemológica e política a partir das suas experiências como mulheres, como negras, muitas delas proletárias e outras lésbicas (p. 232).

Em “Gisberta: uma vida que conta”, Baptista (2018) narra uma história de um brutal assassinato de uma mulher transsexual brasileira, cometido por um grupo de adolescentes, na cidade de Porto, em 2006. Segundo a autora, que considera que os assassinos foram, apenas, autores materiais “(...) há uma forte representação social binária de género, constituída rigidamente por polos (sociais) estáticos em torno de conceitos de feminino e masculino” (Baptista, 2018, p.7). Ademais, com base em análise de vários discursos, a autora considera que existem normas e padrões de género, assim como a sua naturalização e pro-

fundidade “mesmo nos discursos daqueles que tendem a falar em nome das pessoas transsexuais” (p. 8).

Paradoxalmente, é relevante compreendermos que a autodeterminação feminista nem sempre é vista como questão de direitos humanos pois existem padrões de vida que as sociedades impõem, sendo que a sua desobediência é vista como atentado à saúde das respetivas sociedades. No caso da Gisberta, foi uma vida perdida, ou seja, uma vida que “não contou”.

Para das seguimento na abordagem do feminismo negro, buscamos a contribuição de Collins (2000), no seu trabalho intitulado “Traços distintivos do pensamento feminista negro”, que destaca algumas especificidades do feminismo negro, considerando que o movimento feminista é composto por mulheres diferentes entre si, sobretudo em termos de raça, género, classe social, religião, entre outros aspectos. Com base na sua visão, destacamos as seguintes características:

- ✓ Respostas diferentes a desafios comuns no interior do feminismo negro;
- ✓ Prática feminista negra e pensamento feminista negro;
- ✓ Práticas dialógicas e mulheres intelectuais negras;
- ✓ Feminismo negro como dinâmica e mudança

1.1. Respostas diferentes a desafios comuns no interior do feminismo negro

Nesta abordagem, Collins (2000) defende a necessidade de articulação entre a experiência de activistas e ideias feministas. Retratando o pensamento feminista norte-americano, a autora sublinha a necessidade de consciência e tratamento personalizado no interior de organizações feministas, tendo em consideração as diferentes demandas, não obstante os comuns desafios que enfrentam. Para a autora,

apesar dos desafios comuns que as mulheres enfrentam como grupo, as mulheres negras não têm experiências individuais idênticas nem interpretam as suas experiências de maneira semelhante. Diferenças individuais entre as mulheres Negras produzem diferentes padrões de conhecimento experiencial que, por sua vez, moldam as reações individuais aos temas centrais (Collins, 2000, p.101).

Nesse viés, compreendemos a intersecções, tendo em vista as especificidades de várias experiências de vida de mulheres, o que torna o feminismo negro interseccional. Aliás, basta compreendermos que cada mulher é uma mulher. Portanto, o ativismo feminista negro contempla esses aspectos e apropria-se das experiências particulares para construir suas pautas. Ao expressarmos a questão interseccional, compreendemos que as pessoas passam opressões de formas diferentes, e, o ativismo feminista negro serve de ponte entre elas.

Outros aspectos não menos importantes, que Collins (2000) observa, estão relacionados com a sexualidade, etnia, entre vários, cuja não observação esti-

mula comportamentos de descriminação, levando à perda de sentimento de pertença ao movimento e implicações na sua fraqueza. Aliás, e como a pesquisadora aponta, “a vulnerabilidade das mulheres negras a agressões no local de trabalho, na rua, em casa e nas representações dos media tem sido um fator promotor deste legado de luta” (p. 100).

1.2. Prática feminista negra e pensamento feminista negro

Collins (2000) acredita que “um dos principais motivos pelos quais as perspetivas de grupos oprimidos são suprimidas é o facto que autodefinição pode estimular a resistência” (p.105). Por meio desta visão, a autora destaca a conexão entre as experiências de mulheres negras norte-americanas, como grupo não homogéneo, com base na resistência de uma mulher negra dos EUA, no âmbito de lutas pelos seus direitos civis. Esta conceção encontra outro fundamento na visão de Butler (2004), em “Violência, Luto e Política”, em que a pesquisadora denuncia a interferência de questões políticas na vida social e privada das pessoas, incluindo o luto como resultado de perda de vida da pessoa considerada infratora. Por um lado, a autora explica a vulnerabilidade dos nossos corpos, sendo seres humanos, no controlo político. Por outro, considera a possibilidade de (re)construção da sociedade, de forma a criar um mundo cada vez melhor, uma sociedade com mútuo respeito pelos direitos humanos.

A questão que me preocupa à luz da recente violência global é: quem conta como humano? Que vidas contam como vidas? E, finalmente, o que torna uma vida passível de luto? Apesar das diferenças de localização e história, a minha suposição é que é possível apelar para um “nós”, pois todos nós temos alguma noção do que é ter perdido alguém (Butler, 2004, p. 22).

Para refletir com base na visão de Butler (2004), basta lembrarmos que no mundo contemporâneo estamos sendo vigiados à todo o momento (Foucault, 1986), pelo que interpelar o poder padrão, torna-se um enorme desafio.

1.3. Práticas dialógicas e mulheres intelectuais negras

Com esta particularidade, Collins (2000) chama atenção das mulheres intelectuais e aconselha-as a investigarem tudo sobre mulheres, acreditando que no interior do próprio movimento nem todas as mulheres identificam-se com todas as pautas. A autora considera que

uma das tarefas chave para as mulheres intelectuais negras de diferentes idades, classes sociais, formações académicas e ocupações consiste em fazer as perguntas certas e investigar, com e para as mulheres afro-americanas, todas as dimensões da perspectiva das mulheres negras (Collins, 2000, p.111).

De facto, é preciso compreendermos essa necessidade de mais pesquisas bem como articular saberes académicos com o ativismo (Collins, 2000), tendo em vista que o ativismo não é teórico, ou seja, ativistas estão na prática e com realidades concretas. E, no processo das pesquisas com mulheres, é preciso considerar todos os ângulos, ou seja, todas as perspectivas e particularidades das mulheres.

1.4. Feminismo negro como dinâmica e mudança

Esta especificidade enfatiza a necessidade de compreendermos o significado de mudanças, defendendo a articulação do pensamento feminista com a prática feminista. “Para que o pensamento feminista negro opere efetivamente dentro do feminismo negro como um projeto de justiça social, ambos devem permanecer dinâmicos” (Collins, 2000, p. 121). Mas de que forma deve manifestar-se a dinâmica feminista?

Um dado pormenor, e de muita relevância, consiste em compreender que a dinâmica social implica, necessariamente, a alteração de formas de pensar, de sentir, e, consequentemente, de agir, não obstante o facto de, de certo modo, acontecer de maneira inconsciente. Portanto esta visão pode incentivar a observação de questões interseccionais do movimento feminista negro, tendo em vista que as pessoas negras são, também, diferentes, com ideias diferentes e flexíveis. Nesta óptica, referimos ao campo de procedimentos de organização interna do movimento feminista, observando não apenas as diferenças raciais como também e sobretudo as desigualdades sociais. Para tanto, e como ressalta Collins (2000), é de suma pertinência compreender e sublinharmos que “as características distintivas do pensamento feminista negro não têm de ser únicas e podem partilhar muito com outros corpos de conhecimento. É, antes, a convergência destas características distintivas que dá ao pensamento feminista negro” (p.93). Esta abordagem pretende fundamentar a ideia que não há dicotomia nas especificidades do pensamento feminista negro, ou seja, não são mutuamente excludentes, nem funcionam de forma isolada, facto que justifica a necessidade de sua articulação. Portanto,

ao reconhecer e buscar incorporar a heterogeneidade na elaboração do conhecimento oposicional das mulheres Negras, esta perspetiva *das mulheres Negras* evita o essencialismo em favor da democracia. É significativo enfatizar a composição heterogénea desta perspetiva de grupo, uma vez que o pensamento feminista Negro surge tanto no interior de uma perspetiva de grupo *das mulheres Negras* como visa articulá-la em torno das experiências associadas a opressões interseccionais (Collins, 2000, p.104).

2. O CONTEXTO MOÇAMBICANO: A (R)EVOLUÇÃO DAS MULHERES CONTRA O COLONIALISMO

Acabamos de descrever e explicar traços distintivos, ou seja, as especificidades encontradas na caracterização do movimento feminista negro. Para dar seguimento, direcionando na perspectiva africana, Casimiro (2004) afirma que

no continente africano o feminismo tem sido definido como um movimento político que procura transformar as relações de género que são opressivas para as mulheres e como a luta popular das mulheres pela libertação das várias formas de opressão a que estão sujeitas (p.59).

Desta apresentação, importa-nos lembrar que Moçambique é um país africano; portanto, está representado na abordagem que acima citamos. Alias, o país não escapou da colonização, escravatura e dos reflexos da brutalidade dessa dominação. Falando em conexão com as marcas da brutalidade colonial, Lugones (2018) faz uma análise multidimensional dos conceitos de género na perspectiva das operações do poder colonial, articulando-as com a raça. Para a autora, “o colonialismo não impôs articulações pré-coloniais europeias aos colonizados. Ele impôs um novo sistema de género que introduziu, para os homens e mulheres colonizados, modos de articulação muito diferentes daqueles designados aos burgueses brancos colonizadores” (p. 239).

É importante realçar que a abordagem de Lugones (2018) encontra adjacência em Oyèwùmí (2021), sobretudo na sua perspectiva interseccional com que trata o género, raça e classe social, defendendo a necessidade de emancipação das mulheres como fundamento para a resistência feminista. Essa conceção convoca-nos a refletir sobre a relação de aplicação dos conceitos de género: por um lado, entre os elementos da própria estrutura colonial, com foco em homens e mulheres dentro da classe privilegiada e, por outro, baseada nas relações de trabalho entre homens e mulheres das colónias. Portanto trata-se de um ponto de vista que alicerça as demandas que supostamente deram origem ao feminismo negro, ou seja, as diversas vivências e experiências de opressão das mulheres, sobretudo em relação ao sexo, género, sexualidade e classe social. Nessa relação, e retornando à reflexão com base em Casimiro (2004), notamos uma dupla missão e compromisso das mulheres africanas: (re)construir as relações de género e libertar o país da dominação colonial.

Nesta contextualização, o nosso objetivo não é fazer abordagem profunda dos movimentos que lutaram pela independência de Moçambique, nem pretendemos discutir a permanência ou não das estruturas do colonialismo, ou seja, se o país é “praticamente independente ou existem algumas reservas”. A nossa perspectiva é, sim, avançar com algumas contribuições de mulheres moçambicanas que consideramos que tenham acelerado o processo de descolonização nacional, seja nos espaços urbanos ou rurais. É por meio da convergência das ações e das experiências particulares e distintas dessas mulheres que fundamentamos o pensamento feminista negro.

Nessa relação, começando pela caracterização da colonização portuguesa em Moçambique, é importante lembrar que o colonialismo impunha modelos de vida que tratavam as mulheres pelos seus corpos, ou seja, como abjetos (ultra) sexuais e para trabalhar. Entretanto, esses padrões impostos nem sempre foram bem recebidos. Portanto, foi por meio destas e outras formas de opressão que as mulheres tentaram criar espaços para a reconstrução social dos valores, com vista à uma sociedade de respeito mútuo. No período que antecedeu a luta armada, as mulheres participaram em movimentos de campanha contra a governação colonial. Das manifestações, nas zonas rurais, há que destacar a greve de Buzi, província de Sofala, no Centro de Moçambique, caracterizada pela sabotagem da produção agrícola. Amélia et al (2011) revela que

durante o período que antecedeu a luta de libertação, as mulheres criaram e participaram em movimentos contra o colonialismo. A greve de Búzi, realizada em 1947, consistiu num movimento grevista que incluiu a participação de 7.000 mulheres que se recusaram ao cultivo do algodão, queimaram as sementes e participaram em outras acções contra as concessionárias algodoeiras, obtendo a isenção deste trabalho para as grávidas e mães com crianças de até 4 anos de idade (p. 9).

Reflectindo com base nesta abordagem, compreendemos que, desde há muito tempo, as mulheres foram visionárias, decididas e determinadas. Em relação às zonas urbanas, podemos referenciar o Núcleo dos Estudantes Secundários Africanos de Moçambique (NESAM), em que várias mulheres se integraram, em especial a Josina Mutemba⁴, que acabou por cumprir o treino militar e envergando pela luta armada (Isaacman; Stepfan, 1984). Assim, durante a luta de libertação nacional, algumas mulheres trabalhavam a terra e produziam bens para suportar os homens que viviam, sempre, no “teatro operacional” ou seja, em combate. Nesse momento, a Frente de Libertação de Moçambique criava formas de introduzir seus ideais na população, buscando maior suporte. Em várias vertentes, as mulheres foram desempenhando papel muito importante. Basta lembrarmos que a “bravura” de Josina Mutemba, valeu-lhe a chefia do departamento de relações Exteriores e Assuntos Sociais da FRELIMO, incluindo a chefia do Destacamento Feminino.

Retornando ao papel de ativistas feministas moçambicanas, há que ressaltar a existência de várias mulheres que deram valiosas contribuições em Moçambique, que, entretanto, a suas memórias foram apagadas ao longo da história, por meio de versões das pessoas legitimadas. Nesse (re)trato, há que (re)pescar as figuras das professoras Celina Simango e Joana Simeão. Em relação à Celina Simango, basta pesquisarmos a história e trajetória da Liga Feminina de Moçambique (LIFEMO). Na entrevista intitulada “Celina Simango: contribuição política, vida e fim de uma feminista africana”⁵, a professora Laura Nhaueleque

⁴ Josina Machel

⁵ Entrevista aplicada pelo professor Luca Bussotti, publicada na TV CISCAM. In: <https://www.youtube.com/watch?> Acesso: 15 de junho de 2023.

revela algumas vivências e experiências políticas de Celina Simango e a considera a primeira presidente da Liga, fundada em 1963, em Dar-es-Salam. Mas qual foi a importância dessa figura? Ainda de acordo com a versão da entrevista, durante suas atividades, na qualidade de coordenadora geral ou presidente da LIFEMO, Celina Simango participou de várias reuniões internacionais, com destaque para o Congresso Internacional da Mulher (1963), que teve lugar em Moscovo. Naquela magna reunião ela discutiu questões interseccionais da mulher, considerando que o feminismo hegemônico estava ligado ao figurino europeu e, por isso, era necessário (re)definir-se com foco nas particularidades das mulheres africanas, negras e escravizadas. A mesma autora considera que, em Dar-es-Salam, Simango criou debates sobre a projeção da condição das mulheres moçambicanas para o período pós-guerra, ou seja, depois do alcance da independência nacional.

Essa abordagem encontra suporte na entrevista concedida por Joana Simeão, que pretendia discutir a linha orientadora de Moçambique pós-colonial. Para a feminista e fundadora do Grupo Unido de Moçambique (GUMO), devia-se criar as “linhas” que iriam nortear a governação de Moçambique. Entretanto, a sua visão e frontalidade criaram divergências políticas e a FRELIMO prendeu toda a oposição, depois da assinatura dos Acordos de Lusaka, Zâmbia. Posteriormente, tanto Joana Simeão como Celina Simango viram-se assassinadas pela própria FRELIMO que ajudaram a fundar (Ncomo, 2004).

Nestes termos, e como considera Ribeiro (2017), é necessário conhecermos a história dos povos, ou seja, os processos que ditaram a colonização e a escravatura pois constituem o ponto de partida para a luta pela (re)construção social. Essa visão encontra lugar em Moçambique pois o estudo recém apresentado ajudou a compreender que algumas contribuições feministas foram apagadas, como ilustramos nos casos de professoras Joana Simeão e celina Simango.

3. ANÁLISE DO CONTEÚDO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a digressão pela literatura crítica sobre o pensamento feminista negro, compreendemos que não se pode falar de movimento feminista sem abordar na mulher. Outrossim, julgamos relevante falar de mulher, dando referência a mulheres negras, mulheres pobres, mulheres da periferia, pois acreditamos que sejam algumas particularidades da composição de movimentos deativismo feminista. Por outras palavras, acreditamos que seja onde encontramos os suportes da interseccionalidade.

Neste contexto, compreendemos que a interseccionalidade é trazida pelo feminismo negro, sobretudo com discussões relacionadas com as condições de ser mulher, negra, de classe social baixa, analfabeta entre outros aspectos. Desta forma, e no contexto desta pesquisa, podemos assumir que a interseccionalidade explica que as mulheres não são as mesmas ou seja, têm particularidades diferentes e, portanto, demandas diferentes. Ademais, compreendemos que, sendo, o feminismo, composto por várias identidades, é muito importante que haja um

olhar interseccional, de modo a quebrar a construção social que hierarquiza a vida humana.

Voltando para a realidade de Moçambique, apresentamos aspectos relacionados com as ações de mulheres na luta de resistência à colonização portuguesa, em que compreendemos que as desigualdades raciais iam atrelando-se nas relações sociais forjadas pelo sistema de dominação colonial

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amélia, L. et al. (2011). *Movimento feminista em Moçambique*. Nawey.net.
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Batler, J. (2003). *Problemas de género: o feminismo e a subversão de identidades*. Civilização Brasileira.
- BRAH, A. (2007). Feminismo, 'raça' e imaginação diaspórica de Stuart Hall ["Feminism, 'Race' and Stuart Hall's Diasporic Imagination", *Culture, Politics, Race and Diaspora*"], In BAPTISTA, Maria Manuel (org.) *Gênero e Performance: textos essenciais 2*. Grácia Editor, pp. 41-52.
- Casimiro, I. (2004). Feminismo e direitos humanos das mulheres. *Outras Vozes*, 6.
- Collins, P. (2000). *Traços distintivos do pensamento feminista negro* ["Distinguishing Features Of Black Feminist Thought."], In M. M. Baptista, (org.) *Gênero e Performance: textos essenciais 2*. (pp. 91-132). Grácia Editor.
- Crenshaw, K. (1989). *Desmarginalizando a intersecção entre raça e sexo: uma crítica feminista negra da doutrina da antidiscriminação, da teoria feminista e da política antirracista* ["Desmarginalizing the Intersection of Race and Sex: a Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics"], In BAPTISTA, Maria Manuel (org.) *Gênero e Performance: textos essenciais 2*. (pp. 53-89).Grácia Editor.
- Curiel, O. (2018). Heterossexualíssimo e o sistema de género colonial moderno. In, M. M. Baptista (org.). *Gênero e Performance: textos essenciais I*. Grácia Editor.
- Ferreira, T. F. (2020). *Africanas: gênero e feminismo em perspectiva afrocentrada*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado.
- Franchini, B. S. (2017). O que são as ondas do feminismo? *Revista QG Feminista*. <https://medium.com/qg-feminista/o-que-s%C3%A3o-as-ondas-do-feminismo-092dae3a>. Acesso em 17 de maio de 2021.
- Fortin, M. F. (2006). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*.
- Isaacman, A. e Isaacman, B. (1983). *Mozambique: from colonialism to revolution 1900-1982*. Westview Press.
- Isaacman, B; Steftan, J. (1984). *A mulher moçambicana no processo de libertação*.
- Lugones, M. (2018). "Heterossexualismo e Sistema de género colonial/moderno". In: M. M. Baptista, (org.) *Gênero e Performance: textos essenciais I*. Grácia Editor.
- Ncomo, B. L. (2004). *Um homem, uma causa. A história da penosa trajectória política de um missionário nacionalista, cujo empenho e dedicação à causa da libertação do seu povo foram negados pela memória colectiva da história recente do seu país*. Edições Novafrica.
- OYEWÙMÍ, O. (2021). *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Trad. Nascimento, Wanderson Flor do nascimento. 1. Ed. Editora Bazar do Tempo.
- Ribeiro, D. (2017). *O que é: lugar de fala? Letramento*.
- Silva, D. A.S. da. (2021). *Gênero e feminismo (s) africano(s)"*. *Revista Transversos*, 22.

Práticas da Leitura em unidades prisionais de Minas Gerais – Brasil: experiências de remição pela leitura e transformação social

Davidson Sepini Gonçalves¹

Leandra Borges Polita²

Resumo

Este trabalho se debruça sobre as práticas da leitura que são desenvolvidas em unidades prisionais de Minas Gerais – Brasil, para uma compreensão destas práticas como potencial de transformação social dos indivíduos privados de liberdade, pois possibilitam que o leitor se aproprie de novos saberes, de modo que ele não será mais o mesmo após cada leitura praticada. Neste estudo a leitura é compreendida como uma prática cultural, portanto construída historicamente, difundida de geração em geração, implicando uma continuidade. Observa-se que os saberes individuais e coletivos dos leitores encaminham a escolha do livro, sua interpretação e produção de sentido. Em unidades prisionais as práticas da leitura possuem repertórios diversos, mas como a maioria da população carcerária possui pouca escolaridade, as leituras preferidas são as de mais fácil compreensão. As experiências de leitura nos presídios do sul de Minas Gerais – Brasil tem respaldo na Resolução nº. 391 de 10/05/2021. Na prática, o leitor tem o prazo de 21 a 30 dias para leitura de uma obra literária, apresentando ao final deste período um relatório de leitura, possibilitando, após avaliação e aprovação, a remição de quatro dias da pena e ao final de até 12 obras lidas e os relatórios apresentados, terá a possibilidade de remir 48 dias, no prazo de 12 meses. Esta pesquisa de abordagem qualitativa por meio do paradigma indiciário analisa os relatórios de leitura, observando-se os sinais e indícios que revelam significados. No início do Projeto de Remição pela Leitura, foi possível perceber que outros fatores passaram a compor a dinâmica da experiência de leitura, como a despreocupação com a remição da pena em favor do gosto pela experiência de leitura; um criativo diálogo com os personagens e autores; a tomada de consciência de que a prática da leitura contribui para a mudança no cotidiano do cárcere; o desejo de aprimorar o vocabulário e a caligrafia e até mesmo de escrever um livro; e também nos relatórios, um aprimoramento na estética e no trato com os textos.

Palavras-chave: Educação; Leitura; Prisão.

¹ PUC Minas *campus Poços de Caldas*

² Universidade Federal de Alfenas

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como ponto de partida as práticas da leitura que são desenvolvidas no âmbito das unidades prisionais de Minas Gerais – Brasil, para uma melhor compreensão destas práticas como potencial de transformação social dos indivíduos privados de liberdade.

A hipótese de pesquisa antecipa que o leitor ao se apropriar de novos saberes através da leitura não será mais o mesmo após cada leitura praticada.

O objetivo geral deste trabalho é compreender o desenvolvimento das práticas da leitura que são realizadas em unidades prisionais de Minas Gerais – Brasil, através do Projeto de Remição pela Leitura, visando identificar as implicações deste projeto na transformação social dos indivíduos privados de liberdade.

Espera-se com este estudo colaborar com a construção do conhecimento no campo das práticas da leitura, através do Projeto de Remição pela Leitura, bem como com o fortalecimento destas práticas.

A PRÁTICA DA LEITURA

Neste estudo a leitura é compreendida como uma prática cultural, deste modo construída historicamente, bem como difundida de geração em geração, implicando uma continuidade. De acordo com Chartier (Org.) (2011), quando tratamos de uma prática social qualquer, devemos igualmente nos interrogar como praticantes dessa prática.

Nesse sentido, nos apropriamos das práticas sociais – que incluem as práticas culturais, tais como a leitura – e as construímos histórica e continuamente, bem como as transmitimos às gerações futuras, que por sua vez as mantém e/ou as modificam segundo suas necessidades e, continuam o processo de apropriação, construção e transmissão dessas práticas *ad infinitum*.

A prática da leitura tem sido associada à ideia de transformação, dada a possibilidade de interpretação do leitor diante do texto, pois é provocadora de momentos de reflexão e busca de novas possibilidades para a sua vida. Outra associação possível é a da leitura como experiência prazerosa e edificante, responsável por despertar contentamento mesmo em situações desfavoráveis.

A leitura capta o leitor quando ele percebe a pluralidade nas narrativas e nas inúmeras possibilidades de saídas das dificuldades que a vida coloca. Nos lembra Petit (2008), sobre as alternativas, possibilidades, saídas e soluções apresentadas pelos livros. É também na diversidade dos livros, nas histórias, que existe uma diversidade de coisas e é como a diversidade dos seres que povoam essa terra e que todos gostaríamos de conhecer.

A autora afirma ainda que, por meio da leitura, mesmo esporádica, é possível estar mais preparado para resistir aos processos de marginalização, uma vez que ela ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, e principalmente, a sonhar, encontrando o sentido e espaço para a mobilidade na esfera social.

No entender de Barthes (1997), a leitura liberta evocando a autonomia, uma vez que, de um jeito ou de outro, todo leitor torna-se um escritor, seja escrevendo sobre o livro que leu – o relatório, seja apropriando-se das palavras e ideias encontradas nos livros para incorporá-las às suas vidas. É nesse sentido que toda leitura liberta.

Freire (2003) se refere à prática da leitura como prática de vida, de busca dos significados mais profundos, de visões críticas sobre esses significados e de um movimento constante, de caráter dialogante entre escritores, leitores e o mundo em que vivenciam suas histórias.

O autor reforça que, o diálogo que se estabelece entre o escritor e o leitor é um diálogo entre histórias, em que uma interfere na outra tornando-se um diálogo entre experiências. O que intriga o escritor num certo sentido, intriga também o leitor em outro. Assim, a história lida desperta a história vivenciada de cada leitor. Esse processo de buscar as histórias escondidas em cada um, ora tristes, ora alegres, reveladoras de realidades felizes ou adversas, vividas no passado e no presente, é um processo provocador de mudança de rumos. Assim como as palavras ajudam a sustentar a adversidade e o sofrimento, incitam à dignidade.

É conhecida a afirmação de Freire (2003) de que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquela” (p. 20). Nesse sentido, as trocas em torno dos livros possibilitam o compartilhamento e é a partir das histórias compartilhadas que o ser humano se faz pertencente ao meio social, sem necessidade dos desvirtuamentos. O leitor se revela na leitura intimamente ligada à sua história. É como se no mundo da leitura não houvesse virtude ou marginalidade, mas tudo fosse entrelaçamento de histórias reais e imaginárias.

Na prática da leitura, sabe-se que leitura e escrita caminham juntas na decodificação do texto, complementando-se no presente estudo, pois no Projeto de Remição pela Leitura desenvolvido em unidades prisionais, os indivíduos privados de liberdade leem um livro e posteriormente realizam um relatório escrito desse livro. Entretanto, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) através da Resolução no. 391, de 10 de maio de 2021 (2021), estabelece procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade, institui no § 2º que:

Deverão ser previstas formas de auxílio para fins de validação do relatório de leitura de pessoas em fase de alfabetização, podendo-se adotar estratégias específicas de leitura entre pares, leitura de *audiobooks*, relatório de leitura oral de pessoas não-alfabetizadas ou, ainda, registro do conteúdo lido por meio de outras formas de expressão, como o desenho” (Resolução no. 391, de 10 de maio de 2021, 2021, p. 6).

Corroborando o exposto acima, Chartier (Org.) (2011), ressalta que há leituras legíveis e visíveis, que têm fronteiras e lugares comuns, como exemplo de uma leitura visível podemos citar a “leitura de um quadro”.

Portanto, é muito pertinente a possibilidade, trazida pela Resolução no. 391, de 10 de maio de 2021 (2021), dos indivíduos privados de liberdade em processo de alfabetização poderem participar do Projeto de Remição pela Leitura através da realização de leituras entre seus pares e/ou de *audiobooks*, bem como de produzirem os relatórios dos livros por meio da oralidade e/ou de desenhos.

Observa-se ainda que na prática da leitura os saberes individuais e coletivos dos leitores encaminham a escolha do livro, sua interpretação e produção de sentido. Assim, os saberes individuais e coletivos dizem respeito à história pessoal de vida de cada indivíduo dentro de um contexto histórico, social e cultural mais amplo, portanto coletivo, e como esses saberes influenciam as práticas da leitura.

Logo, as experiências e conhecimentos pessoais e coletivos dos indivíduos privados de liberdade orientam o desenvolvimento do Projeto de Remição pela Leitura como um todo.

Deste modo, praticar a leitura é dar sentido global, bem como articular os sentidos produzidos pelas sequências. Portanto, ler se refere a constituir um sentido, a revelação de uma das possibilidades significantes do texto. Assim, o sentido de um texto se constitui por uma leitura datada historicamente, utilizado por um indivíduo com um destino singular, portanto, surge do trabalho que o leitor opera, para além do sentido das palavras e do conjunto das frases de um texto (Chartier (Org.), 2011).

Há que se falar ainda em certa experiência estética da leitura e da escrita. Experiência de caráter projetivo, uma vez que o leitor se vê no texto e o traz para dentro de si. Essa experiência leva em conta os pressupostos do sujeito que, ao adentrar o texto, vê-se colocado em xeque diante da diversidade que se apresenta.

Há aqui, sem sombra de dúvidas, um aprendizado, mesmo que em termos de potencialidade. O potencial aprendizado do leitor escritor está relacionado ao entendimento e, por que não dizer, ao preenchimento do vazio do texto, localizado nas entrelinhas. Onde há um não dito, há uma possibilidade. Possibilidades e projeções se complementam na busca de uma interação que faça sentido. (Severino & Bauer, 2012).

A experiência de leitura em presídios tem sido pensada como uma atividade que pode afetar os leitores de alguma maneira. E se, a princípio, pensou-se somente em algo que pudesse fazer diferença em sua vida, após sua saída da prisão, no sentido de mudar comportamentos para que não voltassem a cometer crimes, num segundo momento, e para além do que convencionalmente chamamos de “ressocialização”, há que se propor novos entendimentos.

Há que se pensar, então, numa relação entre o texto literário e o leitor, no sentido em que o leitor pode ser afetado a ponto de criar perspectivas históricas futuras, o que representaria, na prática, um comportamento diferente do que vem desenvolvendo ao longo de sua vida. Trata-se, portanto, de entender a função social da leitura literária num contexto de uma instituição total, ou seja, de uma prisão, lembrando que nesse caso, a função social da leitura tem a ver com o questionamento feito pelo leitor sobre a sua visão prévia de mundo, e não simplesmente como determinação de regras e comportamentos que ele deva

seguir. É na experiência de leitura que surge o sentido que é atualizado pelo leitor e concretizado em suas mudanças de atitude. Quanto mais o leitor atualiza os sentidos que a experiência de leitura nele provoca, mais possibilidades surgem de mudanças de atitude em relação a si mesmo e ao mundo.

Isso posto, há que se pensar numa função ética da leitura literária enquanto experiência pautada no desafio de uma outra percepção de si mesmo e da vida no mundo enquanto espaço social. Espera-se um efeito qualquer, desestabilizador, provocador e contrastante. Como se o leitor percebesse que há algo distorcido em sua visão. Distorção até então não percebida, mas que agora se desvela no texto literário através da trama, dos personagens, cujo efeito não se pode não sentir.

Um sujeito – nesse contexto, o preso – acostumado aos apelos morais, ao tornar-se leitor, diante de um texto literário moralmente despretensioso sente-se afetado por certa amoralidade, intransigente, e ao mesmo tempo, condescendente, promotora de liberdade. É como se a literatura tivesse licença poética para questionar atitudes sem ser repressora, apenas por questionar, sem indicar bons comportamentos, sem aconselhar e, portanto, abrindo espaço para o desejo do leitor em seu modo de recepção.

Para Iser (1996), devemos substituir a velha pergunta sobre os significados do texto que está sendo lido pela pergunta sobre o que acontece com o leitor quando lê. É nesse sentido que a experiência remete à transformação e só a própria experiência é capaz de comprovar tal transformação no leitor.

Pode-se pensar, no caso da leitura no presídio, em dois sistemas ligados: ficção e realidade, sendo que um deles, o segundo, é institucionalizado e, portanto, imobilizado, embora contenha elementos ficcionais; enquanto o primeiro, é complexo na sua gama infinita de possibilidades. Na experiência de leitura do preso, espera-se que, imediatamente se constitua a complementariedade entre os sistemas, o que resultaria numa alteração dos dois. A percepção da ficção sofreria influências decisivas diante da estrutura limitada do leitor e a realidade desse mesmo leitor ampliaria seus espaços diante da percepção da infinitude do texto ficcional.

Portanto, o contato com a literatura faz com que o leitor seja afetado e afrontado pela amplitude que contrasta com a limitação de sua realidade, monótona e unidimensional. É por assim dizer que a experiência de leitura é uma experiência libertadora. Diante da afronta literária é praticamente impossível não reagir, sob pena de, ao ser desinstalado, o sujeito não conseguir achar natural o lugar que ocupa, deformado que foi por uma experiência de alteração de ritmo – do ritmo monótono para um ritmo até então desconhecido – e de reconhecimento de detalhes até então despercebidos. Na leitura, o leitor vê o que é possível para o ser humano.

O QUE SE LÊ?

Segundo a Controladoria Geral do Estado de Minas Gerais, (2023b), por meio da Diretoria de Estatística e Análise de Informações de Justiça e Parce-

rias/Secretaria de Justiça e Segurança Pública, o Estado de Minas Gerais, em agosto de 2023, havia um quantitativo de 225 (duzentos e vinte e cinco) Unidades Prisionais físicas, bem como uma população carcerária de 65.744 (sessenta e cinco mil setecentos e quarenta e quatro) indivíduos privados de liberdade.

De acordo com a Diretoria de Ensino e Profissionalização/Secretaria de Justiça e Segurança Pública, 105 (cento e cinco) unidades prisionais de Minas Gerais executam o Projeto de Remição pela Leitura; 28.193 (vinte e oito mil cento e noventa e três) indivíduos privados de liberdade participaram deste projeto de janeiro a agosto de 2023; 97 (noventa e sete) Estabelecimentos Penais mineiros possuem biblioteca, entretanto, os livros das bibliotecas são disponibilizados aos indivíduos privados de liberdade, independente da participação no Projeto de Remição pela Leitura, como proposta de fomento à leitura nas unidades prisionais (Controladoria Geral do Estado de Minas Gerais, 2023a).

Observa-se que menos da metade dessas unidades prisionais mineiras possuem biblioteca, bem como participam do Projeto de Remição pela Leitura no Estado de Minas Gerais, portanto muito tem que se avançar para que haja uma ampliação das práticas da leitura nesses Estabelecimentos Penais.

Nas unidades prisionais de Minas Gerais as práticas da leitura possuem repertórios diversos, a saber – livros literários, religiosos, de autoajuda, infanto-juvenis, infantis entre outros, mas como a maioria da população carcerária possui pouca escolaridade, as leituras preferidas são as de mais fácil compreensão.

Chartier (Org.) (2011), corrobora o exposto acima ressaltando que a leitura é mais diretamente ensinada pelo sistema escolar, ou seja, o peso do nível de instrução é mais forte, ficando em segundo lugar a origem social do indivíduo. Deste modo, o nível de instrução de alguém define o tipo de leitura que se lê, o número de livros lidos no ano, entre outros.

Portanto, a oferta escolar em estabelecimentos penais é condição *sine qua non* para o avanço das práticas da leitura dos indivíduos privados de liberdade, pois quanto maior a escolaridade destes indivíduos maior será a compreensão de livros mais complexos.

COMO ACONTECE?

Na prática, o leitor tem o prazo de vinte e um a trinta dias para leitura de uma obra literária, apresentando ao final deste período um relatório de leitura, possibilitando, após avaliação e aprovação, a remição de quatro dias da pena e ao final de até 12 obras lidas e os relatórios apresentados, terá a possibilidade de remir 48 dias, no prazo de 12 meses.

A possibilidade de participação no projeto é ofertada aos presos que passaram pela Comissão Técnica de Classificação (CTC) e foram aprovados, após analisado, de maneiras detalhada e dinâmica o comportamento do candidato no sistema carcerário.

Trata-se de um projeto de ampla aceitação por todas as instâncias, levando-se em conta que as atividades de leitura e escrita são realizadas no interior das

celas ou no pátio destinado ao banho de sol, não havendo, portanto, necessidade de deslocamento para lugares específicos bem como de efetivo de segurança para além das necessidades ordinárias.

A dinâmica do projeto segue a Resolução no. 391, de 10 de maio de 2021 (2021), que estabelece procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade.

Inicialmente é feita uma reunião com os indivíduos privados de liberdade das unidades prisionais para a apresentação detalhada do projeto; abrem-se em seguida as inscrições para que se tenha uma ideia do real interesse de participação. O próximo passo é conhecer a biblioteca das unidades assim como a instauração da comissão de validação dos relatórios.

Na Universidade, o professor responsável acompanha as inscrições para a participação dos alunos e alunas dos cursos de graduação do *campus* e após a seleção, agenda reunião para preparação das oficinas de instrução. Essas oficinas têm por objetivo preparar os alunos e alunas para a atuação ativa e dinâmica no Projeto de Remição pela Leitura.

Na primeira visita à unidade prisional, professor, alunos e alunas comparecem levando as fichas de inscrição que são preenchidas pelos leitores que já escolhem os primeiros livros a serem lidos para elaboração dos relatórios. Nesse momento os leitores são instruídos sobre a maneira correta de elaborar o relatório de leitura assim como são sanadas as primeiras dúvidas. Na sequência são entregues os materiais e inicia-se a leitura e a confecção dos relatórios nas próprias celas.

No encontro seguinte são recolhidos os relatórios confeccionados no período e sanadas outras dúvidas que porventura tenham surgido. Instala-se assim uma rotina nos encontros, obedecendo a dinâmica dos leitores que consiste em escolher o livro, entregar os relatórios de leitura e sanar dúvidas sobre o processo.

A comissão recebe o relatório e emite parecer a partir dos critérios da resolução que levam em conta a estética textual – legibilidade e organização do relatório; critério de fidedignidade – autoria; critério de clareza – tema e assunto do livro lido e finalmente se o relatório habilita o leitor à remição de pena pela leitura.

Os relatórios que não atendem aos requisitos do projeto são devolvidos aos leitores com as devidas observações para regularização. Uma vez aprovado pela comissão, o relatório de leitura é enviado ao juiz para a concessão da remição de pena.

Para a análise dos relatórios é usado um método dialético, aqui pensado como aquele que possibilita a compreensão e explicação dos problemas e das contradições que envolvem a produção dos participantes do projeto. A advertência de Pereira (2000), tornou-se fundamental para que se pudesse, nesse momento, escolher um método que possibilitasse ir além da busca de resultados pensados a partir da produção no sentido usual do termo, pautado nas regras básicas protocolares, mas sim nos sentidos dessa produção:

Não desconsiderando a validade desse tipo de abordagem, digamos, quase que operacional da leitura, que propiciaria certos protocolos de leitura e produção, situá-me aqui em um outro lugar. Essas abordagens de coerência e coesão vão na linha de uma padronização, ou seja, supor que os textos configuram em certas estruturas, modelos pré-determinados, cabendo ao leitor apossar-se de certas técnicas de decodificação. Ou no caso da escrita, operacionalizar tais técnicas para atingir aqueles modelos determinadores. Sigo por um sentido oposto, o de chamar a atenção para o fato de que o texto, o discurso, se constroem num constante deslizamento do sentido. Aquilo que seria uma leitura como produção seria, pois, aquilo que vai na linha mesmo em que o sujeito-leitor, num ato pessoal e com uma especificidade, assume a leitura como um ato seu, intransferível, e daí se insere numa cadeia de sentidos, gerando novos sentidos, singularizando-se (Pereira, 2000, p.72).

Assim, o paradigma indiciário, por ser um método voltado para análises qualitativas, e buscar interpretações a partir de resíduos, indícios reveladores (Ginzburg, 1989), mostrou-se afinado com o presente Projeto de Remição pela Leitura.

METODOLOGIA

A partir de uma perspectiva de pesquisa qualitativa, e adotando um caminho de investigação denominado paradigma indiciário, são analisados os relatórios elaborados por presos leitores sob o ponto de vista da experiência de leitura e escrita.

No que diz respeito à aplicação do referido modelo ao presente trabalho, pode-se pensar a partir Ginzburg (1989, p. 156): “Trata-se, de fato, de disciplinas eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais, enquanto individuais, e justamente por isso alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de casualidade.”

O paradigma indiciário busca interpretar os escritos mediante a observação de sinais e indícios reveladores de significados. Nesse sentido, a leitura da produção escrita a partir do paradigma indiciário possibilita o entendimento do que é relevante através não mais da quantificação de palavras ou linhas, acertos ou erros – apenas forma/conteúdo, mas por destacar elementos componentes do campo semântico, outrora irrelevantes, e agora, sob a perspectiva indiciária, profundamente reveladores como: “[...] deslizamento, deslocamento, cadeias, fragmentos, fugas, movimento, funcionamento e sobretudo, discurso” (Pereira, 2000, p. 73).

RESULTADOS

No início do Projeto de Remição pela Leitura, foi possível perceber que outros fatores passaram a compor a dinâmica da experiência de leitura, como a despreocupação com a remição da pena em favor do gosto pela experiência de

leitura; um criativo diálogo com os personagens e autores; a tomada de consciência de que a prática da leitura contribui para a mudança no cotidiano do cárcere; o desejo de aprimorar o vocabulário e a caligrafia e até mesmo de escrever um livro; e também nos relatórios, um aprimoramento na estética e no trato com os textos.

A leitura dos relatórios a partir do paradigma indiciário mostra que foi dado, por parte dos leitores, muito valor à possibilidade de ocupar melhor o tempo vivido e, em especial no cárcere, à chance de aprendizagem, além de despertar perspectivas futuras como, por exemplo, o desejo de continuar os estudos e o de obter um melhor convívio familiar e social. Nesse sentido, a experiência de leitura e escrita em presídios no sul do Estado de Minas Gerais foi considerada transformadora e edificadora.

E assim sendo, desestabiliza provocativamente o leitor promovendo mudanças internas de percepção e criando possibilidades para a vida em sentido pragmático e concreto.

A experiência de leitura também se revela um momento de esperança e de crença em novas possibilidades, aprendizado não só em termos de conhecimento, mas para a vida, desencadeando um processo de evolução e mudança efetiva. Processo esse que se revela na relação das histórias lidas com as histórias vividas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apontou que as práticas da leitura em unidades prisionais possuem um potencial de transformação social dos indivíduos privados de liberdade, pois a cada leitura praticada o leitor se apropria de novos saberes e consequentemente se transforma, não sendo mais o mesmo de antes destas leituras. Assim, através de um livro se pode transformar a visão do mundo social, bem como por intermédio da visão de mundo, transformar do mesmo modo o próprio mundo social.

Viu-se aqui que a prática de leitura, quando compreendida como prática cultural, torna-se prática de autonomia e de liberdade. Constatou-se também que a leitura literária é antes de tudo uma leitura de mundo e que a escrita complementa o ato de ler, mesmo que não se leia tão bem formalmente. De uma maneira ou de outra, a leitura acontece.

Pode-se perceber que a leitura é mais que um hábito, que se comprehende com uma experiência estética, que por sua vez torna-se uma experiência ética e em se tratando da leitura em unidades prisionais, afeta o leitor para além de qualquer propósito de “ressocialização”. No que diz respeito à leitura em estabelecimentos penais, observou-se que ficção e realidade se complementam e abrem infinitas possibilidades.

Mostrou-se que várias unidades prisionais do Estado de Minas Gerais, no Brasil, possuem Projeto de Remição pela Leitura, mas que muitas ainda carecem de bibliotecas. Verificou-se que é neste contexto que acontecem as práticas de lei-

tura no Estado e a parceria entre Universidade (PUC Minas) e unidades prisionais viabiliza tal prática.

Justificou-se a adoção do paradigma indiciário por se tratar de um método abrangente de análise, para além das interpretações tradicionais e pela busca de indícios reveladores sobre as práticas da leitura.

Por sim, longe de concluir, percebeu-se reflexos importantes a partir da leitura literária nos estabelecimentos penais, como uma relação mais inteligente com o tempo de cárcere, uma mudança de perspectiva em relação ao futuro e por que não dizer, uma transformação importante nos modos de ver e viver a vida.

Uma última consideração nos levaria a acreditar na importância das práticas da leitura em unidades prisionais e na continuidade dessas práticas assim como em seu aprimoramento, para que tanto os próprios leitores e profissionais envolvidos além da sociedade como um todo, beneficiem-se dessa prática, colhendo frutos de esperança em dias de mais justiça social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barthes, R. (1977). *Aula*. (14^a ed.). Cultrix.
- Chartier, R. (Org.). (2011). *Práticas da Leitura* (5^a ed.) Estação Liberdade.
- Controladoria Geral do Estado de Minas Gerais. (2023a). *Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Servidor (e-SIC)*. Diretoria de Ensino e Profissionalização/Secretaria de Justiça e Segurança Pública. <https://acessoainformacao.mg.gov.br/sistema/principal.aspx>. Acesso em: 19 de out. 2023
- Controladoria Geral do Estado de Minas Gerais. (2023b). *Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Servidor (e-SIC)*. Diretoria de Estatística e Análise de Informações de Justiça e Parcerias/Secretaria de Justiça e Segurança Pública. <https://acessoainformacao.mg.gov.br/sistema/principal.aspx>.
- Freire, P. (2003). *A importância do ato de ler*. Cortez.
- Gonçalves, D. S. (2019). *Leitores escritores, eu vi! Uma experiência de leitura e escrita em presípios no sul do Estado de Minas Gerais*. (pp. 63-89). [Tese, Doutorado em Educação – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Instituto de Biociências]. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_9bb4684058d9de2e3b0fe666b976dd73/Description. Acesso em: 06 de out. 2023
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Companhia das Letras.
- Iser, W. (1996). *Atos da leitura: Volume 1*: Coleção Teoria. Editora 34.
- Pereira, S. C. (2000). Leitura como Produção. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 38, 71-78.
- Petit, M. (2008). *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Editora 34 Ltda.
- Resolução no. 391, de 10 de maio de 2021. (2021). Estabelece procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade. <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3918>.
- Severino, A. J., & Bauer, C. (2012). Educação e arte: exame crítico e proposições. *EccoS: Revista Científica*, 28, 11-13). <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/3636/2320>.

Trajetos da Economia Social e agora também solidária

João Leitão¹

Resumo

Pretende-se aqui realizar uma breve apresentação, daquilo que é um laço social, provavelmente dos mais duradouros da história humana e que se agiganta em momentos de crise e contrariedade social e económica. Identifica-se pela sua forte capilaridade, que une os membros de uma sociedade na adversidade, num misto de entreajuda, inovação e superação procurando na cooperação as soluções para dificuldades comuns. Constitui-se também enquanto movimento alternativo e paralelo, a uma economia de mercado, não sujeita aos ditames da oferta e da procura, mas sim à supressão de necessidades, raramente cambiáveis por unidades monetárias e que por essa razão escapa a essa mesma lógica. Propõe-se uma caminhada, pelo desenvolvimento da Economia Social e mais tarde Solidária, mas também pelas suas diversas dimensões e materializações, que acontecem com e em diferentes contextos geográficos, históricos, económicos e sociais, sendo que os contextos políticos, não são indiferentes à estruturação dos diversos processos de construção da Economia Social e Solidária, que se quer pluricêntrica. Por fim ficam os desafios, como sempre o processo é dinâmico é feito de mudança e de adaptação, mas com os olhos postos nas respostas às contradições de um sistema económico, marcado pelo mercado, mas que encontra na Economia Social e Solidária, um espaço de reequilíbrio e de capacitação dos actores sociais por forma a ultrapassarem as adversidades.

Palavras-chave: Economia Social; Contradições sociais; Solidariedade.

¹ Instituto Politécnico da Guarda

INTRODUÇÃO

Pretende-se aqui realizar uma breve apresentação, daquilo que é um laço social, provavelmente dos mais duradouros da história humana e que se agiganta em momentos de crise e contrariedade social e económica.

Identifica-se pela sua forte capilaridade, que une os membros de uma sociedade na adversidade, num misto de entreajuda, inovação e superação procurando na cooperação as soluções para dificuldades comuns.

Constitui-se também enquanto movimento alternativo e paralelo, a uma economia de mercado, não sujeita aos ditames da oferta e da procura, mas sim à supressão de 1 necessidades, raramente cambiáveis por unidades monetárias e que por essa razão escapa a essa mesma lógica.

Propõe-se uma caminhada, pelo desenvolvimento da Economia Social e mais tarde Solidária, mas também pelas suas diversas dimensões e materializações, que acontecem com e em diferentes contextos geográficos, históricos, económicos e sociais, sendo que os contextos políticos, não são indiferentes à estruturação dos diversos processos de construção da Economia Social e Solidária, que se quer pluricêntrica.

Por fim ficam os desafios, como sempre o processo é dinâmico é feito de mudança e de adaptação, mas com os olhos postos nas respostas às contradições de um sistema económico, marcado pelo mercado, mas que encontra na Economia Social e Solidária, um espaço de reequilíbrio e de capacitação dos actores sociais por forma a ultrapassarem as adversidades.

O que é a Economia Social e Solidária

A Economia Social e Solidária é sobretudo um espaço alternativo, fundado na necessidade humana de melhores condições de vida, entenda-se do ponto de vista social e económico com base num futuro ambientalmente sustentável e numa melhor resposta às necessidades humanas.

É também um laço social, na medida em que se baseia numa relação de solidariedade entre os diversos actores sociais envolvidos, mas também de reciprocidade imediata, ou desfasada temporalmente, podendo ou não envolver transações monetárias na satisfação dessas mesmas necessidades humanas.

Sendo um laço social, é também uma prática que se perde no tempo e que perdura também nele, como de resto refere Jordi Estivill "es de suponer que todo el mundo está de acuerdo que el concepto de economía solidaria ha nacido hace poco aunque la realidad, también hay que suponerlo, sea tan vieja como la humanidad." (Estivill, 2009, p. 2), de algum modo pode-se considerar que é uma actividade inerente à humanidade e que está sempre presente em maior ou menor grau nas sociedades, revestindo-se no entanto de maior expressão em momentos de contração económica, social e política.

Não tem, no entanto, as mesmas fundações históricas nas suas diversas geografias, se no caso da Europa e em particular dos países percursores da Revolu-

ção Industrial, mas também dos que viram despontar os movimentos liberais como é o caso francês, surge embrenhada em movimentos políticos, sendo também fruto da luta de movimentos operários e anarquistas, bem como de movimentos feministas.

Já na América do Sul a Economia Social e Solidária ou Economia Popular como no Brasil é designada onde é muito pujante este movimento alternativo funda-se, também nas contradições sociais, mas de base étnica no direito à sua herança cultural, ao respeito pelo seu modo de vida e meio ambiente, à igualdade de oportunidades, característica comum a todos os movimentos, como sejam os de base emancipatória a partir das questões de género, mas também daqueles que excluídos da economia de mercado, não lhes resta outra alternativa senão socorrerem-se, desta economia da dádiva como 2 refere Marcel Mauss. Em comum entre todos estes diferentes cenários, temos as contradições sociais de uma economia de mercado que está longe de ser inclusiva e justa.

Em países da América do Sul, muito deste movimento reergue-se, baseado nos modos de vida comunitários dos indígenas como o Chile, como na Argentina, no Brasil, na Colômbia, no Equador, no México, no Peru ou no Uruguai, e que procuram responder a questões básicas da sociedade, Saúde, Habitação e Cultura. Do qual é exemplo em 1990, a Associação dos Recicladore de Bogotá, que não só é uma forma de afirmação dos muitos que vivem desta recolha seletiva de lixo enquanto grupo, como procuram também ser melhor remunerados pelo trabalho de recolha de lixo que realizam, procurando estratégias de intervenção por forma a evitar os intermediários.

É esta mesma lógica acima descrita, que nos países do Norte da Europa em 1980 vai despontando com movimentos de mulheres, que procuram uma maior emancipação e o reconhecimento do seu papel na sociedade. Se na Dinamarca apoiadas pelos poderes políticos procuravam desenvolver, políticas sociais mais justas, na Suécia procuravam dar resposta através da criação de organizações de mulheres materializando-se essas respostas em centros de acolhimento e de aconselhamento para as mulheres vítimas de violência doméstica. No Reino Unido, surgiam as associações de apoio às pessoas com deficiência, bem como em Portugal numa lógica de autoassistência.

"Porém, é, de facto, um sentimento de pertença que desencadeia o envolvimento, mesmo se não está em causa uma identidade herdada, e sim uma identidade construída através da acção colectiva." (Laville, 2009, p. 12) É desta forma um elo que a Economia Social e Solidária, que manifestando-se em territórios e culturas diversas procura responder a necessidades sentidas pelos diversos actores, numa base igualitária. Vale a pena, ainda referir que uma boa parte deste trabalho afetivo agora realizado fora de casa através desta lógica associativa, era e é sobretudo realizado por mulheres que agora como dantes, continuam por uma lógica de determinismo de género a exercer essas mesmas afectividades.

Estruturando-se a Economia Social e Solidária, na ideia de dádiva, ou como um laço social ou mesmo como um elo entre os que nela participam, sendo esse o seu fundamento é necessário distingui-la de outros movimentos que coexistem com esta, como seja o Estado Social e o Terceiro Sector. Jordi Estivill é esclarece-

dor, quanto ao âmago das diversas economias “existen una economía pública basada en la redistribución, una economía doméstica cuyo eje es la donación y “otra” economía articulada en torno a la solidaridad La economía solidaria sería una hibridación de esta diversidad de economías que revitalizaría la democracia por cuanto supone nuevas formas de participación y de proyección política. De esta forma, la economía solidaria se distinguiría de la noción del tercer sector, más marcada por la acción privada de corte filantrópico y de la economía social que habría abandonado su dimensión política (Estivill, 2009, p. 3).

Também José Portela reconhece estas mesmas formas de Economia, numa base de “solidariedade e assentes numa noção pluridimensional e identificámos três tipos maiores – a familista, a associativa e a estatal”. (Portela, 2009, p. 20)

Portugal viria a formalizar em oito de maio de 2013 a sua Lei de Bases da Economia Social² onde se definiria “a economia solidária como podendo ser encarada correspondendo, no essencial, ao “sector cooperativo e social”, previsto na Constituição como distinto, quer do sector público, quer do sector privado (...) ajudando a compreender a importância que têm, no processo de desenvolvimento da economia solidária, factores como a cultura participativa da sociedade civil, o grau de autonomia desta face ao Estado ou o papel dos movimentos sociais na procura de soluções alternativas à economia baseada na competição. (Hespanha & Namorado, 2009, p. 2).

Estamos assim perante “o surgimento de uma sociedade civil mundial definida como a esfera de relações e de actividades transnacionais criadas por actores colectivos – movimentos sociais, redes e organizações da sociedade civil – que são independentes dos governos e das empresas privadas e que funcionam fora do alcance dos Estados e dos mercados.” (Laville, 2009, p. 7).

O SEU PERCURSO: A ECONOMIA SOCIAL

O século XIX, viria a consolidar a Economia Social, os operários organizavam-se, as obras de apoio mútuo iam surgindo, replicavam-se de movimento operário em movimento operário, numa consciência coletiva de apoio quer no infortúnio da morte precipitada ou não, apoiando as viúvas e os órfãos, mas também apoiando uma nova geração na sua mobilidade social ascendente quebrando o determinismo social, “desde então, a Economia Social forjou setores socioeconómicos como as cooperativas, as mútuas e as associações, ao mesmo tempo em que ensejou movimentos sociais correlatos a esses campos de ação”. (Gaiger, 2009, p. 3) Era um movimento social e institucional pujante, que solidariamente se envolvia e procurava responder às diversas contradições sociais.

Com o avanço sem paralelo do Estado Social, entre o final do século XIX e o início do século XX, com todo o desenvolvimento industrial e demográfico que

² Lei de Bases da Economia Social, Lei n.º 30/2013 de 8 de maio <https://www.casadaimprensa.pt/GetFile.ashx?FileID=26>

ocorre durante o século XIX por toda a Europa numa conjuntura de expansão económica, tendo por primeiro motor a industrialização onde a miragem do pleno emprego parecia ser alcançável, mobilizando grandes meios financeiros que procuravam estabilizar as inflexões económicas e sociais, à medida que se desenvolvia uma economia de mercado e uma determinada ideia de bem-estar assente numa lógica de consumo cada vez mais alargado, parecendo gerar uma espiral de crescimento económico, sublinhado pela expansão do sector dos serviços que proporciona uma segunda vaga de crescimento económico, integrando uma população trabalhadora cada vez mais qualificada e com melhor qualidade de vida.

Mas é nos anos 70, que surge um novo actor social que ocupa o espaço entre a Economia Social e o Estado Social, que se vinha consolidando à medida que a miragem do crescimento económico acalentava atingir um grau de bem-estar social surpreendente. Nos “anos 1970, emergiu um novo actor nas discussões do Estado-Providência, o terceiro sector, assim chamado por ser descrito como incluindo organizações e práticas descritas como não sendo do Estado nem do mercado.” (Ferreira, 2009, p. 2).

Isto não significa que aqui e ali, não se tenha sentido alguns sintomas de esgotamento do modelo económico e social que assentava precisamente numa ideia de inesgotabilidade, um primeiro momento visível nos anos 80, onde uma nova ordem neoliberal encabeçada pela Inglaterra, apostava na alienação de muitas das estruturas do Estado Social entregando-as ou a uma gestão privada, ou mesmo privatizando foi o caso do Sector da Saúde Pública e da Segurança Social. A par com estas mudanças estratégicas, surgiam mudanças demográficas na população europeia que pressionam o Estado Social, aumenta o número de inativos e diminui o número de nascimentos, a Europa percebe que o seu Estado Social só é viável com um elevado fluxo migratório de população em idade activa e qualificada.

A partir deste momento assiste-se a um recuo da Economia Social, onde muito daquilo que ela representava, o mutualismo, das redes de distribuição alimentar às pequenas unidades de distribuição, aos serviços complementares de apoio aos trabalhadores como creches e outros serviços, começam numa primeira fase a ser assegurados pelo estado e numa segunda fase absorvidos no caso das mútuas pelos serviços bancários privados, no caso da distribuição alimentar ou claudicavam ou as grandes cadeias de distribuição fundiam-se com estes movimentos associativos e por último os serviços de suporte à família e creches assegurados por pequenas empresas nalguns casos em situações de autoemprego.

Na Europa, a Economia Solidária constitui de certo modo um novo capítulo da história da Economia Social, cujas raízes mais distantes datam do século XIX. Nesta época, face às turbulências sociais provocadas notadamente pela revolução industrial, o associativismo surgiu como uma resposta de operários e camponeses, caracterizandose desde esses primórdios por formas de gestão autônomas e democráticas. Em tais iniciativas, as relações de poder e a repartição dos ganhos subordinavam-se ao primado das pessoas diante do capital e à finali-

dade principal de garantir benefícios aos membros. A rentabilidade econômica representava antes um meio do que um fim, orientando-se pelos objetivos sociais das organizações. (Gaiger, 2009, p. 5)

A passagem para a Economia Social e Solidária

O Século XX viria impor uma nova dinâmica à sociedade, o Estado Social face às pressões neoliberais, tem dificuldades acrescidas em continuar a assegurar as condições que iam emergindo de um maior conjunto de exigências sociais, e de uma sociedade também ela mais atenta e vigilante perante as questões de exclusão, de pobreza, mas também dos valores emancipatórios seja das etnias, seja de género, bem como o reconhecimento da Educação formal como factor de mobilidade social, para além das questões do Ambiente em que p.e. em Portugal o movimento “Energia Nuclear? Não Obrigado”, era o movimento de charneira.

No limiar do século XX, a Economia Social começou a apresentar sinais de debilitamento. De um lado, o movimento operário perdeu aos poucos o seu élan mobilizador, por motivos contrapostos: ao mesmo tempo em que os duros confrontos com as forças dominantes minavam a resistência dos trabalhadores, seu ardor era afetado pelo avanço inelutável das relações capitalistas e por novas vias de saída, como a migração ao ultramar e a mobilidade ocupacional ascendente, favorecida pela expansão do mercado de trabalho. (Gaiger, 2009, p. 3)

Perante todas estas alterações sociais, económicas e ideológicas a Economia Social reinventa-se e procura estruturar-se como Economia Social e Solidária num “quadro teórico agitado que se incluem representações e práticas como as do voluntariado de cidadãos que militam por causas alternativas; assembleias locais que pelejam pela sua vez e voz e ainda pelo orçamento participativo; sindicatos, cooperativas, mútuas e centros sociais efectivamente sob autogestão e que lutam por cumprir a sua missão de solicitude para com os mais necessitados; organizações que pugnam pelo acesso ao microcrédito ou a serviços de microfinanças por parte dos pobres, dos desprovidos de “garantias reais”; lojas de comércio justo, de dádiva e de negócio de bens já usados; geração de bens e serviços colectivos sob a forma de open source; sistemas de trocas locais, sem recurso a moeda, de trabalho e bens (v.g., bancos de tempo, mercados solidários, etc.).” (Portela, 2009, p. 3)

A Economia Social e Solidária procura também um espaço de afirmação reivindicativa em torno defesa de todos estes movimentos sociais, que federados e por isso interligados, procuram fazer-se ouvir nos media e perante o poder público, onde se esforçam por influenciar políticas públicas, em função de uma sociedade mais justa e equitativa. Enquanto isso procura encontrar a voz que a Economia Social, perdeu por se ter institucionalizado e acantonado.

EM TORNO DE UM CONCEITO PLURICÊNTRICO

A Economia Social e Solidária estrutura-se em torno de um conceito “pluricêntrico” tal como define Roque Amaro considerando a existência de três versões da Economia Solidária, a que apelida de “versão francófona”, “versão iberoamericana” e a da Macaronésia (Amaro, 2009, pp. 15-19), tal como referiu em 2004.

A comprovar esta ideia de conceito pluricêntrico, estão os muitos exemplos das suas diversas expressões e práticas, que ultrapassam em muito as fronteiras europeias “refiram-se: o «mutirão», do Brasil, o «kixikila», de Angola, o «djunta mon» e os sistemas de «totocaixa», de Cabo Verde, a «abota», da Guiné-Bissau, o «xitique» e o «tontonto», de Moçambique, o «xikilá» e o «kitembu», de S. Tomé e Príncipe e os sistemas de «ayni», «makipurarina», «makitakushunchik», «yana-parina» e «minka», de várias tribos indígenas dos Andes” (Guedes & Amaro, 2014, pp. 177, 185), na sua grande maioria referem-se a formas ancestrais de entreajuda, que as populações em função das suas necessidades foram desenvolvendo como processos de resposta a diversas dimensões da vida, que isoladamente não podem ser respondidas, ou que mais dificilmente são respondidas.

Algumas destas formas de solidariedade, podem ser como considera Durkheim formas de solidariedade mecânica, ainda que típicas de sociedades ancestrais, subsistiram. São formas de Solidariedade, estruturadas nas tradições, nos hábitos e na moral de uma sociedade e que chega aos nossos dias, adaptando-se e procurando responder às contradições sociais da nossa sociedade. Tal não seria de espantar reconhecendo, como faz Jordi Estivill que estas práticas são tão velhas, quanto as sociedades humanas.

Estas mesmas expressões um pouco espalhadas por todo mundo, demonstram não só a vitalidade da Economia Social e Solidária, como a sua facilidade de adaptação a cenários de baixo desenvolvimento económico e social, mostrando que esta forma alternativa de Economia, “poco después de haber nacido en la vieja Europa, ha empezado a viajar y ha atravesado el charco para ser adoptado en ciertos países de América Latina, especialmente en Brasil”. (Estivill, 2009, p. 2) e não só.

Esta é uma noção tão pluricêntrica como define Roque Amaro, como não é menos verdade, que é um projeto em constante mutação e construção, e por isso também nesse sentido pluricêntrico, como de resto se pode observar pelo caso português. “Sendo assim, pelo menos no caso português, faz todo o sentido que, na conjuntura actual, se encare a economia solidária como uma expressão que no essencial é sinónima de economia social. Esta identificação de noções deverá encarar-se como uma sobreposição provisória que, no futuro, se poderá ou não vir a confirmar, embora a primeira hipótese se afigure no presente como a mais provável. No entanto, quando falamos hoje em economia solidária, estamos a sublinhar a centralidade da solidariedade como matriz de todo um sector de actividade e a valorizar as práticas solidárias, mesmo quando são exteriores às organizações que global e inequivocamente o integram”. (Namorado, 2009, p. 2)

Ou como refere também, quando alude às instituições, bem como à tipolo-

gia das mesmas, referindo que “a economia solidária em Portugal designa um conjunto de organizações e de práticas que está longe de estar estabilizado e de ter um âmbito bem definido”. (Namorado, 2009, p. 2)

Mas também no mundo anglófono, encontramos movimentos de solidariedade social, ainda que com as suas diferenças em relação à materialização das suas instituições e mesmo ao seu enquadramento jurídico, assim em 1973 nos EUA, surge a ideia do Independent Sector, ou seja, Terceiro Sector, Commission on Private Philanthropy and Public Needs, que são organizações não lucrativas da economia, justificando a existência de um sector para responder aos fracassos do mercado ou do Estado. Este terceiro sector, é um sistema constituído por diversos subsistemas, que se justapõem em função da tipologia das necessidades sociais e das respostas dadas por cada um dos diversos subsistemas.

“Assim, por conterem observações de diferentes sistemas, as OTS (Organizações do Terceiro Sector) podem tornar visível o que não pode ser observado pelos sistemas fechados, incluindo a complexidade que criam no ambiente com as suas operações e o modo como afectam a vida das pessoas e grupos sociais.” (Ferreira, 2009, p. 12) sendo 7 esta a forma como os diversos subsistemas, respondem a um meio envolvente complexo e intrincado que se faz da diversidade de cenários organizativos, para o terceiro sector e necessariamente da conjugação com diversos actores e diversas geometrias nas respostas sociais a serem criadas pelos diversos subsistemas.

São características fundadoras dos subsistemas do terceiro sector: serem estruturas associativas, com assembleias gerais e direções eleitas, garantindo a democraticidade interna destas organizações. O seu contexto de alternância democrática e a forma destas organizações submeterem a aprovação as suas prioridades de governação, à aprovação dos seus membros, garante e responsabiliza, quer a direção, quer os membros associados, que a sua matriz decisória de médio prazo, recebeu um largo apoio.

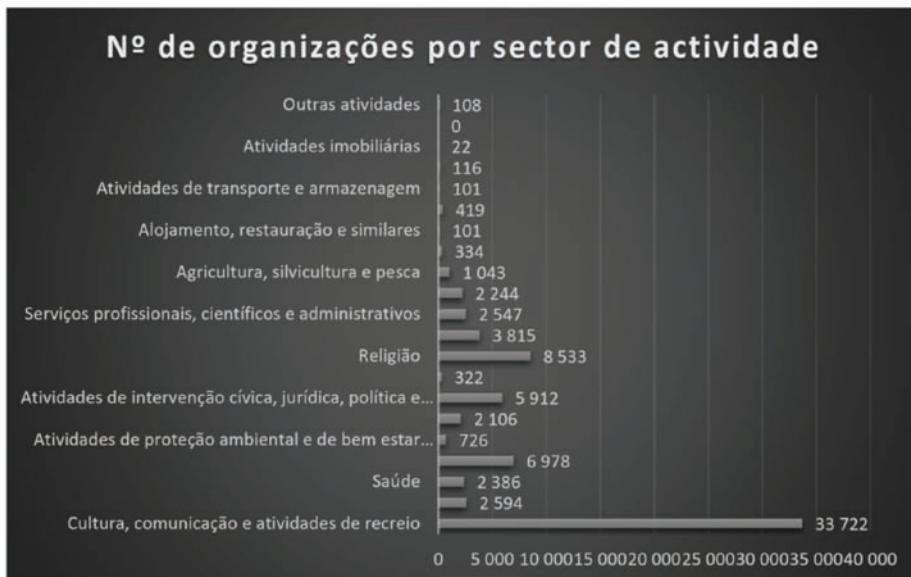
Pode-se dizer que a Economia Social e Solidária é constituída “a partir da ideia de que existem quatro sectores – estatal, comercial, voluntário e informal –, cujas características e papéis se definem relationalmente, enquadrados por uma perspectiva de “pluralismo de bem-estar”. (Ferreira, 2009, p. 5)

QUE INSTITUIÇÕES COMPÕEM A ECONOMIA SOCIAL E SOLIDÁRIA E COMO SE ESTRUTURAM

A Economia Social e Solidária caracteriza-se por integrar “grupos de organizações que se estruturam em redes, plataformas, federações e confederações sectoriais autónomas, enquanto noutras áreas as organizações existem em torno de organismos públicos.” (Ferreira, 2009, p. 9)

A representação gráfica que se segue, permite dar uma ideia do conjunto de actividades desenvolvidas pelas organizações da Economia Social e Solidária, bem como pelo número de organizações e o seu peso por cada uma das actividades.

Gráfico 1



Fonte: (Social, 2022)

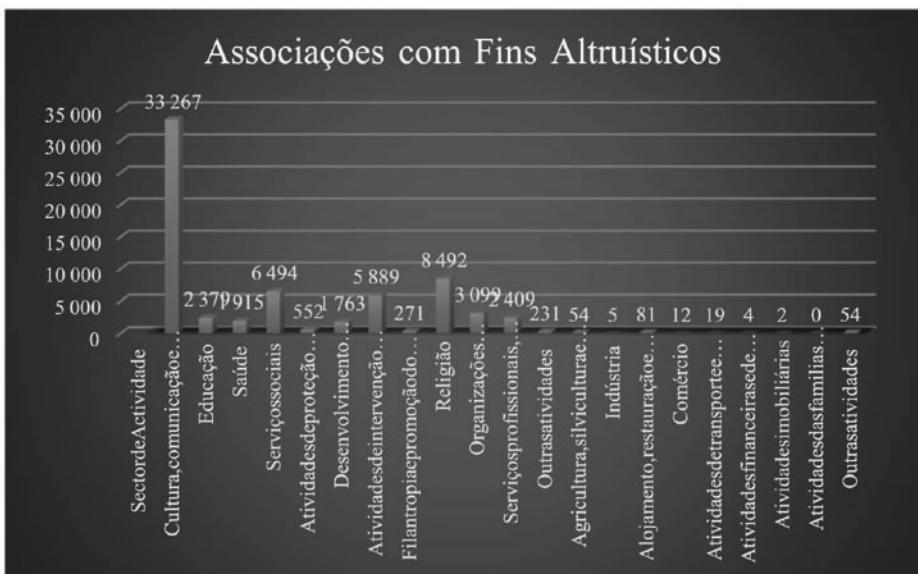
São 71 885² as organizações da Economia Social e Solidária em Portugal, sendo as mais expressivas as de Cultura, comunicação e atividades de recreio representando 33 722², em segundo lugar as Religiosas com 8 533² e em terceiro os Serviços Sociais com 6978² organizações, é sem dúvida um sector pujante da actividade económica, que emprega 234 886² (emprego a tempo inteiro) pessoas, e responsável por um Valor Acrescentado Bruto (VAB) de 4 819² e não menos importante é também responsável por um conjunto de remunerações, no valor de 4 321².

São do ponto de vista do seu estatuto jurídico, muito variadas “podemos falar de cooperativas, mutualidades, instituições particulares de solidariedade social, fundações, diversos tipos de associações, misericórdias, comunidades gestoras dos baldios, empresas sociais, empresas de inserção social, sendo certo que algumas destas categorias se sobreponem parcialmente” (Namorado, 2009, p. 3).

Serão aqui somente apresentadas, por opção, os três principais regimes jurídicos, mais representativos da Economia Social e Solidária, sendo que as três primeiras são as:

Associações com Fins Altruísticos, representadas aqui no Gráfico nº 2, representando no seu total 66 761 associações, representando de longe o maior número de movimentos associativos.

Gráfico 2



Fonte: (Social, 2022)

Em segundo lugar, temos os Subsectores Comunitário e Autogestionário, destacando-se em primeiro lugar as Outras actividades, o que torna difícil uma melhor compreensão desta estatística, em segundo lugar a Agricultura, silvicultura e pesca, sendo que é uma forte representação do Sector Primário, o que pelas actividades em questão não só é demonstrativo do risco que estas actividades acarretam em termos de investimento e a dificuldade de retorno desse mesmo investimento, que em muito se ficam a dever certamente a factores imponderáveis, como sejam os naturais, sendo essa uma provável razão para a divisão do risco.

Este Subsector Comunitário e Autogestionário representa 2 498 organizações.

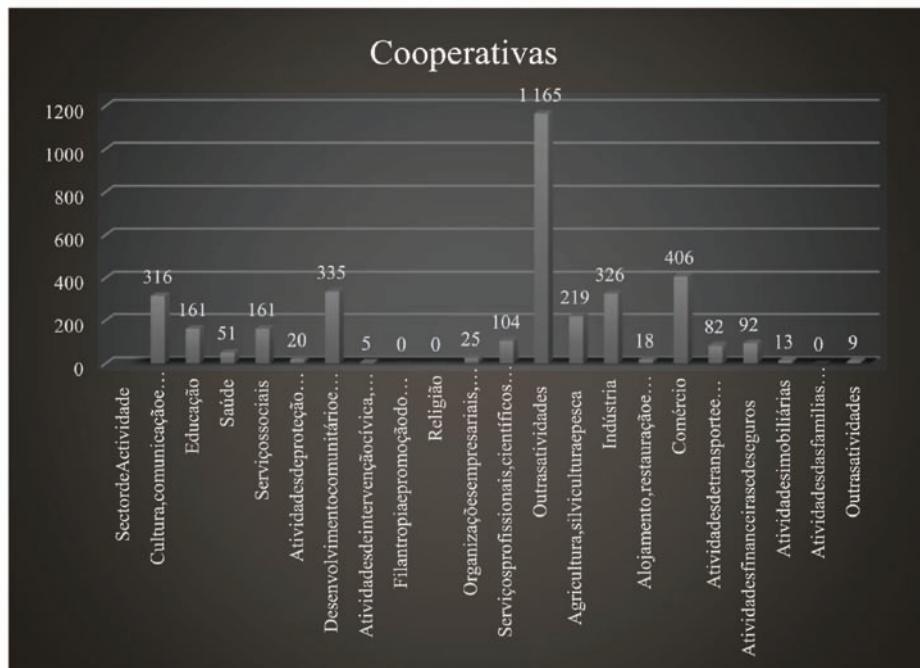
Por fim, em terceiro lugar destacam-se as Cooperativas, 1 165 são as Cooperativas que correspondem a Outras Actividades, sendo que desta forma torna-se difícil melhor caracterizar este conjunto de cooperativas, numa segunda posição encontramos as cooperativas de Comércio, onde provavelmente se encontra uma forma de maior controlo dos preços e por isso, suavizando os preços ao consumidor, neste caso aos cooperantes, por último as cooperativas que se dedicam ao Desenvolvimento comunitário e económico e habitação, o que tendo em conta o historial de Portugal em termos do preço da habitação em concreto para determinados segmentos da população dos quais destaco os mais pobres, os mais novos e com agregados monoparentais, com cabeça de casal feminino são os casos mais preocupantes, sendo que nalgumas situações podem-se sobrepor as três circunstâncias.

Gráfico 3



Fonte: (Social, 2022)

Gráfico 4



Fonte: (Social, 2022)

No seu total as cooperativas perfazem 2 343 organizações da Economia Social e Solidária.

Para além disso as organizações do sector cooperativo respondem a necessidades da mais variada ordem, como se pode ver no gráfico supra.

Segundo a informação disponível sobre a Conta Satélite da Economia Social 2019, as organizações da Economia Social e Solidária que apresentam uma maior produção, são os Serviços Sociais com 1985,6 seguida da Saúde com 1983,5 e por último as designadas por outras Actividades com 1867,8, que no total de todas as actividades representadas por este sector corresponde a uma produção de 8 878 . Procurando sistematizar as diversas respostas da Economia Social e Solidária, face ao conjunto de actividades que esta desenvolve, por vezes de forma autónoma, outras vezes em colaboração com o Estado Social, outras em parcerias de carácter privado e o respectivo movimento associativo, poderemos sintetizar essas organizações em função dos seguintes eixos apresentados na Figura nº1.

Figura 1. Eixos da Economia Social e Solidária



DESAFIOS DA ECONOMIA SOCIAL E SOLIDÁRIA

Desde logo a minha primeira preocupação, vai para quem nela trabalha e que tem direito a aspirações de carreira, de progressão na carreira, de vencimentos compatíveis com o trabalho que desenvolvem e com o seu respectivo

reconhecimento social. Digo isto porque num trabalho que desenvolvi, relativamente a Técnicos(as) de Apoio no domínio da violência doméstica e/ou prevenção da vitimização ou revitimização, foi confrangedor verificar que pese embora desenvolvam actividades profundamente meritórias e de interesse fundamental para a sociedade e sendo mesmo um dos eixos da Economia Social e Solidária (Cultura Emancipatória), desempenhando essas mesmas tarefas em movimentos associativos, por vezes em associações satélites das Edilidades, recebem menos que quem no Estado trabalha a desempenhar as mesmas funções, com menos direitos sociais, fruto de contratos de trabalho mais precários, bem como de condições de insegurança física e psicológica fruto do tipo de intervenção que praticam.

Neste sentido, faço minhas as palavras de Laville que regista as mesmas preocupações, mas que as estende muito para além deste caso acima mencionado, dizendo que “o que se espera nestes casos, de economia social e solidária é que esta diminuição de custos não assente, numa lógica de contratação mais flexível dos recursos humanos e como tal com menos direitos e menores salários”. Esta mesma questão, é bem visível nesta actividade em Portugal, no momento em que vivemos, com a criação de associações que em substituição do Estado Social, flexibilizam os seus recursos humanos pagos ao projeto, muitas das vezes com deploráveis condições de trabalho, isto mesmo constata Laville. “Neste âmbito, a escolha de actividade faz-se em função da sua capacidade de favorecer o acesso ao trabalho assalariado. A maior dificuldade dos serviços criados em torno da inserção é promover esta opção sem participar na extensão de estatutos derogatórios ao direito comum que acentuam a degradação do assalariado pela instauração de um segundo mercado de trabalho.” (Laville, 2009, p. 11)

Por isso a preocupação é grande, aqui e ali vão surgindo casos ilustrativos, que penso ser necessário que a Economia Social e Solidária reflita e proporcione dignidade a quem nela trabalha, que não confunda voluntarismo para a causa, com salários e condições de trabalho pouco ou nada edificantes.

Uma segunda preocupação, vai ao encontro deste quadro:

Quadro 1

	Estado	Mercado	Comunidade
Fracassos que o terceiro sector observa	Incapacidade de responder a todas as expectativas da população; Burocracia; Rigidez; Falta de inovação; Compulsão e intervenção de cima para baixo	Incapacidade de produzir bens públicos dados os critérios de lucro; Falta de confiança; Atomização nas relações sociais; Curta duração	Dificuldade de articular a solidariedade em comunidades diversas; Desigualdade e dependência nas relações sociais; Incapacidade de responder a todas as necessidades; Incapacidade de individualizar e formalizar as relações sociais
Elementos que recolhe	Produção de bens públicos ou de interesse geral	Liberdade, inovação, flexibilidade	Solidariedade, confiança
Articulações que propõe	Partindo da ideia de bem comum e com mecanismos flexíveis de decisão, permite que indivíduos e comunidades exprimam as suas necessidades, sendo capaz de justificar a responsabilidade da comunidade e dos indivíduos pela participação no bem comum.	Usa instrumentos do mercado e concebe os actores sociais como autónomos, ao mesmo tempo que desenvolve mecanismos de confiança entre os membros e critérios substantivos em nome do interesse comum ou das necessidades de um grupo.	Com base em relações expressivas e de obrigação mútua, desenvolve mecanismos de troca para permitir a possibilidade de expressão de necessidades individuais (pode incluir equivalências desiguais) ou definir a sua visão do bem comum.

Fonte: (Ferreira, 2009, p. 11)

E que nos apela à criação de verdadeiras sinergias, entre por um lado, o Estado Social, mas também as Organizações de Economia Social e Solidária, com vista à supressão das necessidades sociais que são sentidas pelas populações, apanhadas pelas contradições sociais de uma economia de mercado, restando ao Estado e às Comunidades dar resposta ao que o Mercado num movimento de centrifugação, deixa à margem, cabe a estes dois atores suprimir essas necessidades mas também incluir, ou pelo menos, neutralizar formas de segregação social e comunitária socialmente inaceitáveis.

Uma segunda preocupação e desafio, é que as Organizações da Economia Social e Solidária mantenham a abertura para o não fechamento desta sobre si

própria mantendo “uma perspectiva teórico-epistemológica, de discussão das questões como a da construção do lugar dos saberes popular e militante na construção do objecto, a da construção conceptual e escolha dos atributos, a do enquadramento analítico do fenómeno ou a das metodologias de estudo; de uma perspectiva socio-política, discutindo as condições de emergência dos empreendimentos solidários, os modos de articulação e auto-regulação do campo da economia solidária, o papel dos actores e promotores externos (sindicatos, partidos, ONGs, movimentos eclesiais, etc.)”, (Hespanha & Namorado, 2009, p. 2), só assim fará sentido, uma vez que as práticas no terreno são elas que permitem objectivar e sistematizar a própria realidade da Economia Social e Solidária, que como se vê é muito profícua, nas suas diferentes manifestações em cada canto do mundo, mas com a mesma preocupação a da Solidariedade.

Um terceiro aspecto, será a de se constituir como até aqui, como um caminho alternativo, ao lado e não só como uma reserva moral de práticas e conhecimentos, “está naturalmente impregnada por uma ambição de alternatividade em face do capitalismo, assumindo-se, de algum modo, como um pós-capitalismo antecipado”. (Namorado, 2009, p. 4) Tudo isto apesar 14 da “economia solidária funcionar actualmente em contexto capitalista, ela não se esgota nisso. Tem também outra lógica, bem distinta da absolutização do lucro como impulso único da actividade económica, uma lógica de cooperação e de solidariedade. (Namorado, 2009, p. 5)

Em quarto lugar, uma tomada de consciência quer por parte dos seus actores, “que em Portugal muitos dos seus protagonistas individuais, não terem ainda interiorizado, em profundidade, uma verdadeira relação de pertença (Namorado, 2009, p. 3), mas também a necessidade de reconhecimento público da “designação de Economia Solidária está ainda pouco difundida entre os portugueses e ainda soa estranha para muitos”. (Hespanha & Namorado, 2009, p. 1)

Por último, “projectar-se também no futuro como ambição alternativa, naturalmente integrada em qualquer horizonte que reflecta uma mudança radical da sociedade, rumo a um póscapitalismo emancipatório e solidário” (Namorado, 2009, p. 3).

CONCLUSÃO

A Economia Social e Solidária, tem um trajeto na sua história longínquo, pois acompanha a caminhada humana, nas suas contradições, mas também nas suas materializações demonstra bem a noção de entreajuda à qual a empreitada humana pretendia responder, tendo períodos de maior ou menor vitalidade, sendo que em condições de grande desestruturação, social, económica e política, o seu papel torna-se mais efectivo. Nesta sua génesis é também importante não esquecer, que a Economia Social e Solidária para além das muitas e diversas manifestações ela é também em si, a Economia Social, um património procurando reganhar o seu espaço intervventivo, sobretudo no desenho de políticas sociais e muito em concreto em torno dos seus eixos de actuação (Ver figura nº1).

Dos seus futuros, da Economia Social e Solidária, destaco aqui a necessi-

dade, de caminhar a par e passo com o Estado Social este como grande neutralizador dos determinismos sociais, mas que pela sua organização e pela sua vocação mais generalista, não tem a capacidade de incrustação que a Economia Social e Solidária tem na comunidade porque de lá emana, e é de lá a sua ligação ao tecido social, permitindo-lhe a capilaridade que o Estado Social não consegue.

Por outro lado, o número de eixos que a Economia Social Solidária cobre, tenderão a aumentar e a especializar-se cada vez mais em resposta aos diversos desafios que as comunidades vão sentido no seu dia a dia. No caso de Portugal e nos dois últimos anos, tem sido bem visível a capacitação das populações, por exemplo, num tema até agora desconhecido como o Lítio, mas que rapidamente se viu uma resposta por um lado ambiental, mas também de manutenção dos valores, da cultura e dos seus modos de vida a que apelidamos de cultura imaterial, onde de forma rápida se organizou uma resposta colectiva. Mas também vimos a acção da Economia Social e Solidária a organizar respostas a necessidades básicas, tão mais básicas, quanto mais carenciadas eram os concidadãos que se encontravam, numa situação de exclusão social, mas também de pobreza sendo que muitos foram encontrados numa situação de pobreza extrema.

Por último, reafirmar a base pluricêntrica da Economia Social e Solidária e as possibilidades que uma abordagem sistémica de uma estrutura com esta base, vir a permitir por um lado, realizar observação de boas iniciativas e boas práticas e necessariamente a sua implementação noutros territórios com as devidas adaptações, por outro lado, permitir desde que desejado e potenciado a um nível regional, conseguir sinergias entre as diversas organizações.

BIBLIOGRAFIA

- Amaro, R. (2009). *A Economia Solidária da Macaronésia - Um novo conceito*. ACEESA .
- Cattani, A. D., Laville, J.-L., Gaiger, L. I., & Hespanha, P. (2009). *Dicionário Internacional da outra Economia*. Almedina.
- Estivill, J. (2009). Espacios públicos y privados. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 101-113.
- Ferreira, S. (2009). A invenção estratégica do terceiro sector como estrutura de observação mútua: Uma abordagem histórico-conceptual. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 169-192.
- Gaiger, L. I. (2009). Antecedentes e expressões atuais da economia solidária. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 81- 99.
- Guedes, J., & Amaro, R. R. (2014). *Economia informal e experiências de crédito solidário na África lusófona*. ACEESA.
- Hespanha, P., & Namorado, R. (2009). Os Desafios da economia solidária. *Revista crítica das Ciências Sociais*, 3-5.
- Laville, J.-L. (2009). A economia solidária: Um movimento internacional. *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 7-47.
- Namorado, R. (2009). Para uma economia solidária – a partir do caso português. *Revista Crítica de Ciências Sociais* , 65-80.
- Portela, J. (2009). A economia ou é solidária ou é fraticída. *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 117.
- Social, C. -C. (6 de Fevereiro de 2022). <https://www.cases.pt/contasatelitedaes/>.

Entre as duas Margens do Atlântico: Integração e Adaptação de Cidadãos Brasileiros em Portugal

Rosângela Silva¹
Alexandra Russo-Silvestre²
Paulo Silvestre³

Resumo

O valor do contacto social, cultural e linguístico que ultrapassa barreiras oceânicas foi o que motivou os pesquisadores a tentarem compreender o processo de emigração, na dimensão da adaptação e integração de cidadãos/ãos brasileiros/os em Portugal, a partir das trocas de experiências entre doutorandos de diferentes culturas e nacionalidades no encontro de pesquisadores em Portugal — no Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED). Este iniciou-se após ser submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), no Brasil, cuja metodologia pautou-se em etapas, amparadas em discussões bibliográficas, essencialmente nos estudos de Eagleton (2005), Coelho e Mesquita (2013), Mesquita e Carvalho (2017), França e Padilla (2018) entre outros. O presente estudo foi realizado por meio de uma abordagem qualiquantitativa dos dados, de natureza exploratória, descritiva e transversal, recorrendo a uma amostra não probabilística. A amostra foi constituída por 386 participantes. As escalas utilizadas encontram-se validadas para a população brasileira: Teste de Orientação de Vida (TOV-R); Escala de Satisfação com a Vida (ESV); Escala de Afetos Positivos e Negativos (EAPN). Concluiu-se que os participantes sentiram dificuldades de adaptação e integração, referiram excesso de burocracia, a demora dos processos de regularização (SEF), baixos salários, dificuldade de reconhecimento das habilidades académicas, e expectativas irrealistas em relação a Portugal que conduzem a desilusão, desalento e frustração. Dominar idiomas incomuns num contexto europeu pode atribuir vantagem competitiva. A segurança é muito valorizada. A maioria dos participantes não está arrependida de ter emigrado para Portugal, e não pensa regressar ao Brasil.

Palavras-chave: Emigração brasileira; Portugal; Integração; Adaptação.

¹ Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED).

² Desempenha funções de Assistente Social no Centro de Educação e Desenvolvimento Dona Maria Pia — Casa Pia de Lisboa — Portugal. Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED).

³ Polícia de Segurança Pública de Lisboa nas Equipas de Proximidade e Apoio à Vítima (EPAV); Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED).

INTRODUÇÃO

O homem, enquanto ser social, é um ser ‘político’, com capacidade de comunicar. É através da palavra, do argumento e da razão, que se desenvolve o símbolo ou o cunho político e ideológico (Coelho & Mesquita, 2013). Se entendermos a cultura como uma rede complexa de valores, costumes, hábitos, práticas, experiências e crenças desenvolvidas no seio de um grupo, tornando-se um modo de vida, que perfilham e partilham uma forma de comunicar através de um idioma (Eagleton, 2005), podemos concluir que a língua e a cultura são bens inestimáveis, que se alimentam de processos de identificação (a maneira de pensar, de sentir ou de agir). Ou seja, a língua, a cultura e a identidade são conceitos inseparáveis num mundo social, que respeita a individualidade de cada ser.

De acordo com a literatura, os emigrantes que contactam pouco com a cultura de acolhimento, apresentando interações restritas, estão mais próximos de atitudes e comportamentos monoculturais, especialmente da cultura de origem (pares e familiares). Aqui o domínio da língua pode fazer a diferença. Em contrapartida, a mobilidade social permite outro tipo de interações e conhecimento, e a fusão da cultura de origem com a cultura de acolhimento tem o poder de transformar as pessoas (metamorfose cultural), recriando identidades (Vieira & Margarido, 2011).

Vieira e Margarido (2011) apresentam uma visão céтика quanto à designação de ‘cultura emigrante’, uma vez que esta qualificação homogénea e uniforme não contempla a diferença entre cidadãos com a mesma origem. Mais do que uma cultura emigrante, as pessoas que emigram devem ser tratadas com respeito pela singularidade, pela diversidade, pela forma como convivem e interagem. Esta expressão ‘cultura emigrante’ reflete as diferenças, e quanto mais uma pessoa é reconhecida pela sua diferença em termos sensoriais (sentidos – visão, olfato, audição, paladar ou toque) mais essa expressão faz sentido na comunidade de acolhimento. Ao marcar a heterogeneidade dentro dos seus universos, preferem a utilização da expressão ‘pessoas emigradas’.

Nesse sentido, surgiram algumas questões de reflexão entre os investigadores, no contexto da reunião no CeiED⁴ em Portugal, tais como: Como será emigrar? Quais as dificuldades que passam os emigrantes? Como será a sua integração e adaptação? Será a língua um facilitador da integração? O que os emigrantes mais gostam em Portugal? Por que Portugal? Será a comunidade brasileira, já radicada em Portugal, uma fonte de acolhimento, confiança e segurança? Será que os emigrantes têm algum suporte à chegada a um novo país?

Diante disso, este trabalho procura compreender o processo migratório, na dimensão da adaptação e integração dos cidadãos brasileiros em Portugal; Definir o perfil dos cidadãos brasileiros residentes em Portugal; Identificar as maio-

⁴ Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento.

res virtudes e dificuldades enfrentadas por brasileiros emigrantes ao se integrarem e se adaptarem a Portugal; e por fim, analisar os fatores que contribuem para a integração e adaptação dos imigrantes brasileiros, através das escalas de orientação da vida, satisfação com a vida e afetos, num país estrangeiro.

De modo a alcançar os objetivos, pautou-se inicialmente nos estudos dos autores Eagleton (2005), Coelho e Mesquita (2013), Mesquita e Carvalho (2017), França e Padilla (2018) e outros que discutem o processo migratório de brasileiros para Lisboa.

A relevância do estudo sobre a emigração brasileira em Portugal encontra-se patente na compreensão dos mecanismos sociais. O combate à exclusão social e a promoção dos valores democráticos, nomeadamente dos direitos e deveres sociais numa sociedade plural como os países da União Europeia, fomenta a coesão social. Neste sentido, é necessário conhecer a realidade da emigração que, no nosso caso, como referimos, se debruça especificamente em conhecer a comunidade brasileira.

INTEGRAÇÃO E ADAPTAÇÃO DOS CIDADÃOS BRASILEIROS

Os cidadãos brasileiros não são considerados novos imigrantes em Portugal (Castillo & Herrera, 2007; Padilla, 2005). Historicamente, existe uma relação umbilical que une estes dois povos. Contudo, esta conceção de 'relação especial' não é consensual, sendo descrita por alguns investigadores como um mito (Montgomery, 2019). Ainda assim, é inegável que existe uma grande comunidade de brasileiros em Portugal, com uma tendência crescente (Janone, 2022; Posch & Cabecinhas, 2021), constituindo a maior comunidade de emigrantes em Portugal, representando 29,3% (SEF, 2021), como exemplifica o quadro a seguir:

Quadro 1. Comunidade de brasileiros em Portugal⁵

Ano civil	N.º de cidadãos brasileiros em Portugal
2016	81.251
2017	85.425
2018	105.423
2019	151.304
2020	183.993
2021	209.558
2022	211.958

Fonte: CNN Brasil (<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/numero-de-brasileiros-em-portugal-nunca-foi-tao-alto-segundo-embaixada-portuguesa/>)

⁵ Estes números poderão ser ainda mais expressivos, pois só contemplam os números oficiais, deixando de fora por exemplo imigrantes que, entretanto, conseguiram adquirir a nacionalidade ou fluxo de estudantes crescente (França & Padilla, 2018). Em relação aos estudantes universitários brasileiros, estes procuram em Portugal uma qualificação internacional de âmbito europeu, perspetivam melhor qualidade da educação, melhores remunerações salariais e uma porta de entrada para a cidadania na União Europeia (Montgomery, 2019).

Para além da procura de melhores condições de vida, fatores socioeconómicos como a instabilidade económica e política no Brasil, os elevados níveis de desemprego (Janone, 2022; França & Padilla, 2018), percepção de elevados níveis de corrupção (Montegomery, 2019) e a criminalidade violenta e organizada, em índices elevados em alguns Estados, especialmente a violência urbana (França & Padilla, 2018), podem ser determinantes para os cidadãos brasileiros tomarem a decisão de abandonar as suas raízes. Esta decisão, que não se afigura pacífica, pode, contudo, refletir duas perspetivas que merecem reflexão: por um lado, a falta de confiança no futuro, e por outro, uma decisão perpetuada no tempo e que pode ter um lapso temporal alargado (decisão de médio/longo prazo) (Janone, 2022).

A escolha de Portugal, um país europeu, poderá ser facilitada pelo domínio do idioma (ou proximidade linguística) e pela possibilidade de apoio da comunidade brasileira já residente em Portugal (França & Padilla, 2018).

Apesar de, no presente, se tratar de uma emigração essencialmente laboral (Castillo & Herrera, 2007), radicada nos grandes centros urbanos como Lisboa e Porto (França & Padilla, 2018; Montegomery, 2019), não foi sempre assim. Nos primórdios, a também denominada a primeira onda migratória (década de 80 do século passado), estava associada a refugiados políticos durante a ditadura. Posteriormente, este fluxo foi conduzido por descendentes de portugueses e respetivas famílias. Esta vaga migratória tomou em consideração a entrada de Portugal na União Europeia (Posch & Cabecinha, 2021). Em simultâneo, uma vaga de profissionais altamente qualificados vieram ajudar a colmatar as necessidades e as lacunas do mercado de trabalho em Portugal, como são os casos de especialistas em telecomunicações, informática, publicidade, marketing ou médicos dentistas (Castillo & Herrera, 2007; Padilla, 2005) porém, em número reduzido (França & Padilla, 2018). Estes emigrantes, não só eram altamente qualificados, mas também trouxeram a experiência (*know how*) – o saber fazer (Padilla, 2005), auxiliando no processo de entrada e transição de Portugal na União Europeia (Castillo & Herrera, 2007).

A segunda onda migratória brasileira, deu-se na década de 90, que coincidiu com a entrada de Portugal no Espaço Schengen (Posch & Cabecinhas, 2021). Nesta fase da história, a emigração assumia uma ‘vertente bipolar’ – emigrantes altamente qualificados e emigrantes menos qualificados. Se o primeiro grupo, era equiparado aos cidadãos de estilo europeu, com uma concentração em profissões técnicas, científicas ou administração de empresas, o segundo grupo, era associado a cidadãos emigrantes dos PALOP (Países de Língua Oficial Portuguesa). As classes populares, ou menos instruídas, passaram a ser entendidas como um ‘problema’, quando comparadas com o primeiro grupo (Castillo & Herrera, 2007). ‘Problema’ no sentido que estava associado a uma visão menos positiva da emigração, relacionada ao mercado do sexo, à “criminalidade, pobreza, aumento dos problemas sociais e atividades irregulares” (França & Padilla, 2018, p. 12).

Em contrapartida, assistiu-se à inserção dos cidadãos brasileiros no mercado de trabalho em Portugal nas mais diversas áreas, podendo encontrar-se

nichos de trabalho, tendo em conta o género ou a origem (Castillo & Herrera, 2007). O fluxo migratório foi marcado pela entrada de muitas mulheres brasileiras (feminização) e cidadãos pouco qualificados, que vieram suprir as necessidades de emprego. A área da construção civil, dominada pelo género masculino, a área da estética e cuidados de beleza, turismo, limpezas, vendas, atendimento ao público, restauração ou domínio das atividades domésticas dominadas pelo género feminino (França & Padilla, 2018; Posch & Cabecinhas, 2021).

De acordo com Peixoto e Egreja (2012), a chegada ao mercado de trabalho parece ser mais fácil através das redes de contacto social do que pelos meios formais (meio organizacional). Contudo, estas devem ser analisadas numa dupla perspetiva, a saber: as redes de contacto social que são geradas por 'laços fortes', ou seja, concretizadas junto da comunidade brasileira, entre família e amigos, podem ser menos profícias do que as relações materializadas por 'laços fracos' conduzidas no contacto com os portugueses. Esta aparente incongruência parece ser explicada pela facilidade de procurar um emprego mais bem remunerado, pois a informação parece circular melhor e mais rapidamente por meio de uma "rede pouco densa, mas com diversos contactos, como no caso entre amigos não íntimos e conhecidos" (Peixoto & Egreja, 2012, p. 263). Esta perspetiva vem salientar a importância de diversificar a rede de contactos, e igualmente a relevância dos emigrantes ao se integrarem na sociedade portuguesa (Montgomery, 2019).

A crise de 2008, de dimensão global, e o pedido de assistência ou ajuda financeira à Troika (2011 – 2014) por parte de Portugal, evidenciaram as fragilidades que o país atravessava, vindo a comunidade brasileira residente a modificar o seu interesse (França & Padilla, 2018). Esta comunidade começou a procurar novos destinos, e alguns destes brasileiros regressaram ao país de origem (Posch & Cabecinha, 2021), devido ao desemprego e aos cortes nos apoios sociais (França & Padilla, 2018).

O ressurgimento do interesse por Portugal deu-se a partir de 2017, com um crescimento de 5% quando comparado com o ano anterior (França & Padilla, 2018; Posch & Cabecinhas, 2021), denominado terceira onda.

Apesar do perfil dos cidadãos brasileiros em Portugal ainda ser heterogéneo, este novo interesse veio revelar novas características e uma nova visão. Se antes o perfil estava associado a um padrão estereotipado e até, por vezes, preconceituoso, paulatinamente, no discurso da comunicação social em relação aos 'novos brasileiros', estes passaram a ser entendidos como pessoas mais qualificadas, com maior poder de investimento, mais empreendedoras, mais conhecedoras dos seus direitos (França & Padilla, 2018), mais jovens e educados (Montgomery, 2019), que procuram segurança e qualidade de vida (França & Padilla, 2018).

Nesse sentido, o contexto atual europeu recebe emigrantes de diversas manifestações culturais e origens, formação educacional diferenciada e variedade linguística. Assim, com este estudo, pretende-se compreender o processo

migratório junto aos brasileiros residentes em Portugal, por meio do que vai ser desenvolvido nos procedimentos metodológicos.

METODOLOGIA

Design da investigação

O presente estudo foi realizado utilizando uma abordagem de natureza qualiquantitativa dos dados (*design misto*), com caráter exploratório, descritivo e transversal, recorrendo a uma amostra não probabilística.

Características da Amostra (Perfil)

Para uma população de 211.958 brasileiros a residir em Portugal em 2022 (CNN, 2022), sendo possível que estas estimativas pequem por defeito (Barbosa & Lima, 2020), com um erro amostral de 5%, com um intervalo de confiança de 95%, com uma distribuição da população heterogénea, eram necessários pelo menos 384 participantes. Para a definição do tamanho da amostra, representativa da população brasileira em Portugal, utilizou-se a seguinte fórmula, respeitando os critérios anteriormente mencionados:

Figura 1. Fórmula para calcular o tamanho da amostra

$$\text{Amostra} = \frac{\frac{Z^2 \times P (1-P)}{e^2}}{1 + \left(\frac{Z^2 \times P (1-P)}{e^2 N} \right)}$$

Fonte: <https://pt.wikihow.com/Calcular-o-Tamanho-de-uma-Amostra>

Como critérios de inclusão foram definidas as seguintes condições: ter nacionalidade brasileira, residir em Portugal há pelo menos 6 meses, ter 18 ou mais anos, e dominar todo um código linguístico (saber ler, compreender e escrever português).

Assim, a nossa amostra foi constituída por 386 participantes, dos quais a maioria do género feminino ($n = 215$, 55.7%), casados ($n = 197$, 51%), residentes com a esposa/marido ($n = 102$, 26.4%), católicos ($n = 140$, 36.3%), com habilitações académicas ao nível do Ensino Superior ($n = 201$; 52%). Os participantes apresentaram tendencialmente maior formação que os progenitores. Quer as mães ($n = 124$, 32.1%), quer os pais ($n = 114$, 29.5%) apresentam formação académica ao nível do Ensino Médio (tabela 1).

Tabela 1. Características da amostra – Perfil

		Participantes	
		n	%
Género	Feminino	215	55.7
	Masculino	171	44.3
	Total	386	100
Estado Civil	Solteira(o)	153	39.6
	Casada(o)/União de fato	197	51.0
	Divorciada(o)	32	8.3
	Viúva(o)	4	1.0
Reside com...	Pais	5	1.3
	Irmã(s)/irmão(s)	5	1.3
	Pais e irmãos	5	1.3
	Esposa/Marido/Companheira(o)	102	26.4
	Filha(s)/ Filho(s)	21	5.4
	Esposa/Marido/Companheira(o) e Filhas(os)	63	16.3
	Sozinha(o)	56	14.5
	Família/outros familiares	55	14.2
	Namorada(o)	14	3.6
	Amigos	40	10.4
Religião	Colégas de trabalho	5	1.3
	Prefere não responder	15	3.9
	Sem religião/Prefere não responder	121	31.2
	Católica	140	36.3
	Cristã	42	10.9
Habilidades académicas	Evangélica	35	9.1
	Espírita	19	4.9
	Outras	29	7.6
	Sem escolaridade	1	0.3
	Ensino Fundamental	19	4.9
Habilidades académicas – Mãe	Ensino Médio	121	31.3
	Curso Superior incompleto	44	11.4
	Ensino Superior/ Curso Superior completo	95	24.6
	Pós-Graduação	16	4.1
	Especialização	22	5.7
	Mestrado	48	12.4
	Mestrado Profissional	5	1.3
	Doutorado	15	3.9
Habilidades académicas – Pai	Sem escolaridade	25	6.5
	Ensino Fundamental	102	26.4
	Ensino Médio	124	32.1
	Curso Superior incompleto	16	4.1
	Ensino Superior Completo	117	30.3
	Não sabe/ Não responde	2	0.5
	Sem escolaridade	30	7.8
	Ensino Fundamental	97	25.1
	Ensino Médio	114	29.5
	Curso Superior incompleto	16	4.1
	Ensino Superior Completo	110	28.5
	Não sabe/ Não responde	19	4.9

A maioria dos participantes reside no Distrito de Lisboa ($n = 286$, 74.1%), em zona maioritariamente urbana ($n = 369$, 95.6%), trabalha por conta de outra pessoa ou entidade ($n = 230$, 59.6%), não fala outras línguas para além do português ($n = 163$, 42.2%), não está arrependida de ter emigrado para Portugal ($n = 361$, 93.5%), não pretende regressar ao Brasil de forma definitiva ($n = 267$, 69.2%), e teve o apoio da família na decisão de imigrar ($n = 341$, 88.3%) (tabela 2).

Os participantes apresentaram uma média de idades de 37 anos ($M = 37.24$, $DP = 10.80$), que variaram entre os 18 e os 71 anos. Em média chegaram a Portugal com 30 anos ($M = 30.21$, $DP = 11.03$), e perfazem 7 anos que estão em Portugal ($M = 6.95$, $DP = 7.21$) (tabela 3).

Tabela 2. Características da amostra – Perfil (continuação)

		Participantes	
		<i>n</i>	%
Distrito de residência	Lisboa	286	74.1
	Porto	25	6.5
	Setúbal	57	14.8
	Outros distritos	18	4.6
Zona da residência	Maioritariamente rural	17	4.4
	Maioritariamente urbana	369	95.6
Trabalha por...	Conta própria	97	25.1
	Conta de outrem (pessoa ou instituição)	230	59.6
	Outra	59	15.3
Fala outras línguas para além do português	Não	163	42.2
	Inglês	121	31.3
	Francês	7	1.8
	Espanhol	8	2.1
	Inglês e Espanhol	29	7.5
	Outras línguas/outras configurações	47	12.2
Arrependido de ter emigrado	Sim	25	6.5
	Não	361	93.5
Pretende regressar ao Brasil definitivamente	Sim	119	30.8
	Não	267	69.2
Teve o apoio da família na decisão de emigrar	Sim	341	88.3
	Não	45	11.7

Legenda: *n* – Frequência absoluta; % - Frequência relativa; *M* – Média; *DP* – Desvio Padrão

Tabela 3. Media, desvio padrão, mínimo e máximo da idade, idade de chegada a Portugal e anos em Portugal

	<i>M</i>	<i>DP</i>	Min.	Máx.
Idade	37.24	10.79	18	71
Idade de chegada a Portugal	30.21	11.03	1	64
Tempo em Portugal	6.95	7.21	1	48

Legenda: *M* – Média; *DP* – Desvio Padrão, Min. – Mínimo; Máx. – Máximo

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

O TOV-R foi desenvolvido por Scheier *et al.*, (1994), sendo adaptado para a realidade brasileira por Bandeira *et al.* (2002). Propõe-se avaliar a orientação da vida e como as pessoas a percecionam. Tenta compreender como as pessoas olham para o presente e para o futuro: mais otimista ou, pelo contrário, numa perspectiva menos otimista. Assim, a TOV-R apresenta uma estrutura unifatorial que avalia o construto Perceção da Vida. A orientação otimista da vida (global) deve ser calculada através da soma de seis itens (1, 3, 4, 7, 9 e 10) e dividindo por seis. Quanto maior for o valor, maior será a orientação de vida.

A Escala de Satisfação com a Vida (ESV) foi desenvolvida originalmente por Diener *et al.*, (1985), e foi adaptada culturalmente para a realidade nacional brasileira partindo do estudo desenvolvido por Neto (1993). A escala é constituída por 5 afirmações, que constituem uma única dimensão, pretendendo avaliar o quanto satisfeitos com a vida estão os participantes. Quanto maior for o valor, maior será a satisfação com a vida.

A Escala de Afetos Positivos e Negativos (EAPN) foi desenvolvida por Watson *et al.*, (1988), tinha como objetivo avaliar uma componente emocional ligada ao afeto positivo e negativo. Esta avaliação implica um certo grau de subjetividade, pois as emoções positivas, ou afeto positivo, estão associadas às experiências agradáveis, encontrando-se relacionadas com satisfação e felicidade. Em contrapartida, as emoções negativas ou afeto negativo, estão interligadas a experiências desagradáveis como desconforto, mágoa ou angústia (Albuquerque, *et al.*, 2010).

Da revisão da literatura, definimos um conjunto de 17 afirmações avulsas decorrentes da revisão da literatura que pretendiam perceber a forma como os cidadãos brasileiros percecionavam a realidade portuguesa, com afirmações como “Em regra, os cidadãos brasileiros exteriorizam mais os sentimentos que os portugueses” ou “... são mais otimistas que os portugueses”.

Foram definidas outras 17 afirmações avulsas que decorreram igualmente da revisão da literatura, cujo objetivo era perceber quais os motivos que podem conduzir um cidadão brasileiro à decisão de emigrar. A título de exemplo, “Sair do Brasil e emigrar para Portugal em busca de melhores condições de vida” ou “...valorização da segurança”. Cada afirmação avulsa apresentava 5 possibilidades de resposta numa escala tipo *Likert* de 5 pontos, em que o 1 – correspondia a ‘discordo totalmente’, 2 – discordo a maior parte das vezes’, 3 – ‘Não concordo nem discordo’, 4 – ‘concordo a maior parte das vezes’ e 5 – ‘concordo totalmente’. E, para finalizar, foi formulada uma questão aberta sobre que ideia tinham sobre Portugal e quais as dificuldades encontradas em território nacional.

Procedimentos

Após a revisão da literatura e seleção dos instrumentos, a pesquisa foi submetida ao Comité de Ética em Pesquisa (CEP/CESC/UEMA), do Campus de

Caxias da Universidade Estadual do Maranhão, sob o registo de n.º 5.702.856 assegurando uma validação dos princípios éticos e deontológicos na pesquisa científica. A proposta do projeto para investigação da temática sugerida obteve um parecer favorável para a coleta de dados, assim como as demais etapas referentes ao mesmo.

Para a recolha de dados, foi desenvolvido um protocolo de investigação constituído pelos seguintes itens: (1) Consentimento Informado Livre e Esclarecido; (2) Escalas validadas para a população brasileira, nomeadamente o Teste de Orientação de Vida (TOV-R), Escala de Satisfação com a Vida, e Escala de Afetos (EAPN); (3) Dados sociodemográficos; (4) Perceção dos imigrantes brasileiros sobre a realidade em Portugal, e fatores que podiam contribuir para a decisão de emigração.

O protocolo de investigação foi concebido e disponibilizado em dois suportes: digital recorrendo ao programa *Google Forms*, e físico (papel), com o intuito de combater uma eventual iliteracia digital.

Este foi divulgado pessoalmente, nas redes sociais, por meio do sistema de amostragem de “bola de neve” (amostra não probabilística). Este tipo de amostragem utiliza pessoas e cadeias de referência, ou seja, a partir do momento que se identificam as primeiras pessoas que correspondem à necessidade da pesquisa (denominadas sementes) foi solicitado que indicassem mais participantes, dentro da sua rede de contactos. Esta técnica é útil quando há dificuldades de aceder a determinados grupos, tendo em consideração a especificidade da amostra (Vinuto, 2014). Para o tratamento da informação recolhida foi desenvolvida uma base de dados em Excel, e os dados foram exportados para o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 26.0. Para a análise de conteúdo foi utilizado o programa MaxQDA.

A recolha de dados realizou-se em Portugal Continental e Ilhas (Madeira e Açores) no período entre 12 de setembro de 2022 e 13 de fevereiro de 2023 (5 meses).

RESULTADOS

A maioria dos participantes não está arrependida de ter emigrado para Portugal ($n = 361$). Quando comparados os grupos de participantes que estão ou não arrependidos de ter emigrado para Portugal, verifica-se que os participantes que estão arrependidos apresentam níveis significativamente mais baixos de afetos positivos [$t(25.69) = -4.810, p < .001$] e de satisfação com a vida [$t(384) = -5.841, p < .001$]. Já os níveis de afetos negativos são significativamente mais elevados nos participantes que estão arrependidos de ter emigrado para Portugal [$t(25.96) = 2.788, p = .010$]. Quanto à orientação de vida, não se registaram diferenças significativas entre grupos (tabela 4).

Tabela 4. Níveis de Afeto Positivo (AP), Afeto Negativo (AN), Orientação de vida (OV) e Satisfação com a Vida (SV), em participantes que estão ou não arrependidos de ter emigrado para Portugal (test t)

	Arrependido de ter emigrado				<i>t</i>	<i>p</i>		
	Sim (n = 25)		Não (n = 361)					
	M	DP	M	DP				
AP	3.66	1.51	5.13	1.06	-4.810	.000		
AN	3.49	1.44	2.68	1.09	2.788	.010		
OV	2.92	.69	3.08	.64	-1.254	.210		
SV	16.76	7.08	24.22	6.11	-5.841	.000		

Legenda: AP – Afeto Positivo; AN – Afeto Negativo; OV – Orientação de Vida; SV – Satisfação com a Vida; M – Média; DP – Desvio padrão; *t* – t test; *p* – significância

A maioria dos respondentes não pretende regressar ao Brasil (definitivamente) ($n = 267$), apresentando estes níveis significativamente mais elevados de Afetos Positivos [$t(190.59) = -3.258, p = .001$] e Satisfação com a Vida [$t(384) = -2.933, p = .004$], quando comparados com os participantes que pretendem regressar definitivamente ao Brasil. Quanto ao Afetos Negativos e Orientação de Vida, não se registaram diferenças significativas entre grupos (tabela 5).

A maioria dos respondentes teve o apoio das suas famílias em emigrar para Portugal ($n = 341$), sendo que estes apresentam níveis significativamente mais elevados de Satisfação com a Vida [$t(51.88) = 2.113, p = .039$], quando comparados com os participantes que não tiveram este apoio. Os níveis de Afetos Negativos são significativamente mais elevados nos participantes que não tiveram o apoio da família [$t(383) = -2.323, p = .021$]. Quanto aos Afetos Positivos e Orientação de Vida, não se registaram diferenças significativas entre grupos (tabela 6).

Tabela 5. Níveis de Afeto Positivo (AP), Afeto Negativo (AN), Orientação de vida (OV) e Satisfação com a Vida (SV), em participantes que pretendem ou não regressar ao Brasil (test t)

	Pretende regressar ao Brasil				<i>t</i>	<i>p</i>		
	Sim (n = 119)		Não (n = 267)					
	M	DP	M	DP				
AP	4.73	1.30	5.17	1.06	-3.258	.001		
AN	2.83	1.16	2.69	1.12	1.116	.265		
OV	3.05	.61	3.07	.66	.096	.923		
SV	22.31	6.68	24.23	6.23	-2.933	.004		

Legenda: AP – Afeto Positivo; AN – Afeto Negativo; OV – Orientação de Vida; SV – Satisfação com a Vida; M – Média; DP – Desvio padrão; *t* – t test; *p* – significância

Tabela 6. Níveis de Afeto Positivo (AP), Afeto Negativo (AN), Orientação de vida (OV) e Satisfação com a Vida (SV) - participantes que tiveram ou não o apoio das suas famílias para emigrar (test t)

	Apelo da família em imigrar para Portugal				<i>t</i>	<i>p</i>		
	Sim (n = 341)		Não (n = 45)					
	M	DP	M	DP				
AP	5.08	1.10	4.76	1.52	1.338	.187		
AN	2.68	1.11	3.09	1.30	-2.323	.021		
OV	3.08	.64	3.08	.63	.788	.949		
SV	24.03	6.20	21.51	7.67	2.113	.039		

Legenda: AP – Afeto Positivo; AN – Afeto Negativo; OV – Orientação de Vida; SV – Satisfação com a Vida; M – Média; DP – Desvio padrão; *t* – *t* test; *p* – significância

Procurou-se explicar em que medida o Afeto Positivo mediava a relação entre a Orientação de Vida e a Satisfação com a Vida (figura 2). Na análise de mediação verificou-se um efeito total significativo da Orientação de Vida na Satisfação com a Vida ($B = .03$, $SE = .01$, $p < .001$), que reduziu após a inclusão da variável mediadora Afeto Positivo ($B = 0.03$, $SE = .01$, $p < .001$). A variável mediadora teve um efeito significativo na Satisfação com a Vida quando controlada pela Orientação de Vida ($B = 0.08$, $SE = .03$, $p = .019$) e o efeito indireto mostrou-se significativo ($B = .01$, $BootSE = .004$, $BCI [.001, .016]$), mostrando a existência de uma mediação parcial (tabela 7).

Figura 2. Modelo de mediação – Explicação ilustrativa da relação entre a Orientação de Vida e a Satisfação com a Vida, quando mediada pela Afetividade Positiva

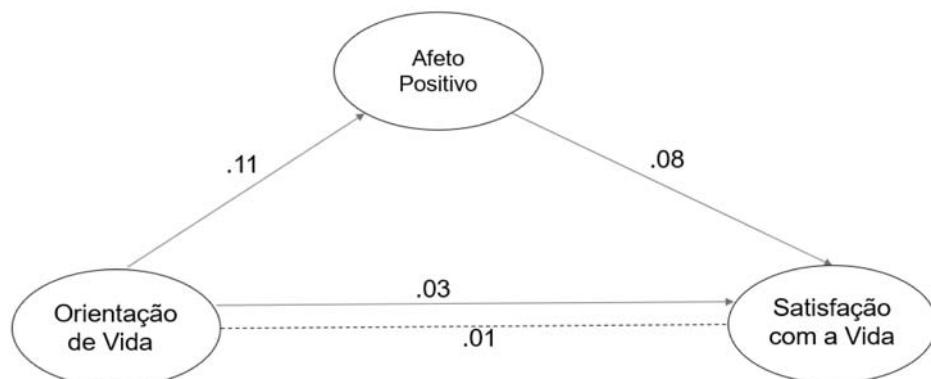


Tabela 7. Coeficientes de regressão da relação entre Orientação de Vida (OV) e a Satisfação com a Vida (SV), quando mediada pela Afeto Positivo (AP)

	Afeto Positivo		Satisfação com a Vida	
	Coeff.	95% IC	Coeff.	95% IC
Constante	2.45	[2.10, 2.80]	2.07	[1.79, 2.35]
Orientação de vida	.11	[0.10, 0.12]	0.03	[.01, .04]
Afetividade Positiva			0.08	[.01, .14]
Indirect Effect				0.01; 95% Boot SE [.00, 0.02]
Total Effect				.03; 95% IC [.03, .04]
				$R^2 = .13; F (2, 382) = 28.60, p < .001$

Por meio da análise descritiva, verificou-se que as pontuações médias por afirmação variam entre 2.84 (afirmação 8) e 4.71 (afirmação 14). A maior parte das afirmações apresenta valores médios próximos do valor intermédio, considerando uma escala de *likert* de 5 pontos. Quanto aos desvios-padrão, há alguma dispersão pois variam entre .61 (afirmação 14) e 1.32 (afirmação 5).

Assim, as/os participantes, concordaram a maior parte das vezes, que são mais afetuosos, exteriorizam mais os seus sentimentos, são mais otimistas, mais corajosos e que arriscam mais, e que são mais criativos que os cidadãos portugueses. Concordam totalmente na valorização da segurança em Portugal (tabela 8).

Tabela 8. Estatística descritiva (média e desvio padrão) - Perceção da realidade portuguesa aos olhos dos cidadãos brasileiros a residir em Portugal. “Regra geral, os cidadãos brasileiros...” (n = 386)

	Afirmações	M	DP
1	São mais afetuosos que os portugueses	4.00	1.09
2	Exteriorizam mais seus sentimentos que os portugueses	4.23	.93
3	São mais bem-humorados que os portugueses	4.21	.98
4	São mais otimistas que os portugueses	4.21	.99
5	Falam mais alto que os portugueses	3.74	1.32
6	São menos pontuais que os portugueses	3.34	1.27
7	São mais corajosos e arriscam mais do que os portugueses	4.06	1.03
8	Dizem menos palavrões que os portugueses	2.84	1.21
9	Reclamam menos que os portugueses	3.51	1.19
10	Depois de compreenderem a cultura em Portugal adaptam-se mais facilmente	3.82	1.06
11	Gostam do clima em Portugal	3.80	1.12
12	Gostam dos portugueses	3.72	1.02
13	Gostam da comida portuguesa	3.87	1.11
14	Valorizam a segurança em Portugal	4.71	.61
15	Consideram os portugueses educados	3.44	1.14
16	Consideram os portugueses pessoas honestas e trabalhadoras	3.78	1.00
17	São mais criativos que os portugueses	4.06	.99

A análise descritiva revelou que as pontuações médias por item variam entre 2.91 (afirmação 13) e 4.76 (afirmação 6), sendo que a maior parte das afirmações também apresenta valores médios próximos do valor intermédio, considerando uma escala de *likert* de 5 pontos.

Quanto aos desvios-padrão, verificou-se alguma dispersão pois variam entre .54 (afirmação 6) e 1.35 (afirmação 15). Desta forma, os participantes concordaram, a maioria das vezes, que os motivos que podem contribuir para emigrarem estão relacionados com a instabilidade económica e política no Brasil, com a busca de melhores perspetivas de futuro num país europeu, com o falar a mesma língua e com as questões laborais. Concordaram, totalmente, que a segurança e a procura de melhores condições de vida, são motivos superlativos (tabela 9).

Tabela 9. Estatística descritiva (média e desvio padrão) - Emigração de cidadãos brasileiros para Portugal – Potenciais fatores (n = 386)

	Afirmações	M	DP
1	Instabilidade económica do Brasil	4.12	1.07
2	Instabilidade política do Brasil	4.01	1.13
3	Percepção de níveis de corrupção elevados no Brasil	3.97	1.09
4	Melhores perspetivas de futuro num país europeu	4.47	.83
5	Busca de melhores condições de vida	4.61	.68
6	Valorização da segurança	4.76	.54
7	Estudar	3.95	1.02
8	Por ter melhores cuidados de saúde	3.30	1.23
9	Investir num negócio	3.21	1.20
10	Por existir uma grande comunidade de cidadãos brasileiros	3.11	1.22
11	Por falar a mesma língua	4.25	.95
12	Para trabalhar	4.21	.98
13	Para desfrutar da aposentadoria	2.91	1.29
14	Para ajudar a minha família	3.61	1.31
15	Para me juntar à família	3.05	1.35
16	Para desenvolver projetos (negócios, pesquisa académica, para melhorar o currículo e experiência profissional ...)	3.53	1.26
17	Para adquirir uma nacionalidade europeia	3.68	1.33

Na análise de conteúdo, dos 386 respondentes, 48 fizeram comentários. Surgiram quatro grandes categorias: dificuldades sentidas, desilusão, segurança e sensibilização.

Dentro da categoria ‘dificuldades sentidas’ surgiram ainda quatro subcategorias, a partir dos relatos dos respondentes:

- Integração e adaptação – verificados através de indicadores como “choque de culturas”, “como imigrante não me sinto integrada na sociedade portuguesa (não tenho amigos pt, não me sinto acolhida nos negócios locais, etc.) e sinto que vivo na comunidade brasileira, mesmo essa não sendo a minha escolha”, “Ao meu ver ainda encontro dificuldade de aceitação dos portugueses, principalmente numa entrevista de emprego, por não ter experiência de trabalho aqui em Portugal. Mas nunca tive epi-

sódios de xenofobia" ou "O individualismo do estilo de vida europeu e o desafio de integração social dos povos latino-americanos";

- Burocracia e legalização – indicadores como "A burocracia é desanimadora", "Serviços do SEF serem mais organizados e filtrarem alguma emigração", "As condições de vida são boas, mas o SEF poderia facilitar mais a legalização e ser mais ágeis", "A organização do SEF precisa de melhorar muito a questão da demora para a regularização dos emigrantes", "Acho importante alertar as dificuldades que temos em conseguir um trabalho que não escraviza aproveitando a vulnerabilidade do emigrante que chegou em Portugal sem documento de residência" ou "Tem que ter muita paciência e muita resiliência...";
- Custo de vida e serviços - indicadores como "falta emprego e vossos serviços de saúde insatisfatórios", "Portugal não tem boa saúde, principalmente para imigrante", "Aluguel muito elevado, ordenado muito baixo";
- Preconceito, assédio, discriminação e xenofobia – expressos através dos indicadores "o imigrante sofre de preconceito", "faltou uma questão sobre episódios de assédio sexual a brasileira", "Discriminação (comentários desnecessários em relação à mulher brasileira). A pior parte que uma pessoa tem de passar é a discriminação" ou "acredito que a investigação poderia trazer a questão da xenofobia";

Definiu-se como segunda categoria de análise a '*desilusão*', e como subcategoria "a frustração". Foram apresentados alguns relatos que indicam que as expectativas foram, de alguma forma, defraudadas. Podemos verificar em indicadores como:

- "A desilusão em relação ao que é idealizado enquanto ainda no Brasil, para a realidade de vida encontrada em Portugal", "A visão que se tem de Portugal quando se mora no Brasil é muito diferente do que realmente é Portugal", "Um pouco frustrado, tínhamos uma boa expectativa, mas a realidade é outra" ou "Acredito que quando estamos no Brasil, fazemos uma ideia errada de Portugal. Quando chegamos vemos coisas que elas realmente não são e isso gera uma frustração, também um arrependimento. Pelas pessoas que conheço não vejo ninguém feliz e realizado, especialmente para as mulheres que têm filhos para criar, quando chegam se deparam sem suporte que tinham para conciliar trabalho e filho".

A terceira categoria de análise foi definida como '*segurança*'. Apresenta como indicadores "Segurança e relacionamento com os demais excelente", "segurança e estabilidade melhores", e tem-se a segurança como um item muito valorizado.

A quarta categoria de análise a '*sensibilização*', fez sobressair uma subcate-

goria: reflexão dos pares sobre a emigração, com indicadores como “Porquê os brasileiros se fecham em comunidade e vivem num Brasil em Portugal?”

- “Normalmente os brasileiros têm uma conceção equivocada do que seja morar em Portugal. Muitos acreditam que vão encontrar um país culturalmente igual ao Brasil, mas com níveis de segurança e estabilidade melhores, além da certeza de que todas as suas qualificações profissionais serão plenamente aceitas. Desconhecem as características da União Europeia e a situação de Portugal em relação à UE. Desconhecem o que é emigrar, também. Muitos têm ilusões que nenhum emigrante deve ter ao sair de seu país. A maioria não está preparada para se adaptar e se integrar à sociedade e à cultura de outro país. Aqui aprendem as diferenças entre os países, mas não sem antes reclamar muito de Portugal, acreditando que o governo português e a sociedade portuguesa lhes deve algo. Além disso, a vida em grupos de imigrantes brasileiros pode ser muito tóxica e competitiva”.

A quinta e última categoria, denominada ‘conceção positiva de Portugal’, com indicadores como:

- “Ótimo país para quem busca uma qualidade de vida”, “Portugal é um país lindo e eu amo viver aqui”, “Amo este país”, “Gosto muito de Portugal, só não gosta da minha vida de imigrante”, “Os portugueses são valentes e empreendedores, deviam exprimir felicidade e alegrias” ou “No geral ótimo para se viver”.

Neste sentido, os respondentes brasileiros residentes em Portugal, expressaram a sua percepção quanto a sua adaptação e integração a um país estrangeiro, das dificuldades e desafios encontrados quanto à burocracia e legislação exigida no país de destino, dos sentimentos que surgiram ao lidar com uma nova cultura e, sobretudo, a elevada aprendizagem cultural somada com os diferentes objetivos dos imigrantes brasileiros, quer em busca de uma formação académica, quer na procura de trabalho, para uma melhor qualidade de vida num país europeu.

DISCUSSÃO

Relembramos o objetivo do nosso estudo de “compreender a forma de integração e adaptação dos cidadãos brasileiros em Portugal”. Definimos o perfil do imigrante brasileiro em Portugal: a maioria são do género feminino, casados, residentes com a/o respetiva/o companheira/o, católicos, e com habilitações académicas ao nível do Ensino Superior. No geral, apresentam uma média de idades de 37 anos, e uma boa parte dos imigrantes brasileiros chegam a Portugal, em média, com 30 anos, sendo uma geração mais instruída que a dos seus progenitores. Segundo a literatura, este perfil encaixa, em certa medida, no

padrão de cidadão emigrante brasileiro, com maiores níveis de instrução e estabilidade. De salientar a questão da feminização que se tem verificado (Pinho, 2014), assim como, o reagrupamento familiar (Barbosa & Lima, 2020).

Os investigadores identificaram as maiores virtudes e dificuldades enfrentadas por emigrantes brasileiros ao integrar-se e adaptar-se em Portugal. Se o senso comum corrobora a científicidade de argumentos como a procura de melhores condições de vida e níveis de desemprego assinaláveis como argumentos relevantes para ponderar em emigrar (Janone, 2022), também é verdade, conforme a literatura, a indefinição e instabilidade social, política e económica do Brasil (Janone, 2022; França & Padilla, 2018), associada a uma visão enraizada de níveis de corrupção endémicos (Montgomery, 2019), existindo a percepção de elevados níveis de insegurança em determinados Estados ou regiões brasileiras (França & Padilla, 2018). Porém, a vida de emigrante não se afigura fácil.

A nossa pesquisa revelou que existe um conjunto de constrangimentos, os quais são importantes para se aprofundar em futuras pesquisas, tais como as dificuldades de integração e adaptação devido ao choque de culturas, e à maneira de estar, de pensar e expressar as suas emoções; as questões burocráticas, que não facilitam a vida dos imigrantes; a demora excessiva dos processos de regularização em Portugal; o aproveitamento do mercado de trabalho da mão-de-obra com remunerações baixas e de longas jornadas; as rendas referentes ao alojamento, que são extremamente elevadas para o poder aquisitivo, especialmente das gerações que estão a começar ou a entrar no mercado de trabalho; expetativas demasiado animadoras ou até mesmo irrealistas à saída do Brasil, que esbarram com a realidade local, criando desilusão, frustração e desalento; o preconceito, discriminação e xenofobia.

De acordo com Barbosa e Lima (2020, p. 86), “as nuances do desequilíbrio político, económico e social têm sido um impulsionador para a decisão migratória dos muitos que chegaram a Portugal”, mas também a segurança e a busca de condições de vida mais atrativas, algo corroborado pela nossa pesquisa.

À precariedade e instabilidade laboral juntam-se baixos salários, associados a um perfil de trabalhadores jovens, mulheres, com baixas qualificações escolares (Pinho, 2014), e as atividades familiares e domésticas (Egreja & Peixoto, 2013; Pinho, 2014). O estudo desenvolvido por Egreja e Peixoto (2013) também concluiu que os cidadãos que entram em Portugal sem uma qualificação profissional estão associados a maior vulnerabilidade, constituindo um preditor de desemprego no futuro. Os setores mais frágeis parecem ser o comércio, alojamento, a restauração, transportes e a construção, com horas de trabalho extra que, por vezes, não são devidamente remuneradas. Mas, ainda de acordo com este estudo, os trabalhos qualificados podem ser bastante atrativos e aliciantes podendo estar associados a uma emigração mais duradoura e com mais oportunidades de trabalho.

Percebemos que pessoas com maiores níveis de satisfação com a vida e afetos positivos apresentam maiores níveis de bem-estar subjetivo. Desta forma, também a orientação de vida avalia aspectos positivos da vida como o otimismo e o que esperar do futuro. Uma orientação de vida positiva subentende que pes-

soas organizadas e orientadas têm maior facilidade de concretizar os seus objetivos (Bndeira, *et al.*, 2002). Numa perspetiva mais otimista, a orientação de vida encontra-se relacionada com conceitos como a saúde (física e mental), estilos de vida saudável e capacidade de resolução de problemas em situações geradoras de desconforto ou de *stress*. Numa perspetiva menos otimista, pode estar associada a ansiedade, depressão ou comportamentos disruptivos (Scheier & Craver, 1992).

A orientação de vida positiva e o otimismo parecem estar intimamente associados aos afetos positivos, ao bem-estar e à autoconfiança (Gustems-Carnicer, *et al.*, 2017). Já as pessoas satisfeitas com a vida, conseguem ultrapassar mais facilmente as dificuldades e, onde os outros vêm dificuldades, estes vêm oportunidades (Scheier & Craver, 1992). Os níveis elevados de satisfação com a vida são considerados promotores de melhor rendimento e orientação de vida. Uma postura positiva perante a vida pressupõe uma estabilidade física e emocional, uma maior confiança em si e nas suas capacidades, esperança de que as coisas no futuro serão melhores, tendo efeitos positivos no bem-estar pessoal e social.

CONCLUSÃO

Pretendemos com este trabalho científico proporcionar um serviço público de informação, compreendendo como se processa a adaptação e integração dos cidadãos brasileiros em Portugal, sendo que estamos perante uma amostra de cidadãos brasileiros muito heterogénea.

Nesta investigação, os investigadores sentiram dificuldade em convencer os cidadãos brasileiros a participar no estudo, uma vez que tinham perspetivado a recolha da amostra para dois meses, acabando por demorar 5 meses. Também tiveram dificuldades em obter o apoio de algumas associações e casas de referência brasileiras, radicadas em Portugal, que se mostraram indisponíveis ou ignoraram o pedido de colaboração.

A diversidade cultural que caracteriza a população brasileira, pelo facto de que pessoas de diferentes Estados poderem ter características distintas e valorizar mais determinadas áreas do que outras (ex. saúde, segurança, a relação com o ensino e formação...), justifica, pois, que os presentes resultados podem não representar a população brasileira, sugerindo cautela com a generalização de resultados que, ainda assim, são considerados bons indicadores.

Outros fatores que podem ajudar na decisão dos participantes em emigrar podem estar relacionados com a instabilidade económica e política no Brasil, como a busca de melhores perspetivas de futuro num país europeu.

As dificuldades sentidas passam por questões ligadas aos obstáculos à integração e adaptação, à pesada burocracia, e a fatores ligados à legalização, nomeadamente a demora da regularização documental. Os baixos salários para um custo de vida muito elevado nos grandes centros urbanos, com preços das casas muito acima das possibilidades para pessoas que, na sua maioria, chegam a Portugal para ganhar o salário mínimo. Esta situação pode levar a que os cida-

dãos brasileiros tenham que partilhar casa ou quartos, não conseguindo desta forma imergir de forma mais profunda na realidade nacional e cultural do país de acolhimento.

Com remunerações muito baixas para o custo de vida europeu, acabam por procurar alternativas de alojamento na periferia das cidades, com o custo do tempo de viagem, descanso ou tempo de qualidade em família. Mesmo as pessoas com habilitações académicas ao nível do Ensino Superior, parecem ter dificuldades (em determinadas áreas) de ver as mesmas reconhecidas. As pessoas com baixas qualificações académicas têm ainda mais dificuldade em encontrar trabalhos minimamente remunerados, trabalhando normalmente pelo salário mínimo que se torna manifestamente insuficiente para quem tem de pagar alojamento, alimentação ou pensar em constituir família. Foram ainda mencionadas as questões ligadas ao preconceito, discriminação, xenofobia e assédio por alguns participantes, temas que poderão ser objeto estudo noutras pesquisas no futuro.

Percebemos também um certo desalento ou desencanto em expressões de desilusão, e constatação de expetativas demasiado elevadas. Portugal parece ser um destino elegível, em virtude destes povos falarem a mesma língua. Cidadãos brasileiros que dominem outros idiomas, especialmente os mais incomuns em destinos europeus, poderão de alguma forma ter uma vantagem competitiva.

Há pontos favoráveis apontados entre cidadãos brasileiros que apreciam a vida em Portugal. Algo muito valorizado é o sentimento subjetivo de segurança. A maioria dos brasileiros não está arrependida de ter emigrado para Portugal e não pretende regressar ao Brasil (definitivamente), apresentando índices significativamente mais elevados de satisfação com a vida e afeto positivo. É de elevada importância que quando os cidadãos brasileiros ponderem emigrar, tenham suporte social, isto é, apoio da família e dos amigos.

Foi de grande relevância a contribuição da comunidade brasileira residente em Portugal, que nos ajudou a fazer ciência, e a quem agradecemos. Pensamos que a sua participação se concretizou num direito de expressão e de exercício de cidadania, que poderá ajudar outros conterrâneos. O agradecimento estende-se às pessoas e instituições que colaboraram na divulgação da pesquisa.

Conflito de interesses

A investigação não teve qualquer tipo de financiamento e os investigadores declaram não existir conflitos de interesse.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, F., Sousa, F. & Martins, C. (2010). Validação das escalas de satisfação com a vida e afetos para idosos rurais, *Psico*, 41, 85-92.
- Bandeira, M., Bekou, V., Lott, K., Teixeira, M., & Rocha, S. (2002). Validação transcultural do Teste de Orientação da Vida (TOV-R). *Estudos de Psicologia*, 7(2), 251-258. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2002000200006>
- Barbosa, A & Lima, (2020). *Brasileiros em Portugal: De volta às raízes lusitanas*. Fundação Alexandre de Gusmão.
- Castillo, I. & Herrera, G. (2007). *Nuevas migraciones latino-americanas a Europa: Balances y desafíos*. Diego de Almagro: Flacso.
- Chaves, S. (2003). *Valores como preditores do bem-estar subjetivo* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba].
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Eagleton, T. (2005). *A ideia de cultura*. Editora UNESP.
- Egreja, C. & Peixoto, J. (2013). Emigração, flexibilidade e precariedade laboral: o caso dos imigrantes brasileiros em Portugal. *Revista Migrações*, 11, 21-56.
- França, T & Padilla, B. (2018). Emigração brasileira para Portugal: Entre o surgimento e a construção mediática de uma nova vaga. *Cadernos de Estudos Sociais*, 33(2), 1-30. <https://doi.org/10.33148/CES2595-4091v.33n.220181773>
- Gustems-Cranicer, J., Calderón, C. & Santacana, M. (2017). Psychometric properties of the Life Orientation Test (LOT-R) and its relationship with psychological well-being and academic progress in college students. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(1), 19-27. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlp.2016.05.001>
- Janone, L. (2022). *Número de brasileiros em Portugal nunca foi tão alto, segundo Embaixada Portuguesa*. CNN Brasil.
- Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Mesquita, E. & Carvalho, J. (2017). O ensino da língua portuguesa no Brasil e em Portugal. *Letras & Letras*, 33(2), 6-10. <https://doi.org/10.14393/LL63-v33n2a2017-0>
- Mendes, C. & Magalhães, A. (2022). Duplo pertencimento cultural: Filhos de casais luso-brasileiros em Portugal. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 30(65), 1-10. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006513>
- Montgomery, G. (2019). *Integration of brazilian versus other lusophone immigrants into portuguese economy and society* [Graduação – Department of International Affairs, The Florida State University].
- Neto, F. (1993). The Satisfaction With Life Scale: Psychometrics properties in adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 22, 125-134.
- Padilla, B. (2005). Integration of Brazilian immigrants in portuguese society: Problems and possibilities. *SOCIUS Working Papers*, 1-19.
- Padilla, B. (2007). A imigrante brasileira em Portugal: Considerando o género na análise. In: J. Malheiros J. (org.). *A emigração brasileira em Portugal* (pp. 113-134), ACIDI.
- Peixoto, J. & Egreja, C. (2012). A força dos laços fracos: Estratégias de emprego entre os imigrantes brasileiros em Portugal. *Tempo Social*, 24(1), 263-282. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702012000100013>

- Pinho, F. (2014). *Transformações na emigração brasileira em Portugal - De profissionais a trabalhadores*. Alto Comissariado para as Migrações.
- Posch, P. & Cabecinhas, R. (2021). *Migration narratives in the first person: Life stories of Brazilian immigrants in Portugal*. Transnational Press London.
- Scheier, M. & Craver, C. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16(2), 201-228. <https://doi.org/10.1007/BF01173489>
- Scheier, M., Craver, C. & Bridges, M. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem) – A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6), 1063-1078. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.6.1063>
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras [SEF] (2021). *Relatório de emigração, fronteiras e asilo*. SEF.
- Vieira, R. & Margarido, C. (2011, Setembro 7-11). *Brazilian immigrants in Portugal, living between equals and differents: Life stories and the construction of the third person*. 10th Conference of the European Sociological Association (ESA).
- Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: Um debate em aberto. *Temáticas*, 22, 203-220, 2014. <https://doi.org/10.20396/temáticas.v22i44.10977>
- Watson, D., Clark, L & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063–1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>

Inclusão na educação infantil: desafios e possibilidades nas escolas públicas e privadas de Campina Grande – PB

Cristina de Vasconcelos Almeida¹

Resumo

A inclusão educacional na educação infantil é centrada na compreensão de que todos os estudantes têm o direito de participar de forma plena do processo educacional. Enquanto objetivo buscou-se analisar a inclusão na Educação Infantil a partir dos desafios e possibilidades nas escolas públicas e privadas do município de Campina Grande – PB. Este estudo teve por base a pesquisa de campo, com ênfase na aplicação de questionários 45 com professores, sendo estes da rede pública e privada do município do município em questão. Para 55,3% do público participante, o espaço físico escolar é de extrema importância para o desenvolvimento da Educação Infantil. Além do mais, 87% afirmaram que a relação de aprendizagem que se estabelece entre os alunos e, especialmente, entre o professor e o aluno é de fundamental importância para o desenvolvimento desta modalidade de ensino. Diante disso, 46% alegaram que os desafios da Educação Infantil foram potencialmente aprofundados com o cenário do covid-19. Conclui-se que a concepção de inclusão educacional nesta etapa de ensino é central por várias razões, tendo em vista que busca assegurar que todos os alunos consigam ter realmente acesso a uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Infantil; Escolas.

¹ Universidade Lusófona, Portugal

INTRODUÇÃO

O paradigma inclusivo defende que a educação é direito de todos. Logo, toda criança pequena tem, por lei, o direito à educação assegurada. No entanto, além de existir um contingente alto de crianças de 0 a 5 anos fora da escola, quando se trata de crianças com algum tipo de NEE (necessidade educacional especial), a situação se agrava.

São diversos aspectos que comprometem a permanência de crianças com NEE nas creches e pré-escolas, e o fato de não existir escolas e creches suficientes é um dos principais. E, apesar de se verificar aumento nas matrículas da Educação Infantil nos últimos anos, a verdade é que ainda não atingimos a universalização e, assim, muitas crianças permanecem fora da escola.

Por outro lado, essa realidade se agrava um pouco mais, quando se pretende que a Educação Infantil atenda aos princípios inclusivos, ou seja, que creches e pré-escolas garantam acessibilidade a toda e qualquer criança. Neste contexto, as crianças com deficiências ou com TEA (transtornos do espectro autista) são as mais prejudicadas, pois são inúmeros os fatores que impedem a eficiência do processo de inclusão de grupos que possuem NEE específicas.

A realidade brasileira denuncia que temos uma grande quantidade de creches e pré-escolas sem estrutura física que ofereçam acessibilidade arquitetônica, por exemplo. Do mesmo modo, há escassez de docentes com formação compatível ao atendimento da NEE das crianças pequenas, além de dificuldade em adquirir um diagnóstico sobre as condições biopsicossociais dos estudantes etc.

Desse modo, o presente estudo visa analisar, a partir de uma pesquisa amostral, as condições de inclusão em escolas da Educação Infantil da Paraíba. Para tanto, temos por objetivos específicos: compreender aspectos conceituais, legais, curriculares e didáticos que referendam a Educação Infantil no Brasil; identificar as premissas da inclusão para a Educação Infantil; mapear a realidade das escolas paraibanas a partir do olhar dos profissionais de creches e pré-escolas.

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES NAS ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS

É no final do século XX e início do século XXI quando se evidencia um período de intensas transformações na área educacional, especialmente aquelas voltadas à primeira infância. Esse movimento deixa como legado uma contribuição de práticas de ensino, metodologias, didáticas, experiências profissionais e políticas públicas extremamente valorosas pela normatividade e pela urgência que elas imprimiram na realidade escolar nesta modalidade (Horn, 2017).

Para Zanette (2017) a conceituação Educação Infantil tem pouco tempo de inserção na literatura brasileira, aparecendo primeiramente na Constituição Federal de 1988, de modo sistematizado e formal. Entretanto, vai se concretizar enquanto modalidade de ensino somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), em 1996, o que revela que, enquanto sistema

educacional, tem pouca história, algumas conquistas e muitos desafios que merecem nossa atenção e pesquisa.

A carta Magna assegura na sua amplitude o vigor jurídico-político sobre a execução dessa modalidade de ensino em todo o território nacional, mediante as instâncias geográficas e administrativas: federal, estadual e municipal.

O artigo 211, § 2º da Carta Magna, traz à tona que os municípios terão participação fundamental na Educação Infantil, assegurando os serviços que são necessários para que elas se logrem. Para tanto, prescreve-se no artigo 212 que para o sistema educacional a “União aplicará, anualmente, nunca menos de 18% (dezoito por cento) e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25% (vinte e cinco por cento), no mínimo, da receita resultante de impostos” (Victor et al., 2017, p. 40).

O documento jurídico-constitucional enaltece o quanto deve ser desenvolvida essa modalidade de ensino dentro do território brasileiro, ofertando o direito à educação, garantindo que o alunado em fase infantil esteja acobertado com o auxílio do Estado no tocante ao quesito educação.

Flores e Albuquerque (2016) destacam que a competência de uma pessoa para estabelecer vínculos sociais depende das vivências que eles podem ter dentro das escolas, haja vista que é um dos melhores espaços para estabelecer relacionamentos que pautam e determinam as próprias visões pessoais sobre si mesmo e sobre o coletivo no qual está envolvido.

No período da infância a criança está desenvolvendo de modo pleno suas faculdades mentais, tais quais vão sendo aprimoradas pelo meio social e cultural no qual foi inserido. É neste momento que a educação infantil exerce um papel essencial na formação das mesmas, trazendo-se os elementos de caráter escolar e dando mais precisão ao modo relacional que ela começa a exercer com a sociedade, através da família e da escola (Bassadas; Huguet & Solé, 2016).

As mudanças que acontecem no período da infância e que, muitas vezes, são os professores da educação infantil que a presenciam, aprofunda-se vertiginosamente devido ao contexto social e escolar marcado pela tecnologia.

Por conta da expressiva presença da tecnologia do século XXI, as unidades de ensino têm se tornado cada vez mais sem atrativos para as crianças, começando a implicar diretamente na qualidade do ensino na educação infantil, o que faz surgir a necessidade de readequação pedagógica, didática e metodológica para que se consiga atender as demandas postas

METODOLOGIA

A revisão de literatura foi intercalada com a aplicação de questionário junto aos professores que lecionam na educação infantil, isto em escolas públicas e privadas do município de Campina Grande – PB. Por meio desse instrumento de coleta de dados, objetivou-se, a partir de uma amostra, mapear a realidade das escolas do município em questão no tocante à inclusão, tendo a percepção dos profissionais de creches e pré-escolas como principais elementos de análise. Os

sujeitos da presente pesquisa foram professores e outros profissionais da escola de educação infantil, como, por exemplo, gestores, coordenadores, supervisores.

Este estudo teve por base a pesquisa de campo, com ênfase na aplicação de questionários 45 com professores, sendo estes da rede pública e privada do município do município em questão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por outro lado, o processo de inclusão deve ser pleno no sentido de acolher e exercer a inter-relação entre todos que estão presente em determinada Unidade Escolar. Para 55,3% do público participante, o espaço físico escolar é de extrema importância para o desenvolvimento da Educação Infantil, mais precisamente para os processos de aprendizagem que vão requerer a estruturação de espaços que estejam devidamente direcionados para esse público, isto para que dê conta da sua capacidade de inter-relação, de mobilidade e desenvolvimento social e Educacional.

Além do mais, 87% afirmaram que a relação de aprendizagem que se estabelece entre os alunos e, especialmente, entre o professor e o aluno é de fundamental importância para o desenvolvimento desta modalidade de ensino, isto no sentido de que ela reverbera em melhores resultados no desempenho escolar deste alunado, possibilitando um ajustamento sistemático, técnico e afetivo de todos os alunos, especialmente daqueles que apresentam algum tipo de deficiência.

No tocante a esse ponto, os professores devem estar mais atentos e preparados para conseguir lidar com as adversidades e, também, administrar a rotina na sala de aula e nos momentos de aprendizagem, isto no sentido de que torne essas crianças desde o princípio sujeitos autônomos, responsáveis e conscientes da necessidade de aprender (Barbosa, Martins & Mello, 2017).

Diante disso, 46% alegaram que os desafios da Educação Infantil foram potencialmente aprofundados com o cenário do covid-19, uma vez que trouxe uma excepcionalidade para realidade educacional, marcada, por exemplo, pelo distanciamento entre professores e alunos e entre os professores com uma rotina que é importante e que impactou severamente no período pós-pandemia.

Para tanto, os professores e as unidades de ensino precisam urgentemente se adequarem a essa nova realidade, fazendo o uso de forma responsável dos instrumentos e aparatos tecnológicos para lidar com o distanciamento físico, social e escolar por meio de uma aproximação virtual. A inclusão educacional no Brasil demonstrou que é marcada por avanços e retrocessos, os quais correspondem aos resultados passados à dinâmica presente, bem como na combinatória desses dois tempos a partir das ações que foram realizadas (Cury, 2020).

Desenvolver uma inclusão educacional não é tarefa fácil para as unidades de ensino porque vai demandar um esforço expressivo dos professores, gestores, supervisores, coordenadores, alunos e, também, dos pais desses alunos, isto para que de forma conjunta não só compreendam, mas pratiquem ao ponto de

se tornar hábito os aspectos da inclusão educacional. Para 59% do público entrevistado, antes de trazer o debate sobre a LBI, é válido se dê o devido destaque para a sustentação política e jurídica para que essa lei fosse posta em prática nos diferentes espaços, sobretudo nos educacionais.

Deste modo, 39,2% concordam que os responsáveis pelo processo educacional para o alunado com idade obrigatória a estar na escola é o Estado e a família, e não apenas um ou outro. Portanto, essas duas instituições citadas precisam ter participação assídua na vida escolar do alunado, sobretudo quando este tem algum tipo de deficiência, como foi entendido pelo mesmo percentual sinalizado acima.

De acordo com 70,4% do público que participou da pesquisa, o pleno desenvolvimento dos estudantes, que, neste caso, diz respeito ao estudante com determinado tipo de deficiência, demanda também que os processos de aprendizagem contemplem a sua capacidade de se desenvolver, uma vez que isso impacta diretamente na sua qualificação para exercer sua prática cidadã e sua preparação para se inserir nos diversos postos de trabalho compatíveis com as suas capacidades.

Expressiva parcela dos entrevistados, 52,2% assinalaram que deveria haver um processo de normatização das unidades de ensino quanto a organização das escolas para dar conta da educação especial, sobretudo aquelas que atuam especificamente com os estudantes da educação especial, onde será logrado o apoio técnico e financeiro para que as mesmas continuem funcionando.

A prática docente foi sinalizada por 76% dos entrevistados no sentido de que deve ser executada para abranger alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, ou altas habilidades, as quais requerem um processo de ensino substancialmente inclusivo, o que demonstra que a prática pedagógica eficiente torna-se indispensável para que eles consigam aprender e que respalde em resultados de aprendizagem mais benéficos e proveitosos.

A concepção de inclusão remete-se ao modo como uma sociedade está se organizando para dar conta das inúmeras diversidades que se apresentam e se inserem em seus espaços. Esta concepção foi contemplada com 90% das respostas dos entrevistados. Conforme 44%, a inclusão educacional pode ser pautada em princípios fundamentais, tais como respeito à dignidade, promoção da igualdade, aceitação da diversidade e a compreensão de que a inclusão traz benefícios para a sociedade na sua totalidade, aonde promove um espaço mais rico e colaborativo. Portanto, para 38,4% a concepção de inclusão educacional na Educação Infantil perpassa pela compreensão da formulação de espaços de aprendizagem que acolham a diversidade, o que significa construir sala de aulas e escolas que sejam acessíveis e adaptáveis para fazer o devido atendimento às necessidades de todos os estudantes.

Por sua vez, ofertar suporte individualizado quando preciso abarcou 55% do público em questão. Este, portanto, é um ponto de inclusão educacional, tendo em vista que vai incluir planos de educação individualizados, serviços de apoio, aprendizagem e estratégias diferenciadas para dar conta das particularidades de cada estudante.

De acordo com 50,1%, deve-se haver uma colaboração responsável e eficiente entre professores regulares e especialistas em educação especial, isto porque a inclusão educacional muitas vezes abarca um tratamento colaborativo em que os professores trabalham em conjunto, isto para dar conta das necessidades de todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo enveredou-se em realizar a inclusão na Educação Infantil com foco nos desafios e possibilidades nas escolas do município de Campina Grande – PB, o que foi possível mediante o trabalho de pesquisa empírica realizada com 45 professores, sendo estes da rede pública e privada, os quais se localizam no território em questão.

As nuances interpostas no debate sobre a Educação Infantil puderam ser vista a partir de todo um translado histórico e jurídico voltado ao debate do direito a criança à educação, bem como de ter acesso as condições básicas e de qualidade dentro do ensino escolar. Neste sentido, a legislação para Educação Infantil mostrou diversas normativas que permitem compreender todo o quadro estrutural e contextual ao qual se encontra essa modalidade de ensino, onde merece cada vez mais uma maior atenção por parte das políticas públicas que se originam a partir nos aspectos legais que embasam, por exemplo, a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

O trabalho foi importante porque nos ajudou a compreender o quanto o currículo e a prática pedagógica devem estar intercalados dentro da modalidade da Educação Infantil, pois isto a torna mais eficiente e responsável com o desenvolvimento da aprendizagem do público em questão. Compreende-se que seu nexo não deve ser perdido tanto pelos professores quanto pela escola e pelas autarquias ligada a secretaria ou Ministério da Educação, pois deve-se haver uma sintonia entre todas as instâncias que disponibilizam o serviço educacional.

Conclui-se que a concepção de inclusão educacional nesta etapa de ensino é central por várias razões, tendo em vista que busca assegurar que todos os alunos consigam ter realmente acesso a uma educação de qualidade. Por outro lado, a concepção de inclusão educacional torna-se central na atualidade porque promove uma sociedade mais justa, equitativa e, concomitantemente, ajuda na preparação dos alunos para viver e contribuir de forma positiva em um mundo diversificado, sabendo também lidar com as adversidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bascedas, E., Huguet, T. Solé, I. (2016). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Artdmed Editora.
- Barbosa, R. F. M., Martins, R. L. D. R., & da Silva Mello, A. (2017). Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na educação infantil. *Movimento*, 23(1), 159-170.
- Brasil, C. F. do (2010). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. <http://www.ritmodeestudos.com.br>.
- Cury, C. R. J. (2020). Educação escolar e pandemia. *Pedagogia em ação*, 13(1), 8-16.
- Flores, M. L. R., & Albuquerque, S. S. D. (2016). Direito à educação infantil no contexto da obrigatoriedade de matrícula escolar na pré-escola. *Textura: revista de letras e história*. 18, (36), 87-110.
- Horn, M. D. G. S. (2017). *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Penso Editora.
- Victor, R. A. de (2017). *Judicialização de Políticas Públicas para a educação infantil*. Saraiva Educação SA.
- Zanette, M. S. (2017). Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. *Educar em Revista*, 149-166.

A Importância da Inteligência Emocional e da Resiliência na Redução do Stresse Ocupacional

Fátima Gameiro¹

Paula Ferreira²

Resumo

De acordo com a literatura, a forma como o indivíduo consegue gerir as suas emoções face a situações desafiantes assume um papel preponderante no seu sucesso pessoal e profissional e pode funcionar como um fator protetor do stresse ocupacional. Com o objetivo de compreender a relação entre a percepção de inteligência emocional (IE), de resiliência e de stresse ocupacional (SO), foram estudados 772 indivíduos com idades compreendidas entre os 16 e os 76 anos ($M=35,77$), a maioria do sexo feminino (80,3%), a residir no centro de Portugal continental (71%), solteiro (53%), licenciado (43%), empregado na área social (43,1%), com contrato sem termo (50,3%) e com um salário entre 1001 e os 1500 euros mensais (26%). Foram aplicados, via presencial e googleforms, a Escala de Inteligência Emocional de Wong e Law, a Escala Breve de *Coping* Resiliência e o Inventário de *Burnout* de Oldenburg. Como resultados, da análise de correlação bivariável, verificaram-se correlações positivas entre IE e resiliência ($p=.000$), quer nos valores globais de IE quer nas quatro dimensões que a compõem (avaliação e expressão das próprias emoções; avaliação e reconhecimento das emoções nos outros; regulação das emoções do próprio; e utilização das emoções para facilitar o desempenho) e negativas entre IE e SO ($p=.000$), quer nos valores globais de IE e de SO, quer nas quatro dimensões de IE e nas duas dimensões de SO (distanciamento e exaustão), e entre resiliência e SO ($p=.000$), quer nos valores globais quer nas duas dimensões de SO. Como conclusões, comprova-se que quanto maior a percepção de IE e de resiliência menor a percepção de SO e vice-versa. Logo, a promoção de competências emocionais positivas e de resiliência revela-se fundamental como estratégia preventiva de combate ao stresse ocupacional.

Palavras-chave: Inteligência emocional; Resiliência; Stresse ocupacional; Estudo de Correlação.

¹ LusoGlobe | Instituto de Serviço Social – Universidade Lusófona-CUL

² LusoGlobe | Instituto de Serviço Social – Universidade Lusófona-CUL

INTRODUÇÃO

Segundo Goleman (2010), a inteligência emocional (IE) traduz-se na capacidade de o indivíduo reconhecer os seus próprios sentimentos e os dos outros, através da aquisição e desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Davies et al. (1998) referem que a IE integra quatro dimensões: 1) avaliação e expressão das próprias emoções, que se traduz na aptidão do indivíduo de entender as próprias emoções e expressá-las naturalmente; 2) avaliação e reconhecimento das emoções nas outras pessoas, manifesta-se na aptidão do indivíduo para compreender as emoções dos que o rodeiam, permitindo o desenvolvimento da sua sensibilidade em relação às emoções dos outros e ocorrência das mesmas; 3) regulação das próprias emoções, expressa a capacidade de regulação das emoções que possibilita o controlo emocional equilibrado entre emoções negativas e positivas; e 4) utilização das emoções para facilitar o próprio desempenho, exteriorizada pela capacidade de direcionar as emoções facilitando o desempenho nas atividades em que está envolvido. Já Goleman (2010) identifica cinco dimensões de IE: 1) conhecer as próprias emoções, que se traduz na autoconsciência, na capacidade de reconhecer um sentimento no momento em que ele ocorre, conhecendo a forma como as emoções afetam o desempenho e a capacidade de tomada de decisões nos distintos contextos de vida do indivíduo; 2) gerir as emoções, que se traduz na capacidade de lidar com as emoções de modo adequado, nomeadamente, a capacidade de afastar sentimentos negativos como a ansiedade, a tristeza, e/ou a irritabilidade; 3) automotivação, que se reflete na capacidade de mobilizar as emoções em função de objetivos, permitindo alcançar resultados; 4) reconhecer as emoções dos outros, também designado por empatia, que se traduz em sensibilidade face às necessidades e preocupações dos outros; e 5) gerir relacionamentos, capacidade de se relacionar com os outros, criar e cultivar relações eficazes.

Mayer et al. (2004) mencionam que a IE potencia a eficácia social dos indivíduos, ou seja, quanto mais inteligente emocionalmente for uma pessoa, mais positivas serão as suas relações sociais. Algumas características deste tipo de indivíduos consistem na capacidade de resolver problemas emocionais com mais facilidade em termos cognitivos, na tendência a ser mais aberto e agradável para com os outros e na maior probabilidade de ocupar cargos com mais interação social. Para além disto, indivíduos com níveis mais elevados de IE têm mais probabilidade de estabelecer relações sociais positivas, evitar conflitos, estar mais satisfeitas com as suas redes e ter maior percepção de apoio. Bar-On (2006) e Druskat et al. (2005) mostram que a IE está positivamente relacionada com uma melhor performance no trabalho e saúde mental. Goleman (2010) menciona que as pessoas que possuem maiores competências emocionais apresentam maior probabilidade de alcançarem sucesso na vida pessoal e profissional e que estas competências podem ser utilizadas por bons líderes (Goleman, 2021), de forma a estabelecerem uma ligação entre o seu propósito individual e o das pessoas com as quais se relacionam. Fortes (2016) afirma que os profissionais mais bem-sucedidos são os que detêm maior nível de desenvolvimento e de aplicação da IE.

Assim, ao recorrer às emoções de maneira inteligente, racional e intencional, o indivíduo utiliza-as a seu favor, aprimorando cada vez mais os seus resultados (Barros, 2011).

Luthar et al. (2000) definem resiliência (Rs) como um processo dinâmico de adaptação positiva do indivíduo a situações consideradas adversas. Este conceito abrange duas dimensões, a exposição do indivíduo a ameaças significativas/severas e a sua capacidade de adaptação. Uma vez que a Rs é definida enquanto característica processual, resultando da interação dinâmica entre o indivíduo e o ambiente em que se encontra, os níveis de Rs percecionados associam-se às situações que enfrentam no seu processo, permitindo o acumular de recursos (Artuch-Garde et al., 2022). Já Hu et al. (2015) explicam a resiliência (Rs) como a capacidade de recuperar de experiências emocionais negativas e a flexibilidade de adaptação às exigências resultantes de experiências stressantes. A *American Psychological Association* (APA, 2023) reconhece a Rs como um processo e resultado de uma adaptação positiva a experiências de vida difíceis e desafadoras, que se consegue através de uma flexibilidade a nível mental, emocional e comportamental e do ajuste às demandas internas e externas. Enumera como fatores que contribuem para esta adaptação positiva, a maneira como os indivíduos veem e interagem com o mundo, o acesso a serviços sociais de qualidade e as estratégias de *coping*. Muller et al. (2021) relatam que o *coping* representa a forma como o indivíduo lida com vivências de stresse. Este pode ser caracterizado pelo exercício de ação ou inação, designadamente pela adoção de uma atitude de confrontação ou evitamento, com recurso à utilização de estratégias para reduzir os efeitos negativos do stresse no bem-estar pessoal, tais como, enfrentar a causa de stresse e tentar resolvê-la, afastar-se momentaneamente da situação, regulação dos sentimentos e pensamentos, procurar aconselhamento, aceitação e apoio dos outros, evitar a situação, criar um novo significado para a experiência problemática, desvalorizar o stressor, concentrar-se unicamente na resolução do problema, negar a existência do problema, reduzir a importância da situação de stresse, recriar-se a si próprio com vista à mudança pessoal, sonhar accordado, concentrar-se nas emoções, entre outras.

Saveca et al. (2020) definem stresse como “conjunto complexo de fenómenos dinâmicos e não apenas a consequência de um único evento externo, agindo sobre uma pessoa” (p.4). Neste sentido, o stresse pode ser designado como integrativo (i.e., interação do sujeito com o seu ambiente de trabalho) ou transacional (i.e., referente as interações e reações emocionais da pessoa-ambiente).

No caso específico do stresse ocupacional (SO), este está, segundo Rocha (2020), relacionado com a instabilidade no local de trabalho e pode ser potenciado por pressão, problemas económicos, mudanças repentinas da vida profissional/privada, exigências extremas, problemas familiares e de saúde. Ramos (2001) elenca distintos fatores individuais e organizacionais que podem ser indutores de stresse. Quanto às variáveis individuais, lista a personalidade, o *locus* de controlo, a autoestima, as expetativas de autoeficácia, a robustez de carácter, o sentido interno de coerência, a afetividade negativa e o processamento/avaliação cognitiva. Quanto às variáveis organizacionais, identifica as condições físi-

cas do trabalho (iluminação, radiação dos ecrãs de computador, temperatura e ventilação, barulho e o espaço físico do trabalho); características do trabalho (características das tarefas, sobrecarga e subcarga de trabalho, horários de trabalho alargados, ritmo de trabalho, trabalho repetitivo, trabalho por turnos, novas tecnologias); papel na organização (ambiguidade do papel, conflito de papéis, responsabilidade); estrutura e clima organizacionais (estrutura organizacional centralizada, não participação nas decisões relativas ao trabalho, trabalho de equipa- maior propensão ao stresse nas pessoas com maior apteência para o trabalho individual, e com dificuldade de assumir responsabilidades, competição interna e externa, fusões e aquisições, exigências organizacionais de interação interna e externa, clima organizacional, violência no trabalho); relacionamento interpessoal (potencialmente indutoras de stresse no trabalho e fora dele pelas diferenças individuais, relação precária com os colegas, relação com os superiores, sobretudo na liderança autoritária, relação com os subordinados); carreira profissional (início de carreira pela insuficiência de formação, insegurança, manutenção de carreira, transições de carreira, fim de carreira); fatores externos ao trabalho (articulação trabalho-família, acontecimentos importante de vida, stressores crónicos, traumas, microstressores – quando são experimentados repetida e cumulativamente), e macrostressores – eg., desastres naturais, pobreza, recessões económicas).

Desta forma, reconhece-se que o stresse afeta, além da saúde dos profissionais, a qualidade e produtividade do trabalho e pode ser potenciado quando o indivíduo enfrenta um ambiente de trabalho stressante face às poucas medidas existentes na prática para enfrentar os desafios (Sinval et al., 2019). De acordo com alguns estudos, uma das consequências mais alarmantes do stresse ocupacional designa-se por *burnout* e traduz-se num desajustamento entre as motivações e expectativas do trabalhador e os recursos disponibilizados pelo trabalho para as satisfazer. Segundo Maslach et al. (1997), o *burnout* caracteriza-se por exaustão emocional (sensação de esgotamento físico e psicológico), despersonalização (atitude fria e indiferente em relação aos outros), falta de realização dos objetivos pessoais, sentimento de fracasso e autoestima reduzida, provocando um distanciamento emocional e desistência face ao desempenho profissional. Esta mesma ideia é partilhada por outros autores (Badger et al., 2008; Baum, 2012; Finklestein et al., 2015; Molnar et al., 2020) que consideram que quanto maior os níveis de SO menor a capacidade de empatia.

Vasconcelos, em 2021, procurou identificar “Qual o nível de saúde mental, *burnout*, estratégias de *coping* e suporte social percebido dos profissionais de saúde em Portugal durante a pandemia COVID-19?”. Concluiu que os profissionais relataram sintomas de *burnout*, alguns mesmo exaustão emocional e despersonalização. Referiu que as estratégias de *coping* mais utilizadas foram as adaptativas, mais concretamente, de planeamento e *coping* ativo, mas também verificou a utilização de estratégias não adaptativas, tais como a autoculpabilização. Também Ferreira, em 2022, procurou compreender os desafios dos profissionais nas áreas sociais e da saúde durante a pandemia com o objetivo de identificar os fatores de stresse ocupacional/*burnout*. Concluiu que os profissio-

nais durante o seu dia-a-dia já estão expostos a desafios stressantes e que, no decorrer da pandemia, o stresse aumentou exponencialmente devido a conflitos internos/externos. Na análise das entrevistas, a autora verificou elevados níveis de stresse e grandes incertezas em procedimentos a adotar pelos profissionais. Salientou ainda fragilidades emocionais nos profissionais que impactaram nas suas práticas profissionais (Ferreira, 2022). Com o objetivo de compreender se devido à exposição indireta a realidades traumáticas os assistentes sociais experienciam respostas emocionais traumáticas ou resiliência vicária, Mendez-Fernandez et al. (2022) desenvolveram um estudo junto de 373 assistentes sociais espanhóis e concluíram que experiências de apoio organizacional protegem as pessoas do trauma e promovem a resiliência, tanto direta como indiretamente.

Do mesmo modo, o desenvolvimento da IE parece contribuir para uma maior satisfação no trabalho, podendo potenciar o bem-estar individual e coletivo, tal como, o funcionamento psicológico do indivíduo, o funcionamento da organização e a produtividade, o relacionamento interpessoal, o ambiente, as perspetivas, as recompensas e os regimes de trabalho (Andrade, 2001).

PERTINÊNCIA DO TEMA

Dado o atual contexto de crises (i.e., pandemia, guerras, crise económica, etc.) em que vivemos, cujas ameaças e riscos fazem parte do nosso quotidiano, torna-se premente conhecer para melhor agir. Assim, surgiu a seguinte questão: Qual a percepção de inteligência emocional (IE), de resiliência e de stresse ocupacional (SO) de indivíduos portugueses no presente contexto de crises? Definiu-se, como objetivo, compreender a relação entre a percepção de IE, de resiliência e de SO de uma amostra de indivíduos portugueses com 16 ou mais anos de idade e com pelo menos o 3º ciclo de escolaridade.

METODOLOGIA

2.1. Amostra

O presente estudo foi realizado a indivíduos portugueses com 16 ou mais anos de idade e com pelo menos o 3º ciclo de escolaridade (critérios de inclusão). A amostra é constituída por 772 indivíduos, sendo que destes, 19,7 % são do sexo masculino ($n = 152$) e 80,3% feminino ($n = 620$), com idades compreendidas entre os 16 e os 76 anos ($M = 35,77$; $SD = 14,61$). A maioria encontra-se a residir no centro de Portugal ($n = 548$; 71%), é solteiro ($n = 409$; 53%), é licenciado ($n = 332$; 43%); empregado na área social ($n = 333$; 43,1%), com contrato sem termo ($n = 388$; 50,3%) e com um salário entre 1001 e os 1500 euros mensais ($n = 201$; 26%).

INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Para a concretização dos objetivos foi aplicado um protocolo composto por um questionário sociodemográfico, a Escala de Inteligência Emocional de Wong e Law, a Escala Breve de *Coping Resilience* e o Inventário de *Burnout* de Oldenburg.

O questionário sociodemográfico é constituído por oito questões de dados gerais, tais como, sexo, idade, zona de residência, estado civil, habilitações literárias, ocupação, tipo de contrato e salário.

A Escala de Inteligência Emocional de Wong e Law (Wong & Law, 2002) foi traduzida e adaptada para Portugal por Rodrigues et al., em 2011. A WLEIS (*Wong and Law Emotional Intelligence Scale*), é um instrumento de autorrelato constituído por 16 itens formulados pela positiva, que avalia quatro dimensões: (1) avaliação e expressão das próprias emoções (itens 1, 2, 3 e 4; e.g., "Compreendo bem as minhas emoções."); (2) avaliação e reconhecimento das emoções nos outros (itens 5, 6, 7 e 8; e.g., "Sou um bom observador das emoções dos outros."); (3) regulação das emoções do próprio (itens 13, 14, 15 e 16; e.g., "Consegui controlar bem as minhas emoções."); e (4) utilização das emoções para facilitar o desempenho (itens 9, 10, 11 e 12; e.g., "Sou uma pessoa que se automotiva.") (Rodrigues et al., 2011). Cada uma das sub-dimensões é composta por quatro itens, avaliados por uma escala de resposta tipo *Likert* de cinco pontos, de 1 'Discordo Fortemente' a 5 'Concordo Fortemente', sendo 3 o ponto intermédio. No estudo realizado para a população portuguesa (Rodrigues et al., 2011), o instrumento revelou boa consistência interna, quer ao nível da escala global ($\alpha = .82$), quer das quatro subescalas 'Avaliação e expressão das próprias emoções' ($\alpha = .84$), 'Avaliação e reconhecimento das emoções nos outros' ($\alpha = .80$), 'Regulação das emoções do próprio' ($\alpha = .89$) e 'Utilização das emoções para facilitar o desempenho' ($\alpha = .73$). No presente estudo, a medida apresentou adequada validade e fiabilidade, tendo-se extraído os quatro fatores teoricamente previstos, que apresentam alfas de Cronbach a variar entre .93 (Regulação das emoções do próprio) e .86 (Avaliação e reconhecimento das emoções nos outros e Utilização das emoções para facilitar o desempenho). Estudos realizados com esta escala têm evidenciado validade preditiva em relação a variáveis de relevo do domínio organizacional, tais como a satisfação e o desempenho, bem como validade convergente com outras medidas de IE e validade discriminante em relação às variáveis de personalidade (Law et al., 2004; Wong & Law, 2002).

A Escala Breve de *Coping Resilience* (Sinclair & Wallston, 2004) foi traduzida e adaptada para a população portuguesa por Ribeiro e Moraes, em 2010. A EBCR é uma escala de autorrelato, unidimensional, composta por quatro itens que procuram compreender a capacidade do indivíduo para lidar com o stresse de forma adaptada ($\alpha = .53$). Os itens são respondidos através de uma escala *Likert* de cinco pontos (de 1 'Quase Nunca' a 5 'Quase Sempre'). Todos os itens estão formulados na positiva (e.g., "Acredito que posso crescer positivamente lidando com situações difíceis."). No presente estudo, apresentou um α de Cronbach .78.

O Inventário de *Burnout* de Oldenburg (Demerouti & Nachreiner, 1998) foi

traduzido e adaptado para Portugal por Sinval et al., em 2019. A OLBI é uma escala de autorrelato composta por 16 itens que avaliam duas dimensões, o distanciamento (itens 1, 3, 6, 7, 9, 11, 13 e 15; e.g., “Cada vez mais falo de forma negativa do meu trabalho”; $\alpha=.91$) e a exaustão (itens 2, 4, 5, 8, 10, 12, 14 e 16; e.g., “Depois do trabalho sinto-me cansado e sem energia”; $\alpha=.87$) (OLBI total, $\alpha=.93$). Apresenta itens invertidos (1; 5; 7; 10; 13; 14; 15; 16). Os itens são respondidos com recurso a uma escala de *Likert* de cinco pontos (de 1 ‘Discordo Totalmente’ a 5 ‘Concordo Totalmente’) (Sinval et al., 2019). O inventário apresentou, neste estudo, adequada fiabilidade, com alfas de Cronbach a variar entre .85 (Distanciamento) e .91 (Burnout total).

2.2. Procedimento

Procedeu-se à elaboração de um inquérito por questionário efetuado *on-line* no programa *Google Forms*, tendo sido posteriormente enviado via *email*, partilhado nas redes sociais, e alguns distribuídos em formato papel, aos participantes para autocompletamento anónimo, entre janeiro e março de 2023. Foi formulado o consentimento informado e solicitada autorização aos participantes.

2.3. Análise Estatística

Os dados recolhidos foram inseridos no programa EXCEL e os resultados foram tratados estatisticamente utilizando o programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences* versão 28.0 de 2021 para Windows).

RESULTADOS

3.1. Inteligência Emocional

Os 772 indivíduos que participaram no estudo revelaram que estão acima da média (3) relativamente à inteligência emocional global ($M = 3,72$). Quanto à avaliação das suas próprias emoções ($M = 3,85$), demonstraram que no quotidiano conseguem fazer uma boa avaliação das suas emoções. Relativamente à avaliação e percepção das emoções dos outros, a maioria dos/as participantes escolheu a opção 4 (Concordo) ($M = 3,98$), o que revela que conseguem ter uma boa avaliação das emoções dos outros. No que concerne ao uso das próprias emoções para facilitar o seu desempenho, os/as participantes revelaram uma maior fragilidade comparativamente aos domínios anteriores ($M = 3,31$), apesar dos resultados não serem estatisticamente significativos. Relativamente à regulação das próprias emoções, os/as participantes responderam às questões maioritariamente com 4 (concordo) ($M = 3,71$), encontrando-se também nesta dimensão acima da média (Ver Tabela 1).

Tabela 1. Capacidade de Inteligência Emocional

	Média	Desvio Padrão
WLEIS-Avaliação das próprias emoções	3,8543	,64145
WLEIS-Avaliação das emoções dos outros	3,9825	,53646
WLEIS-Regulação das emoções do próprio	3,7108	,71938
WLEIS-Uso das emoções para facilitar o desempenho	3,3141	,77635
WLEIS-Total	3,7154	,47506

Fonte: Elaboração própria

3.2. Resiliência

Quanto à capacidade de Rs, os/as participantes, na sua maioria, responderam 3 (Muitas vezes), revelando uma capacidade de Rs mediana ($M = 3,19$), ou seja, que recorrem a estratégias de *coping* adaptadas no quotidiano (Ver Tabela 2).

Tabela 2. Capacidade de Resiliência

	Média	Desvio Padrão
EBCR_TOTAL	3,1924	,73017

Fonte: Elaboração própria

3.3. Stresse Ocupacional

Verifica-se que os/as participantes se encontram acima da média (2), quanto ao stresse ocupacional total ($M = 2,42$). Também no distanciamento ($M = 2,34$) e na exaustão os valores estão acima da média ($M = 2,50$). No entanto, neste campo, quanto mais elevado o valor maior a percepção de stresse do individuo (Ver Tabela 3).

Tabela 3. Stresse Ocupacional

	Média	Desvio Padrão
OLBI_Distanciamento	2,3423	,49697
OLBI_Exaustão	2,5013	,47004
OLBI_Total	2,4218	,43339

Fonte: Elaboração própria

3.4. Correlação bivariável

Da análise de correlação bivariável, verificaram-se correlações positivas entre IE e resiliência ($p=.000$), quer nos valores globais de IE quer nas quatro dimensões que a compõem (avaliação e expressão das próprias emoções; avaliação e reconhecimento das emoções nos outros; regulação das emoções do próprio; e utilização das emoções para facilitar o desempenho) e negativas entre IE e SO ($p=.000$), quer nos valores globais de IE e de SO, quer nas quatro dimensões de IE e nas duas dimensões de SO (distanciamento e exaustão), e entre resiliência e SO ($p=.000$), quer nos valores globais quer nas duas dimensões de SO (Ver Tabela 4). Apenas a correlação entre IE total e resiliência apresenta um valor moderado, sendo fraca para as restantes correlações.

Tabela 4. Correlação bivariável (IE, Rs e SO)

		WLEIS1	WLEIS2	WLEIS3	WLEIS4	WLEIS-Total	EBCR-Total	OLBI1	OLBI2	OLBI-Total
WLEIS1	Correlação	1	,332**	,410**	,441**	,767**	,356**	-,238**	-,357**	-,330**
	Sig.		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
WLEIS2	Correlação	,332**	1	,223**	,260**	,585**	,317**	-,196**	-,134**	-,185**
	Sig.	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
WLEIS3	Correlação	,410**	,223**	1	,319**	,710**	,479**	-,298**	-,339**	-,354**
	Sig.	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
WLEIS4	Correlação	,441**	,260**	,319**	1	,752**	,416**	-,216**	-,333**	-,304**
	Sig.	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
WLEIS-Total	Correlação	,767**	,585**	,710**	,752**	1	,561**	-,337**	-,423**	-,422**
	Sig.	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
EBCR-Total	Correlação	,356**	,317**	,479**	,416**	,561**	1	-,267**	-,296**	-,313**
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
OLBI1	Correlação	-,238**	-,196**	-,298**	-,216**	-,337**	-,267**	1	,607**	,902**
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
OLBI2	Correlação	-,357**	-,134**	-,339**	-,333**	-,423**	-,296**	,607**	1	,890**
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
OLBI-Total	Correlação	-,330**	-,185**	-,354**	-,304**	-,422**	-,313**	,902**	,890**	1
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Nota: WLEIS1: WLEIS-Avaliação das próprias emoções; WLEIS2: WLEIS-Avaliação das emoções dos outros; WLEIS3: WLEIS-Regulação das emoções do próprio; WLEIS4: WLEIS-Uso das emoções para facilitar o desempenho; OLBI1: OLBI- Distanciamento; OLBI2: Exaustão; Correlação: Correlação de Pearson; Sig.: Sig. (2-tailed).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Foi definido como objetivo deste estudo compreender a relação entre a percepção de IE, de resiliência e de SO de uma amostra de indivíduos portugueses com 16 ou mais anos de idade e com pelo menos o 3º ciclo de escolaridade.

De acordo com Bar-On (2006) para se ser emocionalmente inteligente deve-se ter capacidade de autoconhecimento e de relacionamento com os outros, uma gestão eficaz das exigências, dos desafios e das pressões do dia-a-dia, tendo como base a capacidade de autoconsciência, por forma a identificar os pontos fortes e fraquezas, para melhor expressar os sentimentos, bem como a capacidade de identificar as emoções, os sentimentos e necessidades dos outros, com vista ao estabelecimento de relações de cooperação, de modo a resolver problemas e a tomar decisões, com benefício para todas as partes. No presente estudo, a amostra revela uma percepção média elevada ($M=3,72$) de IE, mais concretamente, aptidão individual para compreender e expressar as próprias emoções, aptidão para observar e compreender as emoções dos outros e capacidade de regular as próprias emoções, e média ($M=3,31$) quanto à capacidade para direcionar as emoções no sentido de facilitar o desempenho. Mediante os resultados obtidos, verifica-se que os/as participantes portugueses percepionam deter capacidade de compreender, avaliar e analisar expressões e emoções próprias e dos outros, sendo estas competências essenciais para o desempenho profissional, bem-estar emocional, permitindo lidar de forma assertiva com a resolução de problemas e a tomada de decisões.

Quanto aos níveis de Rs, verifica-se que os/as participantes percepionam conseguir manter níveis de adaptação e *coping* razoáveis, adaptando estratégias adaptativas no decorrer do trabalho.

No que concerne ao SO, este verificou-se médio/alto ($M=2,42$) quer quanto à capacidade de distanciamento quer à percepção de exaustão. O que significa, à semelhança dos resultados encontrados por Vasconcelos (2021) e por Ferreira (2022), que os/as participantes revelaram algumas fragilidades de distanciamento e indicadores de exaustão.

Quando avaliada a relação entre as três dimensões (IE, Rs e SO), verificaram-se correlações positivas entre IE (global, avaliação e expressão das próprias emoções; avaliação e reconhecimento das emoções nos outros; regulação das emoções do próprio; e utilização das emoções para facilitar o desempenho) e resiliência e negativas entre IE (valor global e nas quatro dimensões) e SO (global, distanciamento e exaustão), e entre resiliência e SO (valores globais e nas duas dimensões), o que comprova que quanto maior a percepção de IE e de resiliência menor a percepção de SO e vice-versa.

Estes resultados vão ao encontro a Mayer et al. (2004) que mencionam que a IE potencia a eficácia social dos indivíduos, de Bar-On (2006) e Druskat et al. (2005) que mostram que a IE está positivamente relacionada com uma melhor performance no trabalho e saúde mental e de Goleman (2010), que relata que as pessoas que possuem maiores competências emocionais apresentam maior probabilidade de alcançarem sucesso na vida pessoal e profissional. Também

Andrade (2001), refere que a IE pode potenciar o bem-estar individual e coletivo, tal como, o funcionamento psicológico do indivíduo, o funcionamento da organização e a produtividade, o relacionamento interpessoal, o ambiente, as perspectivas, as recompensas e os regimes de trabalho e reduzir o SO. Já Muller et al. (2021) relatam que o *coping* representa a forma como o indivíduo lida com vivências de stresse, logo, quanto mais resiliência tiver o indivíduo (estratégias para reduzir os efeitos negativos do stresse no bem-estar pessoal) menor a probabilidade de desenvolver stresse ocupacional, o que vai na direção do presente estudo.

Face aos resultados obtidos, e de acordo com o estudo de Moon e Hur (2011), dimensões da inteligência emocional como a capacidade de avaliar as emoções e o otimismo, funcionam como proteção contra a exaustão emocional, ou seja, estão particularmente associadas. De acordo com Lazarus (2000) “o stresse consubstancia-se no contexto da relação entre a pessoa e o ambiente, duas entidades distintas que trocam valências entre si e que devem ser analisadas reciprocamente, assentes nas exigências impostas pelo ambiente e o poder da pessoa para lidar com elas de forma satisfatória” (p.53).

Goleman (2010) defende que, a par das qualidades pessoais, como a iniciativa, a empatia, a adaptabilidade ou a persuasão, a forma como cada indivíduo encara e lida com o stresse do dia-a-dia no contexto laboral, ou seja, a forma como este consegue gerir as suas emoções face a situações desafiantes, assume, cada vez mais, um papel preponderante no sucesso das funções que desempenha e na carreira, sendo capaz de responder de forma adequada ao trabalho, com uma boa gestão das situações de stresse, o que não se parece traduzir neste estudo. Também Mendez-Fernandez et al. (2022) concluíram que experiências de apoio organizacional protegem as pessoas do trauma e promovem a resiliência, tanto direta como indiretamente.

A preocupação encontrada nesta investigação são os valores de Stresse Ocupacional, sobretudo na exaustão dos/as participantes, que segue a mesma linha dos resultados dos estudos de Ferreira (2022) e Vasconcelos (2021), em que os/as profissionais se encontravam com níveis elevados de stresse, apresentando-se frágeis a nível emocional e profissional. Ou seja, apesar dos valores médio-elevados de IE e de Rs, que de acordo com a literatura se apresentam como fatores protetores relativamente ao SO, os/as participantes já revelam algumas fragilidades no domínio do stresse ocupacional.

Por fim, com a pandemia, a guerra, as alterações climáticas e outros problemas externos que acabaram por impactar e piorar as próprias problemáticas, os resultados evidenciam que parece ter existido até ao momento alguma facilidade na adaptação com a realidade vivida, no entanto, são uma preocupação que deve ser assumida e estudada longitudinalmente.

Como limitações do presente estudo, evidencia-se o reduzido número de indivíduos do sexo masculino (desequilíbrio do seu peso amostral) e o acesso através da plataforma *Google Forms*.

Para estudos futuros sugere-se uma replicação em função das áreas de atuação dos participantes de modo a compreender melhor os níveis de SO de forma

mais dirigida e desenvolver estratégias de prevenção junto dos respetivos grupos académicos e profissionais. Sugere-se também a realização de estudos longitudinais ao nível do SO procurando-se compreender, numa perspetiva ontogénica, a relação com a inteligência emocional e a resiliência e quais as melhores estratégias e medidas de combate.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A percepção de inteligência emocional e de resiliência dos/as participantes que constituíram a amostra revela-se mediana/elevada, manifestando-se mais frágil relativamente à capacidade de os indivíduos usarem as suas emoções para facilitarem o seu desempenho.

Quanto ao stresse ocupacional, verificou-se que os/as participantes manifestaram algumas fragilidades de distanciamento e indicadores de exaustão, o que deve ser tido em consideração na definição de estratégias de intervenção.

Verificaram-se correlações positivas entre inteligência emocional e resiliência e negativas entre inteligência emocional e stresse ocupacional e entre resiliência e stresse ocupacional, o que comprova que quanto maior a percepção de inteligência emocional e de resiliência menor a percepção de stresse ocupacional e vice-versa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

- American Psychological Association. (2023). *Resilience*. <https://www.apa.org/topics/resilience>
- Andrade, L.M.C. (2001). *A satisfação profissional nos enfermeiros de pediatria* [Mestrado em Ciências da Enfermagem - Pediatria, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <http://hdl.handle.net/10216/10058>
- Artuch-Garde, R., González-Torres, M. C., Martínez-Vicente, J. M., Peralta-Sánchez, F. J., & Fuente-Arias, J. (2022). Validation of the Child and Youth Resilience Measure28 (CYRM-28) among Spanish youth. *Heliyon*, 8(6). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09713>
- Badger, K., Royse, D., & Craig, C. (2008). Hospital social workers and indirect trauma exposure: An exploratory study of contributing factors. *Health & Social Work*, 33(1), 63-71. <https://doi.org/10.1093/hsw/33.1.63>.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18 (Supl.), 13-25. <https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
- Barros, M. (2011). *Inteligência Emocional, Confiança do Empregado na Organização e Bem Estar no Trabalho: Um estudo com Executivos* [Pós-Graduação em Psicologia da Saúde, Universidade Metodista de São Paulo]. <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1296>
- Baum, N. (2012). Trap of conflicting needs: Helping professionals in the wake of a shared traumatic reality. *Clinical Social Work Journal*, 40(1), 37-45. <https://doi.org/10.1007/s10615-011-0347-0>

- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 989–1015. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.4.989>
- Demerouti, E., & Nachreiner, F. (1998). The specificity of burnout in human services: Fact or artifact. *Z. Arbeitswiss.*, 52, 82–89. <https://doi.org/10.1007/s41449-018-0100-4>
- Druskat, V. U., Mount, G., & Sala, F. (Eds.). (2005). Vinculando inteligência emocional e desempenho no trabalho: Evidências de pesquisas atuais com indivíduos e grupos (1^a ed.). *Imprensa de Psicologia*. <https://doi.org/10.4324/9780203763896>
- Ferreira, D. (2022). *Stress e burnout dos assistentes sociais na área da saúde em contexto de pandemia* [Master's thesis, Universidade Lusíada]. Repositório da Universidade Lusíada. <http://hdl.handle.net/11067/6653>
- Finklestein, M., Stein, E., Greene, T., Bronstein, I., & Solomon, Z. (2015). Posttraumatic stress disorder and vicarious trauma in mental health professionals. *Health & Social Work*, 40(2), e25–e31. <https://doi.org/10.1093/hsw/hlv026>
- Fortes, F. (2016). *A gestão emocional na relação com o outro* [Doctoral dissertation, Universidade Europeia]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/12388>
- Goleman, D. (2010). *Inteligência emocional* (14^a ed.). Temas e Debates.
- Goleman, D. (2021). *Leadership blindspots*. Leader to Leader. <https://doi.org/10.1002/ltd.20564>
- Hu, T., Zhang, D., & Wang, J. (2015). A meta-analysis of the trait resilience and mental health. *Personality and Individual Differences*, 76, 18–27. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.039>
- Law, K. S., Wong, C.-S., & Song, L. J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, 89 (3), 483–496. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.3.483>
- Lazarus, R. S. (2020). Cognitive-motivational-relational theory of emotion (1ed). In *Emotions in Sport*. <https://doi.org/10.5040/9781492596233.ch-002>
- Luthar, S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8624.00164>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory Manual. In C. Zalaquett & R. Wood (Eds.), *Evaluating stress: A book of resources* (3th ed., pp. 191–215). The Scarecrow Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). TARGET ARTICLES: «Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications». *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- Méndez-Fernández, A., Aguiar-Fernández, F., Lombardero-Posada, X., Murcia-Álvarez, E., & González-Fernández, A. (2022). *British Journal of Social Work*, 52, 1089–1109. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcab085>
- Molnar, B., Meeker, S., Manners, K., Tieszen, L., Kalergis, K., Fine, J., Hallinan, S., Wolfe, J. D., & Wells, M. (2020). Vicarious traumatization among child welfare and child protection professionals: A systematic review. *Child Abuse & Neglect*, 110. <https://doi.org/10.1016/j.chabu.2020.104679>
- Moon, T., & Hur, W. (2011). Emotional intelligence, emotional exhaustion and job performance. *Social Behavior and Personality*, 39, 1087–1096. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2011.39.8.1087>
- Muller, J., Silva, N., & Pesca, A. (2021). Coping strategies in the workplace: An integrative review of Brazilian and international scientific production. *Revista Psicologia, Organizações e Trabalho*, 21(3), 1594–1604. <https://doi.org/10.5935/rpot/2021.3.20385>

- Ramos, M. (2001). *Desafiar o desafio: Prevenção do stresse no trabalho* (1ed.). Editora RH.
- Ribeiro, J. L. P., & Morais, R. (2010). Adaptação portuguesa da escala breve de *coping resilience*. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 11(1), 5-13.
- Rocha, A. E. F. (2020). *Stress ocupacional e comportamentos de saúde: intervenção em profissionais de um centro hospitalar* [Mestrado em Enfermagem na Área de Especialização em Enfermagem Comunitária, Escola Superior de Enfermagem de Lisboa] <http://hdl.handle.net/10400.26/37317>
- Rodrigues, N., Rebelo, T., & Coelho, J.V. (2011). Adaptação da escala de inteligência emocional de Wong e Law (WLEIS) e análise da sua estrutura factorial e fiabilidade numa amostra portuguesa. *Psychologia*, 55, 189-207. https://doi.org/10.14195/1647-8606_55_10
- Saveca, P. T. A., Montero, F. P., & Tembe, V. A. (2020). O stress ocupacional como fator principal de risco psicossocial no ambiente de trabalho. *Portal dos Psicólogos*. <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1409.pdf>
- Sinclair, V. G., & Wallston, K. A. (2004). The Development and Psychometric Evaluation of the Brief Resilient Coping Scale. *Assessment*, 11(1), 94–101. <https://doi.org/10.1177/1073191103258144>
- Sinval, J., Queirós, C., Pasian, S., & Marôco, J. (2019). Transcultural adaptation of the Oldenburg burnout inventory (OLBI) for Brazil and Portugal. *Frontiers in Psychology*, 338(10), 1-28. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00338>
- Vasconcelos, A. (2021). *Saúde mental, burnout, coping e suporte social em profissionais de saúde durante a pandemia covid-19* [Master's Thesis, Politécnico Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/19078>
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 243–274. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00099-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1).

Idee per un Mundo Novo: La saggezza e L'Audacia, de David Sassoli

Maria Teresa Amado¹

Resumo

Neste Congresso em que se debate humanismo e cidadania, temáticas dramaticamente atuais, gostaria de evocar o nome de David Maria Sassoli (30.5.1956 - 11.1.2022) e de lembrar a sua atitude responsável e livre, enquanto homem de cultura, cidadão e político.

1. *La Sageza e L'Audacia*

A proposta de reflexão baseia-se neste livro, uma cuidadosa compilação póstuma de 56 discursos do antigo Presidente do Parlamento Europeu (2019-2022).

Como Sergio Matarella refere no prefácio, a obra ajuda a entender numa outra dimensão a recente realidade política europeia (Sassoli, 2023, pp.5-7). Os escritos de David Sassoli avivam em nós esses tempos de crise e de descontentamento social: anos atravessados por perigos inéditos, desde a pandemia Covid 19 ao Brexit e às progressivas ingerências estrangeiras no espaço europeu. E, apesar disso, nesse contexto de emergência, o pensamento do antigo Presidente revelou-se de uma singular lucidez e inteligência política, aliando coragem e capacidade de intervenção a uma profunda e inovadora reflexão sobre o futuro da Europa.

Esta atitude, o seu idealismo com os pés assentes na terra e o primado da pessoa, tornaram-se um imperativo no atual contexto de guerra.

2. Valores indissociáveis: liberdade, cultura e cidadania no novo agir político

Em David Sassoli, a inteligência e a consciência cognitiva são colocadas ao serviço de valores éticos primordiais: na defesa apaixonada do conhecimento e da cultura, da liberdade e do compromisso pelo bem comum. Esta postura, este modo de exercer a cidadania e de fazer política, orientaram as suas prioridades desde a sua eleição como euro deputado em 2009.

Merecem destaque três grandes linhas de orientação do seu pensamento:

a) Os seus discursos convidam a ganhar consciência de que a racionalidade, os valores humanos e a liberdade são uníssonos; e a fortalecer a educação na cidadania, repudiando qualquer ato que afronte os invioláveis direitos da pessoa.

b) Enquanto político, empenha-se na valorização de uma cidadania consciente, ativa, enraizada na sua cultura e na sua história: os valores da pessoa e a sua dignidade são o modo de avaliar a política europeia (Sassoli, 2023, p.27).

c) A ideia de Europa espaço de Paz, de Sassoli, que é uma formulação atualizada dos princípios dos Pais Fundadores, revigora os pilares congregadores do todo social. O que exige robustecer o modelo social e repensar a nova identidade europeia no Mundo global.

3. Conclusão

Chi, nell'ultimo quarto di secolo, ha educato che nel lavoro si avanza non per protezione

¹ Dep. História, Universidade de Évora

ma per esemplarità, che la coscienza da esaminarenon è quella degli altri ma la propria, che il rigore etico è uno cristallo non ammette fessurazioni, che il dovere democratico è uno spirito di sacrificio e non una bestia da social? Chi ha che prodotto anticorpi utili per fronteggiare una cultura individualista che con troppa facilità ha travolto i valori della solidariedade, dell'umanità, dell'uguaglianza? (Sassoli, 2023, p.39). Os discursos de David Sassoli, escritos numa linguagem clara e apelativa, são de leitura imprescindível para todos (cidadãos, políticos, intelectuais) os que ainda acreditamos nos valores humanos, na democracia e no sentido de um projeto europeu. São lúcidos discursos de esperança e de responsabilidade: não desistirmos em construir o presente. O Mundo sem a Europa não ficará mais frágil?

Palavras-chave: Projeto Europeu; Cultura; Cidadania; Dignidade Humana; Justiça.

“Tutti noi europei viviamo la responsabilità di quella custodia: la custodia della democrazia e dell’Europa” (Sassoli, 2023, p.36)

INTRODUÇÃO

Num congresso sobre humanismo e cidadania e num momento tão dramático como o que estamos a viver, gostaria de evocar o nome de David Maria Sassoli. Parece útil escutar com disponibilidade, a voz lúcida, perseverante e, infelizmente em vários aspectos, profética, do antigo Presidente do Parlamento Europeu; e lembrar a sua atitude responsável e livre, enquanto homem de cultura, cidadão e político.

1.1. O Tema

Concretamente, gostaria de refletir sobre a importância da participação ativa dos cidadãos, quer a nível da preservação das sociedades e dos estados de direito, quer da manutenção de um projeto europeu democrático. Segundo ele, devemos ter uma clara consciência que (estado de direito e democracia) são liberdades arduamente conquistadas pelas gerações passadas, dos nossos pais e avós, e que não estão, e que aliás, nunca estão definitivamente adquiridas (Sassoli, 2023, p.130).

Quanto, ao título da comunicação, ele corresponde ao do livro David Sassoli, *La saggezza e L’Audacia*, 2023, e ao de conferências do Presidente durante o Covid, *Ideas for a new world*, Sassoli, 2020.

1.2. As Fontes

Como textos, baseámo-nos em duas obras que se completam, *David Sassoli, La Forza di um Sogno. Uomo, giornalista, cittadino d’Europa* e em *La saggezza e L’Audacia. Discorsi per l’Italia e per l’Europa*, ambas publicadas em janeiro de 2023, exactamente um ano após o seu desaparecimento. O jornalista Gionni Borsa, em *David Sassoli, La Forza di um Sogno...* reúne entrevistas e artigos em periódicos italianos, entre meados de 2019 e 2021; e, numa segunda parte, documentalmente muito importante, colige uma série de depoimentos de amigos de longa data, que revivem e nos dão a conhecer os anos de juventude, as tertúlias intelectuais e políticas, o ambiente de amizade e de debate que se vivia, o empenhamento político de Sassoli e a criação do grupo pacifista Rosa Branca, a sua paixão pelo jornalismo, o constante compromisso social, etc. Trata-se de uma obra informal, de carácter mais privado, que ajuda a conhecer os caminhos próprios de aprendizagem desta pessoa, a génesis da sua formação humana e cultural. E, portanto, perceber como a tardia entrada de David Sassoli na política, defendendo sempre

itinerários de diálogo e de paz, é de algum modo, o desfecho natural de uma consistente trajetória, pessoal e profissional, pelos meandros da sociedade civil.

Em relação à *La saggezza e L'Audacia...* é uma compilação de 56 discursos inéditos do Presidente do Parlamento europeu entre 2019-2021. Trata-se de uma recolha de textos de carácter institucional, organizada e publicada em Itália por um grupo de amigos: um conjunto de 14 textos abordam grandes temas de carácter social e cultural, pp. 25-125; um segundo, de 22 textos, corresponde a discursos proferidos no Parlamento Europeu, pp.127-237; e um terceiro, de 18 escritos, apresentado no Conselho da Europa, pp. 239-329. Estes últimos, de âmbito diplomático e de política internacional, são relevantes para o entendimento das difíceis negociações diplomáticas que a União Europeia desenvolveu nos últimos anos, desde o Brexit, à ofensiva da Federação Russa, passando pelo Covid e pelas progressivas ingerências estrangeiras no espaço europeu.

O título foi simbolicamente retirado do primeiro discurso de Sassoli enquanto Presidente do Parlamento, a 7 de julho de 2019: "siamo immersi in trasformazioni epocali che per essere governate hanno bisogno di nuove idee, del coraggio di saper coniugare grande saggeza e massimo d'audacia", 2023, p.26. Com esta inabitual, e mesmo, insólita expressão "del coraggio di saper coniugare grande saggeza e massimo d'audacia" o recém-eleito Presidente sinalizava a sua atitude e o seu projeto para a Europa.

La Saggeza e L'Audacia é uma obra póstuma de um inestimável valor documental, político e humano. Enquanto documento, permite-nos conhecer o ambiente cultural e os meandros da política contemporânea. A nível político, os discursos, sedimentados numa sólida reflexão histórica e social, apontam caminhos inovadores, quer em termos doutrinais, quer de teoria política.

De certa forma "coragem, sabedoria e audácia" identificam também a pessoa, a maturidade do seu modo de estar e o ponto de chegada do seu pensamento.

II. DISCURSOS E DESAFIOS

2.1. "Auguri alla nostra speranza", 2023, p.332

Inicia-se a análise dos seus discursos exatamente pelo último, pelos votos de boas festas que David Sassoli, em video via WhatsApp, nos desejou no dia 24 de dezembro de 2021 - na antevéspera de entrar para o hospital.

In questo anno abbiamo ascoltato il silenzio del pianeta e abbiamo avuto paura.

Ma abbiamo reagito e costruito una nuova solidarietà perché nessuno è al sicuro da solo. Abbiamo visto nuovi muri. I nostri confini, in alcuni casi, sono diventati i confini tra morale e immorale, tra umanità e disumanità. Muri eretti contro persone che chiedono riparo dal freddo, dalla fame, dalla guerra, dalla povertà. Abbiamo lottato accanto a chi chiede più democrazia, più libertà, accanto alle donne che chiedono diritti e tutele, a chi chiede di proteggere il proprio pensiero, accanto a coloro che continuano a chiedere un'informazione libera e indipendente.

Abbiamo finalmente realizzato, dopo anni di crudele rigorismo, che la disuguaglianza non è più né tollerabile, né accettabile. Che vivere nella precarietà non è umano. Che la povertà è una realtà che non va nascosta ma che dev'essere combattuta e sconfitta. È il dovere delle Istituzioni europee di proteggere i più deboli e non chiedere altri sacrifici, aggiungendo dolore al dolore. Oggi l'Europa con il piano di recupero ci dà grande opportunità di abbandonare l'indifferenza. È la nostra sfida, quella di un mondo nuovo che rispetta le persone, la natura e crede in una nuova economia basa non solo sul profitto di pochi ma sul benessere di tutti.

Per questo voglio dirvi buone feste, buon anno, buon Natale. Il periodo del Natale è il periodo della nascita della speranza. E la speranza siamo noi quando non chiudiamo gli occhi davanti a chi ha bisogno, quando non alziamo muri ai nostri confini, quando combattiamo contro tutte le ingiustizie. Auguri a noi, auguri alla nostra speranza (2023, pp.331-332. Cf. tradução em Anexo 1).

Depois desta “bem-aventurança” qualquer palavra parece inútil.

Quantos de nós teríamos a lembrança e/ou o ânimo, de algo semelhante?

É uma despedida com uma mensagem límpida, de uma delicadeza comovente, com uma dignidade própria. Ler esta mensagem aviva a lembrança de David Sassoli, um político de sorriso gentil, que transmitia humanidade e confiança. A expressão serena, o olhar suave e atento, os gestos abertos, de acolhimento e de diálogo exprimiam uma atitude diferente de exercer a política: “il valore della persona e la sua dignità sono il nostro modo per misurare le nostre politiche” (Sassoli, 2023, p.27).

Os votos de esperança de David Sassoli são para a Europa um testamento, um belo ideário cívico e político; e são sobretudo um testemunho raro da integreza ética e humana, do respeito integral pela vida; da responsabilidade ativa por um mundo mais justo e humano, da necessidade de não desistirmos em construir o presente.

Hoje, infelizmente, tornou-se uma mensagem ainda mais verdadeira e urgente do que no já longínquo Natal de 2021. São palavras que individualmente nos interpelam e que precisam de ganhar espessura no nosso quotidiano.

2.2. *“Un mondo nuovo che rispetta le persone, la natura e crede in una nuova economia”*(p. 332).

Se no seu discurso inaugural (de 3 julho de 2019) Sassoli incentivava o Parlamento e os cidadãos europeus com um enérgico “nom siamo um incidente della Storia”, 2023,p.28 e “la nostra libertà è figlia della giustizia che sapremo conquistare e della solidarietà che sapremo sviluppare” (Sassoli, 2023, p.26); já na conferência de imprensa durante a cimeira europeia em Bruxelas a 16 de dezembro de 2021 (e que seria a sua ultima intervenção politica), exortava de forma exigente:

L'Europa ha anche e soprattutto bisogno di un nuovo progetto di speranza, un progetto che ci accomuni, un progetto che possa incarnare la nostra Unione, i nostri

valori e la nostra civiltà, un progetto che sia ovvio per tutti gli europei e che ci permetta di unirci. (...) la nostra Unione deve servire ad affermare la nostra visione del mondo e a proteggere quindi i cittadini europei; perché i cittadini europei sentiranno di appartenere all'Europa soltanto se il suo modello politico funge da esempio e attrae. (...) Spetta ora a noi tradurre tali visioni in azioni concrete, in modo che l'Europa mantenga il suo rango e le sue promesse al servizio di tutti i cittadini europei (Sassoli, 2023, pp.326-329).

A Europa deve voltar a ter orgulho no seu modelo democrático, ser farol (Sassoli, 2023, p.328).

III. EDUCAÇÃO E TECIDO CULTURAL

3.1. *“Cultura è il coraggio di scavalcare i muri”* (2023, p.61)

Os seus discursos convidam a ganhar consciência de que a racionalidade, os valores humanos e a liberdade são uníssonos; e a fortalecer a educação na cidadania, repudiando qualquer ato que afronte os invioláveis direitos da pessoa: “i diritti di ognuno sono i diritti di tutti” (Sassoli, 2023, p.107).

David Sassoli tem consciência da real dificuldade em fortalecer o modelo social, sobretudo numa Europa ainda bastante pacífica (apesar da pobreza, das injustiças e das guerras que a envolvem). No entanto, sendo as forças sociais, civis e de solidariedade a espinha dorsal da democracia; e estando a sociedade europeia a viver desde o Covid um tempo histórico “de separação de águas”, um período de mudança histórica; tornou-se urgente e inevitável a necessidade em revigorar a consciência e a participação ativa dos cidadãos.

Para o Antigo Presidente a educação e o tecido cultural são meios naturais de desenvolvimento da cidadania. Sinteticamente, concentra a sua proposta socio-cultural em duas grandes linhas de acção, que se complementam: a) promover um efetivo conhecimento da história europeia, em especial do século XX e b) proporcionar uma informação livre e independente.

3.2. *“L'Europa non è un incidente della storia”* (2023, p.28)

“La nostra libertà è figlia della giustizia che sapremo conquistare e della solidarietà che sapremo sviluppare”. Este é o nosso cartão de visita para um mundo que para encontrar regras tem ainda necessidade da Europa, 2023, pp.26-28 Em consequência, David Sassoli considera prioritário incentivar os valores de cidadania conscientemente enraizados no conhecimento concreto das culturas e das histórias particulares de cada Estado membro e de cada região, pois ignorar o passado recente da Europa, as dificuldades e as conquistas relacionadas com a sua construção, é, para ele, um ato auto destrutivo! Sassoli, 2023, pp.129-131.

A Europa é uma construção histórica de paz, em que ninguém se salva sozinho.

Se somos europeus é porque ainda estamos enamorados dos nossos países, (Sassoli, 2023, p.28). Mas sem conhecer a história, não há sensibilidade para a memória; não se estabelecem laços afectivos, nem teias de proximidade; parece desnecessário investir emocionalmente em redes de pertença e em elementos de identidade, (Sassoli, 2023, pp. 61-64).

3.3. “Non c’è libertà senza giornalisti liberi e indipendenti” (2023, p. 225)

David Sassoli exerceu a profissão de jornalista durante mais de trinta anos, praticando e lutando por uma comunicação independente, ao serviço da sociedade civil. Considerava que só assim seria possível informar com objetividade; promover o gosto pela vivência democrática; e o valor pela vida em paz e em liberdade. E, portanto, fortalecer uma cidadania responsável numa Europa de valores (Borsa, 2023, p.169).

Sem esquecer a sua vocação de jornalista e de pessoa de diálogo, enquanto Presidente do Parlamento concebe uma original página de Facebook Sassoli (<https://pt-br.facebook.com/pagina.DavidSassoli/photos/>): transforma uma rede social frívola e que incentiva a distração como modo de vida, num diário digital, que promove a informação política e cultural enquadrada numa valorização da memória, valorização da memória, da cidadania e dos direitos humanos. As mensagens de cada página são diretas, numa linguagem clara e fácil de memorizar; os textos são curtos, rigorosos e incisivos, associados a fotografias cuidadas com mensagens visuais impactantes.

O entendimento da atualidade política e da história da Europa vai sendo feito a partir desse cruzamento de memórias e de histórias de pessoas esquecidas. No Facebook denuncia com imagens simbólicas e de uma violência extrema situações de desumanidade. Mas, integra essas realidades na celebração da vida no seu dia a dia, na variedade dos quotidianos das mais diversas pessoas e profissões; e festeja com alegria atos de ajuda, de amizade e de solidariedade, que passam despercebidos pela comunicação social e, geralmente, também nas redes sociais.

O seu facebook teve um papel importante durante o Covid: esteve presente e partilhou a dor e o luto; e simultaneamente reconheceu com palavras de apreço e gratidão as espontâneas ajudas que a epidemia desencadeou, contribuindo assim para criar um clima de certa confiança.

IV. CONCLUSÃO: “OGGI LA PACE È INTEGRALE. NON SI PUÒ AVERE A PEZZI” (2023, p.90)

Una delle lezioni di David è stata che la speranza non è la certezza della vittoria, ma è la consapevolezza che gli sforzi per il bene comune non sono mai vani,

perché lasceranno un seme positivo nella società. E ogni seme richiede cure, richiede tempo (Borsa, 2023, p.170).

David Maria Sassoli, tendo sido Presidente do Parlamento entre julho de 2019 e janeiro de 2022, viveu tempos de dificuldades inéditas. E, apesar disso, nesse contexto de emergência, o pensamento do antigo Presidente revelou-se de uma singular lucidez e inteligência política, aliando diálogo, coragem e capacidade de intervenção a uma profunda e inovadora reflexão sobre o futuro da Europa: “confronto, diálogo, mediazione, sono parole nobili per la politica, che devono tornare nel vocabolario dei democratici”(Sassoli, 2023, p.40).

Esta atitude, o seu idealismo com os pés assentes na terra e o primado da pessoa, tornaram-se um imperativo no atual contexto de guerra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bendicenti, D. (2022). *Verso Casa. Il lungo viaggio dell'Europa per ritrovare sé stessa.* Luiss University Press.
- Borsi, Gianni. (2023). *La Forza di um Sogno, Uomo, giornalista, cittadino d'Europa.* Indialogo.
- Sassoli, David. (2020.07.20). *Ideas for a new world: Europe changing the paradigm.* © European Union. https://multimedia.europarl.europa.eu/pt/video/ideas-for-a-new-world-europe-changing-the-paradigm_I192845.
- Sassoli, David, Sardo, Claudio (Ed.). (2023). *La Saggezza e L'Audacia. Discorsi per l'Italia e per l'Europa.* Feltrinelli.

ANEXO1- TRADUÇÃO LIVRE DOS VOTOS DE NATAL DE DAVID SASSOLI

Este ano, ouvimos o silêncio do planeta e tivemos medo. Mas reagimos e criámos uma nova solidariedade porque ninguém está seguro sozinho. Vimos erguerem-se novas paredes. As nossas fronteiras, em alguns casos, tornaram-se fronteiras entre o moral e o imoral, entre a humanidade e a desumanidade. Muros erguidos contra pessoas que procuram abrigo contra o frio, contra a fome, contra a guerra e a pobreza.

Lutámos ao lado daqueles que exigem mais democracia, mais liberdade; ao lado das mulheres que exigem direitos e proteção; ao lado daqueles que exigem a proteção do seu pensamento; ao lado daqueles que continuam a exigir uma informação livre e independente.

Percebemos finalmente, após anos de cruel rigorismo, que a desigualdade já não é nem tolerável nem aceitável. Que viver na precariedade não é humano. Que a pobreza é uma realidade que não deve ser escondida, mas sim combatida e derrotada. É dever das instituições europeias proteger os mais fracos e não lhes pedir mais sacrifícios, acrescentando dor à dor. Hoje, a Europa com o plano de recuperação, dá-nos uma grande oportunidade de abandonar a indiferença.

Este é o nosso desafio: o de um mundo novo que respeite as pessoas e a

natureza, e que acredite numa nova economia baseada não apenas no lucro de alguns, mas no bem-estar de todos.

É por isso que vos desejo Boas Festas, Feliz Ano Novo, Feliz Natal. O tempo de Natal é a época do nascimento da esperança. E a esperança somos nós quando não fechamos os olhos aos necessitados, quando não erguemos muros nas nossas fronteiras, quando lutamos contra todos os tipos de injustiça.

Muitas Felicidades para nós, muitas felicidades para a nossa esperança! (2023, pp.331-332).

PARTE II

RESUMOS

O sonho de ser educador/professor: motivações e anseios de mestrandos em ensino

Maria Neves Gonçalves¹

Dulce Franco²

Micaela Fonseca³

Esméralda Santo⁴

Resumo

Nas sociedades globais e líquidas da contemporaneidade, a escola continua a ser curial sobretudo se for perspetivada como uma organização centrada na aprendizagem. Neste sentido, o professor deve ser capaz de transformar a informação em conhecimento, de potenciar a autonomia e de incentivar a problematização e a investigação dos seus estudantes. Flores (2015, p. 213) sublinha que “a formação de professores deve centrar-se não apenas no que os professores devem saber e ser capazes de fazer, mas também no modo como os professores, enquanto agentes de mudança, pensam e no modo como são capazes de transformar a sociedade”. Esta questão é, hoje, muito relevante devido à necessidade de educadores de infância/professores ser uma realidade preocupante no sistema de ensino português. De acordo com o “Estudo de Diagnóstico de Necessidades Docentes de 2021 a 2030” realizado em 2021 pelo Centro de Economia da Educação da Nova SBE em parceria com a DGEEC, as necessidades de recrutamento de novos docentes serão, em média, de cerca de 3.450 novos docentes por ano, com uma intensificação crescente ao longo do tempo, perspetivando-se cerca de 4.100 novos docentes em 2030/2031. Face a este enquadramento, a questão de investigação que nos norteou foi: 1) saber as motivações de estudantes que ingressaram no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo, de 2023-2024; 2) saber se a necessidade de educadores de infância e de professores do 1º ciclo condicionou e foi determinante na opção por um curso de formação de professores. Para levar a cabo esta investigação, optámos por estruturar esta comunicação em duas partes. Na primeira parte, tentámos captar as percepções da população portuguesa sobre as necessidades de educadores de infância/professores na sociedade atual e para isso construímos, validámos e aplicámos um questionário (online) a diferentes públicos; na segunda parte, tentámos perceber os motivos que levaram os estudantes a optarem por um mestrado em ensino. A opção metodológica para atingir este objetivo foi a análise de discurso das cartas de motivação desses estudantes. Esta investigação integra-se num projeto mais

¹ ESEL-IPLUSO, CeiED, Portugal

² Universidade Lusófona, ESEL-IPLUSO, CeiED, Portugal

³ Universidade Lusófona, HEI-Lab: Laboratórios Digitais de Interação Homem-Ambiente, Portugal

⁴ CeiED, Portugal

alargado e, nesta fase investigativa, só é possível apresentarmos dados preliminares. Os resultados mostram que, em Portugal, se atribui um valor muito significativo ao educador de infância e ao professor e que se vê com preocupação a falta de docentes no sistema de ensino português. Este estudo também permitiu-nos concluir que o ingresso destes mestrandos num curso de formação de professores se deve sobretudo ao gosto de educar as crianças, a este sonho, acalentado desde a infância e a juventude de ser professor, e também ao facto de hoje a carreira docente ter um elevado índice de empregabilidade.

Palavras-chave: Educador de infância; Professor do 1º ciclo; Motivações de mestrandos em ensino.

Habilidades sociales en estudiantes adolescentes españoles: diferencias según el género y el curso académico

Alba González Moreno¹

Resumo

Las habilidades sociales desempeñan un papel crucial en la vida de los adolescentes, ya que les permiten establecer relaciones interpersonales saludables, comunicarse eficazmente y enfrentar los desafíos sociales que surgen durante esta etapa de desarrollo. El presente estudio cuantitativo forma parte de una investigación con diseño descriptivo-transversal que se ha realizado en la provincia de Almería (España) cuyo objetivo principal fue investigar las diferencias de género y el impacto del curso académico en las habilidades sociales de los estudiantes adolescentes. La muestra recogida engloba 743 estudiantes de edades comprendidas entre los 14 y 19 años ($M=14,99$, $DT=0,86$). Los resultados de este estudio revelaron datos interesantes sobre las diferencias de género en las habilidades sociales de los adolescentes. Según los puntajes obtenidos en el Cuestionario de Habilidades Sociales (CHASO), los chicos mostraron un nivel significativamente mayor de habilidades sociales en comparación con las chicas adolescentes. Esta discrepancia podría atribuirse a múltiples factores, como las expectativas de género y las presiones sociales que pueden influir en la forma en que los adolescentes desarrollan y expresan sus habilidades sociales. Además de examinar las diferencias de género, el estudio también se propuso analizar si existían diferencias significativas en las habilidades sociales entre los estudiantes que cursaban 3º y 4º de secundaria. Sin embargo, los resultados mostraron que no había diferencias significativas en las habilidades sociales entre estos dos grupos de estudiantes. Esto sugiere que, al menos en el contexto de este estudio, el curso académico no parece tener un impacto importante en el desarrollo de las habilidades sociales de los adolescentes. Estos resultados nos invitan a reflexionar sobre la importancia de fomentar el desarrollo de habilidades sociales en todos los adolescentes, independientemente de su género o curso académico. Aunque se han observado diferencias de género en este estudio, es esencial recordar que cada individuo es único y que el desarrollo de las habilidades sociales puede variar ampliamente de una persona a otra. Además, la falta de diferencias significativas entre los estudiantes de 3º y 4º destaca la posibilidad de que el contexto escolar y las experiencias de socialización en la adolescencia puedan influir en el desarrollo de estas habilidades de manera similar en ambos grupos. En conclusión, es esencial que los educadores y las familias reconozcan la influencia de estos factores y trabajen en conjunto para proporcionar oportunidades y recursos para fortalecer las habilidades sociales de todos los adolescentes. Además, se debe tener en cuenta que las habilidades sociales desempeñan un papel vital en el bienestar emocional y el éxito en la vida, por lo que su desarrollo en los jóvenes debe ser una prioridad.

Palabras-clave: habilidades sociales; adolescentes; diferencias de género, curso académico.

¹ Universidad de Almería (España)

Direitos Humanos em sociedades culturalmente diversas

Hélia Bracons¹

Resumo

As sociedades contemporâneas caracterizam-se crescentemente por uma notável pluralidade cultural. Por sociedades plurais deve entender-se, primeiramente, “a existência de grupos sociológicos e dotados de coesão cultural que podem reclamar objetivos culturais, económicos e políticos com base nessa identidade de grupo” (Moreira, 1996, p.15). No que respeita aos Direitos Humanos importa referir que todas as justificações que têm sido formuladas, a que tem alcançado mais notoriedade é a de que os Direitos Humanos se organizam na base da noção de dignidade humana e numa premissa antropológica. Neste sentido, os Direitos Humanos sempre foram concebidos como universais, inerentes ao ser humano e apoiados no princípio da dignidade. A universalidade dos Direitos Humanos (e o respeito pela dignidade das pessoas que comporta) significa uma cidadania não parcial, não exclusiva de qualquer grupo social. O direito a ter direitos é, afinal, o primeiro requisito para proteger o valor do ser humano e a sua dignidade (Bracons, 2019). Falar de direitos significa acreditar que os direitos básicos devem ser assegurados e garantidos a todos os cidadãos, independentemente da nacionalidade, raça, orientação sexual, religião, cultura, género, classe social, profissão ou qualquer outra variante que possa diferenciar os seres humanos. Falar de Direitos Humanos significa, ainda, chamar a atenção para o papel da educação e da sensibilização na promoção desses direitos e significa ter presente, uma das maiores conquistas da história da humanidade. Este trabalho exploratório pretende refletir sobre Direitos Humanos e interculturalidade, tendo como objetivo conhecer as percepções dos estudantes de 1ºano da Licenciatura em Serviço Social de uma Universidade privada, em Lisboa, no que respeita a esta temática. Optamos por uma metodologia qualitativa, foi aplicada a técnica de conversação, no contexto de sala de aula, a 57 estudantes da turma do referido Curso, no ano letivo de 2022/2023 no sentido de aferir o seu entendimento sobre Direitos Humanos, expressões de cultura e a relevância da interculturalidade enquanto dimensão de identidade e cidadania global. As conclusões permitem verificar que o reconhecimento da diferença e o respeito pelo Outro enquanto dimensões essenciais de valorização da pessoa é fundamental para que todos se sintam integrados numa sociedade cada vez mais diversa e global.

Palavras-chave: Serviço social; Direitos humanos; Interculturalidade; Expressões de cultura.

¹ Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa

“E o DUA aqui tão perto!” Desafios do desenho universal para a aprendizagem: (DUA) à formação de professores

Joaquim Melro¹

Resumo

O Decreto-Lei 54/2018, a par da abordagem multinível, aponta o desenho universal para a aprendizagem (DUA) como um dos pilares das opções metodológicas subjacentes criação de ambientes educativos mais inclusivos, facilitando o acesso de todos os alunos ao currículo. Isto pode ser conseguido se a escola assumir o DUA como ferramenta pedagógico-cultural de inclusão, desenhandas aprendizagens, tendo em conta: (a) múltiplos meios de planificar e abordar e organizar as aprendizagens; (b) modos diversificados e diferenciados de apresentar os conteúdos curriculares e; (c) pluralidade simultânea das aprendizagens e nos modos de as avaliar, acompanhar e monitorizar, realizando transições entre as redes de conhecimento, as redes estratégicas e as redes afetivas, que iluminam as linhas-orientadoras do DUA. Assumindo ser essencial que os professores tenham acesso a processos formativos que os possibilite apropriar conhecimentos e desenvolver/mobilizar competências no âmbito do DUA, focamos neste estudo o Curso de Formação Para uma educação inclusiva: a abordagem multinível e o desenho universal para a aprendizagem (DUA). Adotamos uma abordagem interpretativa, desenvolvendo um estudo de caso, que visa conhecer, compreender e interpretar os modos como os participantes ($N \approx 250$), neste curso, percecionam o DUA, identificando que representações sociais que lhes subjazem e sublinhando ser a formação de professores crucial para a implementação dos princípios que o DUA configura. Os participantes são docentes de diferentes grupos de recrutamento e de diferentes níveis de ensino, bem como o investigador, na qualidade de observador participante. Os instrumentos de recolha de dados contemplam questionários, tarefas de inspiração projetiva, observação participante, recolha documental e conversas informais. Recorremos a uma análise de conteúdo narrativa, da qual emergiram categorias indutivas de análise. Os resultados iluminam: (1) a existência de algumas representações sociais negativas pouco facilitadoras da implementação dos princípios e práticas que subjazem ao DUA e que importa ultrapassar; (2) a necessidade de a escola desenvolver processos formativos que superem vivências profissionais e pessoais de formação lacunar ou inexistente focada no DUA; e (3) a necessidade de a escola se comprometer com os princípios e práticas do DUA, capacitando os professores para os internalizarem na sua praxis pedagógica, afirmindo-a mais inclusiva.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação inclusiva; Desenho universal para a aprendizagem (DUA).

¹ Centro de Formação de Escolas António Sérgio

Percepción sobre la inclusión desde los Servicios de Orientación Educativa de La Rioja (España)

Susana Sánchez Puente¹

Resumen

Tras años de peregrinaje, el concepto de inclusión parece que muestra, en los últimos cursos, más fuerza que nunca, aunque, como ya sabemos, no se trata de algo nuevo, sus inicios se remontan a los 80, con una idea muy vinculada a la discapacidad. Hoy por hoy, sigue manteniendo una proyección exponencial, siendo una palabra manida por todos, más allá de la Comunidad Educativa, como si de un dogma políticamente correcto se tratara. Pero, ¿sabemos, exactamente, lo que significa, lo que implica? Al tratarse de un concepto que, desde entonces, no ha parado de "crecer", se ha convertido en algo verdaderamente difícil de analizar, dadas las diferentes versiones que cada profesional de la educación ha ido elaborando e interpretando, en su particular ideario, adquiriendo múltiples significados, dependiendo de las experiencias y los conocimientos personales, desarrollándose de muy diversas formas en cada individuo. En este sentido, los Servicios de Orientación Educativa, también juegan un importante papel en la promoción del término por su vinculación directa con la atención a la diversidad y su abordaje. En estos momentos, su función más conocida sigue siendo la de identificar necesidades individuales, muy vinculadas al diagnóstico, no obstante, existen otras funciones, algo menos explotadas y, no por ello poco relevantes, como la intervención y el asesoramiento. La forma de llevar a cabo estas dos últimas, podría impulsar el cambio de paradigma en los centros, pero, ¿tienen ellos esa responsabilidad en exclusiva y se sienten preparados para llevarlo a cabo? Un grupo de discusión, formado por profesorado de Orientación Educativa de la Comunidad Autónoma de La Rioja, se ha reunido para abordar estas cuestiones, de gran interés para la especialidad, relacionadas con la práctica de su propio trabajo y con la percepción que, como profesionales de la especialidad, tienen de este paradigma. Más concretamente, el desarrollo de la discusión se centró en valorar la percepción que el término *inclusión* implica, para este colectivo, a nivel conceptual y motivacional, sobre la práctica de su trabajo que como profesionales de la orientación mantienen. Las conclusiones señalan dificultades para ahondar en la magnitud del concepto, en su delimitación y en la variabilidad de puntos de vista que conlleva el término. No obstante, se evidencia una motivación positiva, por parte del grupo, ante el cambio, pero inquietudes e inseguridades a la hora de llevarlo a cabo. Por otro lado, se aprecia que el ofrecer espacios de discusión como este, donde cada uno tiene la posibilidad de exponer sus propias ideas de inclusión, vinculadas a su especialidad, contrastarlas y obtener conclusiones conjuntas, es una excelente forma de aprendizaje, unida a la reflexión y a la posibilidad de avanzar hacia encuentros comunes, como previos al desarrollo de técnicas y herramientas prácticas de intervención.

Palabras clave: Percepción; Inclusión; Orientación educativa; Atención a la diversidad.

¹ Universidad de La Rioja

RePeME – E depois da pandemia?

Margarida Fraide Santos¹

Teresa Teixeira Lopo²

Resumo

A nível nacional e internacional, vários estudos apontam para o surgimento de efeitos nos sistemas de ensino, consequentes da pandemia da COVID-19, nomeadamente o aumento das desigualdades, a perda de aprendizagens dos alunos, a competência digital dos professores e o bem-estar e a saúde mental dos mesmos. Neste sentido, o projeto *E depois da pandemia? Recuperação, permanências e mudanças no ensino básico em Portugal* (RePeME) visa contribuir para a construção de conhecimento atual e rigoroso sobre as mudanças pós-pandemia introduzidas nas escolas portuguesas do 1.º Ciclo e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Os principais objetivos do projeto são 1) compreender formas de apreensão de – e estratégias para mitigação das – desigualdades escolares em contexto pós-pandémico, através das suas projeções na reflexão dos AE/ENA sobre as práticas institucionais e pedagógicas; 2) Identificar, nas condições atuais de trabalho técnico e pedagógico dos/as professores/as do 1.º Ciclo e 2.º Ciclo do Ensino Básico, oportunidades de desenvolvimento profissional/formação contínua e condições necessárias para garantir o seu bem-estar e saúde mental; 3) Identificar e analisar medidas e ações implementadas de recuperação e/ou consolidação das aprendizagens, acompanhamento dos alunos/as, incluindo medidas e ações de prevenção de risco de desistência e de abandono escolar no 1.º Ciclo e 2.º Ciclo do Ensino Básico, e de avaliação dos seus resultados. Para tal foram desenvolvidos dois questionários a ser aplicados a professores/as do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico e a Diretores de Agrupamentos e Escolas não agrupadas. Numa fase inicial foi desenvolvido um processo de análise documental que deu origem a vários produtos já publicados. Atualmente encontra-se em desenvolvimento a recolha de dados, havendo a intenção de uma recolha de 300 inquéritos a dirigentes e de 700 a professores/as. Os resultados obtidos visam a criação de um Barómetro RePeMe para recolha de dados e posterior monitorização das alterações executadas no pós-pandemia.

Palavras-chave: Educação; Pandemia; Desigualdades; Saúde mental; Aprendizagens.

¹ CeiED, Universidade Lusófona; Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa (UL); ISAMB/UL

² CeiED, Universidade Lusófona; OP. Edu – Observatório das Políticas de Educação e Formação

Uma batalha em curso: resistências à territorialização das políticas de igualdade em Portugal

Inês Simões¹

Rosa Monteiro²

Resumo

Difundido por países como Portugal e Espanha, o mainstreaming de género tem sido uma estratégia promovida ao nível das políticas públicas locais nos dois países. De facto, sendo esta uma ferramenta essencial na transversalização da perspetiva da igualdade de género, não é de estranhar que entidades como os municípios, ou até mesmo as Comunidades Intermunicipais, tenham vindo a ser estimuladas a desenvolver Planos para a Igualdade, com o objetivo de que- em todos os níveis de definição de políticas- as necessidades das mulheres, e também dos homens, sejam tidas em conta. Desta forma, através do organismo oficial para a igualdade têm sido lançadas ferramentas e financiamentos que encorajam esta “territorialização” das políticas nacionais de igualdade de género, numa lógica que- à semelhança de outros países da Europa da Sul- decorre do processo de europeização. Conquanto isto, no país, os estudos que abordam o desenvolvimento destas políticas de igualdade são parcós. Pouco é conhecido acerca destes instrumentos de planeamento para a igualdade e a cidadania a nível local. Deste modo, a investigação que apresentamos procura preencher esta lacuna, contribuindo para um conhecimento sociológico acerca das dinâmicas das políticas públicas de igualdade territoriais em Portugal. Apresentamos o essencial de um levantamento e análise das ferramentas para o mainstreaming de género na vida local, e alguns dados empíricos exploratórios. Analisamos os objetivos e o potencial transformador destas políticas.

Palavras-chave: Igualdade de género; Planos municipais para a igualdade; Resistência à implementação de políticas; Territorialização.

¹ Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra

² Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Centro de Estudos Sociais da Universidade Coimbra

Cidadania e Humanismo na África Lusófona

Arlinda Manuela dos Santos Cabral¹

Resumo

Nas sociedades contemporâneas africanas lusófonas, a educação constitui um fator estratégico e incontornável para o bem-estar social e para o desenvolvimento socioeconómico sustentável, apesar da diversidade que caracteriza os contextos sociodemográficos, histórico-culturais, geopolíticos e económicos destes países. A pertença social, o desenvolvimento da consciência crítica, a conscientização para a intervenção nos contextos nacionais, a participação cívica mais informada, a contribuição para a construção de sociedades mais justas e igualitárias encontra-se igualmente presente nos discursos que enfatizam a importância da educação noa países africanos de língua portuguesa. À semelhança dos discursos que emergem nos países africanos, principalmente a partir dos anos 90, com a sua participação na Conferência de Jomtien, na Tailândia, sobre «educação para todos», também atualmente se assiste ao alinhamento e apropriação, nestes contextos nacionais, dos discursos associados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da «Agenda 2030 das Nações Unidas» e aos discursos associados à Agenda 2063 «A África que nós queremos» da Agenda 2063 da União Africana. Esta referência também se pode aplicar aos discursos que surgiram em torno dos conceitos relacionados com a «educação para a Cidadania» e «educação para os Direitos Humanos», que visava promover a ideia de «Humanismo» na África Lusófona, através dos sistemas de educação, que remonta aos documentos emanados pela UNESCO, desde a década de 60. Com o presente artigo, pretende-se revisitar a construção do conceito de educação para a cidadania, direitos humanos e humanismo nos países africanos de língua portuguesa, bem como a sua tradução em políticas educativas, através do levantamento das estratégias e normativos nacionais sobre estes temas, existentes em Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, com recurso à metodologia qualitativa de pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo dos normativos educativos emergentes desde os processos de independência e até à atualidade. Com o presente estudo exploratório, pretende-se contribuir para um espaço de partilha académica e de construção conjunta de conhecimento científico sobre as diversas valências que integram o (e interagem no) campo de estudo da educação para a cidadania, direitos humanos e humanismo nos países lusófonos da África Subsariana, numa perspetiva comparada e que tem em conta a influência das agendas globais e regionais, para o aprofundamento de conhecimento neste campo do saber.

Palavras-chave: Países africanos lusófonos; Políticas educativas; Cidadania E Humanismo; Agendas globais e regionais.

Identidade europeia: sonho ou realidade?

Susana Sardinha Monteiro¹

Resumo

O termo identidade europeia não é recente, ainda que ganhe novos contornos na atualidade. Foi após a estabilidade alcançada com a queda do muro de Berlim que a questão da identidade europeia começou a ser discutida com mais acuidade, embora e essencialmente enquanto exercício académico. Para uns tratava-se de dar um “suplemento de alma” a um processo de integração, até então de carácter essencialmente económico e tecnocrático e que por essa razão era considerado como distante dos cidadãos; para outros, e na procura de um poder mundial perdido, a identidade europeia assumiria um carácter essencialmente simbólico e serviria para colocar a Europa no centro da geopolítica mundial. Como sabemos, os últimos anos têm sido desafiantes. Da pandemia para o ressurgir da guerra na Europa na fronteira leste do espaço geográfico da União, a União Europeia tem sido posta à prova e tem demonstrado a sua força e resiliência. Assume, assim, neste contexto e mais do que nunca, relevância a questão da identidade europeia. Numa União Europeia de Estados e de cidadãos confrontada com novos processos de adesão, com a indefinição das suas fronteiras, ganham cada vez mais significado, correntes políticas que promovem a intolerância, defendem os nacionalismos, facilitam a xenofobia e o racismo contra os imigrantes e as minorias. Neste contexto relembramos as palavras do filósofo alemão Ernest Bloch, que no seu livro “O princípio da esperança”² questiona: “Quem somos? De onde vimos? Para onde vamos? O que pretendemos? O que nos espera?”. Vamos nesta comunicação discorrer sobre a questão da identidade europeia. Uma identidade de um passado trágico; de um presente e futuro em conjunto; de valores humanistas comuns, assentes na dignidade humana, na liberdade, na democracia, na igualdade, no Estado de Direito, no pluralismo, na não discriminação, na tolerância, na justiça, na solidariedade, no respeito pelos direitos humanos, com efeitos intra e extra União; em políticas comuns; em símbolos reconhecidos. Uma identidade assente na diversidade de pertenças, de línguas, de tradições, de patrimónios e de culturas. Uma identidade expressa no lema da União “Unida na diversidade”!

Palavras-chave: Europa; União Europeia; identidade Europeia; Cidadania da União Europeia.

¹ Instituto Jurídico Portucalense – Polo de Leiria; Instituto Politécnico de Leiria

² BLOCH, Ernest, *O princípio da esperança*, citado por PICHT, Robert, *L'Identité Européenne- Analyses & Propositions pour le renforcemente d'une Europe Pluraliste*, Presses Interuniversitaire Européennes, 1994.

Refugiado ambiental: Proteção dos direitos humanos

Rosana M. Moraes e Silva Antunes¹

Cláudia Renata da Encarnação Lemos²

Resumo

Os refugiados ambientais são indivíduos obrigados a migrar devido a desastres ambientais ocasionados por causas naturais ou por ações antrópicas, um movimento que não é recente. A migração contínua em grande escala produz uma série de consequências violadoras de direitos humanos, tanto para aqueles que migram, quanto para aqueles que vivem no local de chegada dos migrantes. O deslocamento causado por desastres ambientais, na maioria das vezes, a vulnerabilidade humana é exposta, com o acesso à cidadania negada. As localidades que recebem refugiados também enfrentam impactos negativos inesperados, incluindo sobrecarga nos sistemas de saúde local, aumento da pobreza, aumento do tráfico de drogas e exploração laboral em condições análogas à escravidão. No Brasil, autoridades estaduais e municipais pouco fazem, deixando a cargo da sociedade civil, com atuação expressiva de grupos religiosos, as ações de recepção e atenção a esses migrantes. Com isso, percebe-se que o tratamento dado a essa demanda social está longe de ser o ideal, posto que não há uma figura jurídica reconhecida que garanta a efetivação de direitos aos refugiados ambientais, o que se tem são meios paliativos. Diante da falta de amparo jurídico no que diz respeito à questão dos refugiados ambientais, ou seja, por não serem formalmente reconhecidos na Convenção da ONU de 1951, como uma categoria migratória, ou de grupo vulnerável com garantias específicas de proteção internacional da pessoa humana, é necessário atenção maior ao tema já que está ligado diretamente a violação de direitos humanos. Assim, a proposta do presente estudo consiste em contribuir no alargamento da discussão da matéria ao contemplar os denominados “refugiados ambientais” no sistema normativo internacional e nacional. A abordagem estará pautada na análise qualitativa, cujo estudo dar-se-á de forma descritiva, ao levar em consideração os métodos bibliográfico e documental para ao final concluir sobre questões relacionadas ao tratamento dado ao migrante ambiental e a necessidade de avanços sob o aspecto legal, uma vez que a sustentabilidade ambiental e os direitos humanos estão conectados, na medida em que estão preocupadas com a promoção do bem-estar humano. O referencial teórico será os estudos e proposições do Guerra, Sidney, Piovesan, Flávia e Comparato, Fábio.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Direito Ambiental; Refugiados Ambiental.

¹ Faculdade Lusófona do Rio de Janeiro.

² Faculdade Lusófona do Rio de Janeiro.

O Apoio Tutorial nas escolas aos alunos com necessidades educativas específicas, no âmbito da educação inclusiva

Ana Isabel Nogueira Ferreira¹

Ernesto Candeias Martins²

Resumo

Abordamos a temática do contributo do apoio tutorial, no acesso ao currículo, por parte de alunos com necessidades educativas específicas (NEE), em torno da medida de suporte à aprendizagem e à inclusão desses escolares (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6/07, alínea e), artigo 9.º). Trata-se duma investigação qualitativa, estudo de caso (situacional), de âmbito exploratório, observacional, descritivo e transversal, realizada para cumprimento académico (tese mestrado), numa escola da zona centro interior de Portugal (Agrupamento de Escolas X), no ano letivo 2022-23, com N=4 alunos, que beneficiavam desta medida, os respetivos pais/encarregados de educação, entrevistas aos diretores de turma dos tutorados e à coordenadora da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva e Educação Especial. Gizamos como objetivos: conhecer/identificar características do papel professor do apoio tutorial; caracterizar áreas de competências trabalhadas e metodologias de intervenção no apoio tutorial; perceber as vantagens do apoio tutorial no acesso ao currículo pelos alunos. As técnicas de recolha de dados assentaram: observação participante/não participante (sessões de apoio tutorial), entrevistas semiestruturadas, observação documental e notas de campo. Procedemos à análise de conteúdo dos dados pelo processo de categorização e análise indutiva, interpretando os mesmos na base da triangulação e sustentabilidade teórica. Os resultados permitiram considerar que a escola, enquanto espaço promotor de diferentes práticas, dá respostas bastante diversificada, através de estratégias como o Apoio Tutorial. Compreendemos que a sua aplicação reforça diferentes áreas, mediante as necessidades de cada tutorando, contribuindo para o acesso ao currículo por parte desses alunos, que se concretiza pela compensação relacional dos discentes, que, por motivos diferenciados, experienciam diversos tipos de dificuldades ou perdas na relação com os outros e com o ambiente e processos de aprendizagem, para além de terem sido ou serem expostos a elevados níveis de adversidades/fragilidades. Assim, a promoção de competências (pessoais, sociais, técnicas) com este tipo de apoio assume-se como uma importante estratégia mediadora e habilitativa no acesso às aprendizagens significativas de cada tutorando, contribuindo para que todos e cada um de forma única, previamente definida e adaptada, cumpra o currículo para si definido, num efetivo exercício de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Apoio Tutorial; Necessidades Educativas Específicas; Flexibilidade curricular.

¹ Instituto Politécnico de Castelo Branco /ESECB

² Instituto Politécnico de Castelo Branco /ESECB

Formação de professores para a promoção da cultura oceânica: produção de materiais didáticos inclusivos em linguagem multimodal sob a perspectiva do desenho universal de aprendizagem

Sandra Felix Santos¹

Joaquim Melro²

Natalia Pirani Ghilardi-Lopes³

Resumo

A promoção de uma educação inclusiva é fundamental no século 21 e, para isso, ofereceu-se um curso de formação de professores objetivando a elaboração de materiais didáticos inclusivos em linguagem multimodal, adotando a perspectiva do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA). O DUA é uma abordagem pedagógica que reconhece a diversidade e busca promover aprendizagens acessíveis a todos. Pretendeu-se capacitar os professores para planejar e elaborar materiais didáticos que atendessem a essa diversidade, considerando fatores como estilos de aprendizagem e necessidades específicas dos estudantes. Escolheu-se o tema “cultura oceânica” devido à urgência em tornar a sociedade informada sobre a importância do Oceano, fonte de conhecimento cultural, ambiental e científico, em nossas vidas e as relações que com ele estabelecemos.

Uma característica central do curso foi a ênfase na linguagem multimodal. Os participantes foram convidados a incorporar diversos modos de comunicação, como texto, imagem, áudio e vídeo, em seus materiais, o que permitiu que estes fossem acessíveis a educandos com diferentes habilidades e necessidades, incluindo aqueles com deficiência visual, auditiva e cognitiva. Para a conclusão do curso, propôs-se aos participantes que apresentassem propostas de materiais didáticos que abordassem a cultura oceânica em linguagem multimodal. O número de participantes interessados no curso superou as expectativas, demonstrando um forte desejo de professores em aprimorar a inclusão na educação. Recebemos, ao final, mais de 20 propostas que envolveram um alto nível de criatividade, explorando diversos aspectos da cultura oceânica, não apenas ampliando o repertório de materiais inclusivos com este tema, mas também reforçando o compromisso dos educadores com os princípios e práticas que configuram a Educação Inclusiva. Consideramos que processos formativos podem impulsionar a educação inclusiva, bem como estimular a criatividade e a colaboração na construção de um ambiente educacional mais acessível e enriquecedor, princípio-chave da Educação Inclusiva.

Palavras-chave: formação de professores; materiais didáticos; educação inclusiva; cultura oceânica.

¹ Universidade Federal do ABC

² Centro de Formação de Escolas Antônio Sérgio

³ Universidade Federal do ABC

A integração escolar dos alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes e a construção/desenvolvimento da sua cidadania num Agrupamento de Escolas

Ernesto Candeias Martins¹

Resumo

O fenómeno da imigração e mobilidade dos trabalhadores no mundo global afeta os processos integração, pluralidade cultural, relacionamento e inclusão na sociedade. É neste âmbito da diversidade cultural (vertente da pedagogia intercultural), no sistema educativo, que realizámos um estudo em 2022 (março/junho), consequente de um outro efectuado em 2019, sobre a integração escolar e a construção e/ou desenvolvimento da cidadania nos alunos filhos/descendentes de imigrantes (PALOPS), num Agrupamento de Escolas de Castelo Branco. Gizámos os seguintes objetivos: Identificar as principais dificuldades de integração dos alunos; analisar apoios, medidas ou estratégias promotoras da integração e convivência; conhecer medidas de flexibilidade curricular e diversidade de atividades; analisar o desenvolvimento da cidadania desses alunos pelas relações e convivência; compreender como os pais/encarregados de educação desses alunos participam e colaboram na vida da comunidade educativa. Realizámos uma investigação de metodologia mista (exploratório, descritivo, transversal, analítico e interpretativo) em 3 escolas Ensino Básico do Agrupamento recorrendo às seguintes técnicas de recolha de dados: observação documental, natural e não participante alunos do 1º/ 2º CEB; entrevisas semiestruturadas (diretor, coordenadoras das escolas básicas, técnicos do GAAF, professores titulares de turma); inquérito por questionário (N=25 pais), notas de campo. Analisámos os dados dos inquéritos e análise de conteúdo às entrevistas e submetemos os mesmos à triangulação. Os resultados demonstraram que os processos de integração desses alunos caracterizam-se como complexos multidimensionais, já que eles enfrentam dificuldades linguísticas e socioeconómicas, porém integram-se, convivem e constroem e desenvolvem valores de cidadania com os seus pares, aplicam saberes e habilidades diversas, oriundo da flexibilidade curricular, dos apoios psicopedagógicos e de mediação, que lhes favorece o desenvolvimento cidadania. Essa maior envolvência cidadã dos alunos depende da classe social, contexto socioeconómico e instrução dos pais, fatores fulcrais para a integração e formação, havendo uma razoável participação em atividades escolares e comunitárias. A com heterogeneidade de alunos no agrupamento converte-o em multicultural e inclusivo, gerando respostas às dificuldades dos alunos, propondo estratégias socioeducativas, com projetos interculturais e ações de dinamização, na promoção da convivência.

Palavras-chave: pluralismo cultural; alunos de imigrantes; integração escolar; construção cidadania.

¹ Instituto Politécnico de Castelo Branco; CeiED

Cidadania, justiça social e garantia de direitos: O discurso de subalternidade das políticas para a pessoa idosa no Brasil

Adriane de Lima Penteado¹

Resumo

A garantia de direitos, como construção de práticas decoloniais, decorrente das influências e tendências no discurso colonial, que mantém tradição de subalternidade, das políticas para a pessoa idosa no Brasil é um tema motivador e relevante no contexto revelado pela pandemia COVID-19, tendo sido objeto de pesquisa de um curso de especialização em gerontologia de uma universidade pública brasileira. As relações entre as políticas para a pessoa idosa no Brasil e as garantias de direitos são investigadas por meio da comprovação da hipótese: A legislação brasileira, para a pessoa idosa, subalterniza e incapacita o sujeito alvo de suas políticas. O problema de pesquisa é: A garantia de direitos é medida suficiente para desestabilizar o discurso colonial das políticas para a pessoa idosa no Brasil e conduzir a construção de práticas decoloniais? O objetivo da pesquisa é: Identificar traços das influências e tendências do discurso colonial na construção das políticas da pessoa idosa no Brasil. A análise da questão se apoia nos argumentos teóricos dos campos dos Direitos Humanos, com base nos estudos de Bobbio (2004); das Políticas Públicas com base nos estudos de Bowe e Ball (1992); das Ciências Sociais, com base nos estudos de Chauí (2001), Santos (2020), Walsh (2013), além da legislação pertinente aos campos. O enquadramento teórico da pesquisa situa-se na abordagem qualitativa, de procedimento bibliográfico e documental, com referencial teórico metodológico da sociologia crítica, utilizando como metodologia de análise de dados a Abordagem do Ciclo de Políticas, de Stephen Ball (1992). Com o resultado de investigação, se confirmou a hipótese e se constatou que os estereótipos sociais contribuem para acentuar a inferiorização da pessoa idosa, no mesmo cenário em que, com práticas decoloniais é possível fortalecer o processo de garantia de direitos humanos fundamentais e justiça social. No entanto, o aumento da população com idade acima de sessenta anos e os cortes de investimento nas áreas que envolvem saúde, previdência e direitos humanos, o trabalho é realizado em esquema compensatório. Trata-se ainda de lutar por um mundo com futuro diferente

Palavras-chave: Garantia de direitos; Pessoa idosa; Políticas públicas.

¹ UTFPR

Deficit de informação? “Your Europe” e a importância da informação dos cidadãos

Susana Sardinha Monteiro¹

Resumo

O nível de interdependência entre os Estados assim como o nível de aprofundamento da integração europeia é claramente superior à consciência que os cidadãos têm dessa realidade. A influência do direito da União na vida quotidiana dos cidadãos aumenta, em termos de importância e extensão, à medida que a construção europeia avança, sobrepondo-se ou mesmo substituindo o próprio direito nacional. Mas a grande maioria dos cidadãos desconhece os direitos de que é beneficiária; desconhece as diversas políticas europeias que influenciam a sua vida; tem por adquiridos um conjunto de direitos sem a consciência de que decorrem da integração europeia; desconhece (ou esqueceu) a existência das fronteiras e dos direitos aduaneiros e outras medidas restritivas ao comércio que, no passado, limitavam a escolha dos produtos e serviços provenientes de outros países; desconhece (ou esqueceu) os controlos nas fronteiras e as restrições aos movimentos de pessoas, ao estabelecimento e ao trabalho noutras Estados; desconhece (ou esqueceu) os montantes limitados de divisas que podiam levar consigo aquando das suas viagens e dos inconvenientes do câmbio das diferentes moedas. Mas constatar o referido desconhecimento e reconhecer a indiferença dos cidadãos face ao processo de integração são “lugares-comuns”. Importa passar das palavras aos atos e implementar medidas concretas que permitam a necessária aproximação (dos cidadãos à União) e interiorização (dos seus direitos e do lugar que ocupam neste processo). Este deficit de conhecimento pode ser resolvido através de estratégias de informação e de comunicação, aproximando a União dos seus cidadãos. Partilhamos as palavras de Ana Terra que sustenta ser a “literacia da informação” e, em especial, a “literacia da informação para a cidadania europeia” uma via para fomentar uma cidadania europeia mais consciente e ativa (www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/lmc/article/download/488/460). Neste sentido, as instituições e os Estados devem desenvolver e implementar políticas e ações de informação e de divulgação, num esforço conjunto e permanente, para assegurar o conhecimento dos direitos pelos cidadãos, mas, acima de tudo, assegurar o efetivo respeito e cumprimento desses direitos pelas instâncias nacionais e europeias. Quanto mais, em número e variedade, forem os recursos de informação disponíveis, mais aptos se encontram os cidadãos para formularem e fundamentarem as respetivas posições sobre o processo de integração e assim participarem mais ativamente no desenvolvimento deste projeto. Foi precisamente com o propósito de garantir maior visibilidade ao processo de integração, maior partilha de informação aos cidadãos, dando-lhes a conhecer os seus direitos, que foi criada a “plataforma digital única” pelo Regulamento (UE) 2018/1724, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 2 de outubro de 2018. Aplicável desde 12 de dezembro de 2020, tem como propósito o de criar um ponto de acesso único em linha que permita e

¹ Instituto Jurídico Portucalense – Polo de Leiria; Instituto Politécnico de Leiria

facilite o acesso a informações, a procedimentos administrativos essenciais e a serviços de assistência e resolução de problemas a que tanto os cidadãos, como as empresas podem recorrer, para garantir o efetivo exercício dos direitos decorrentes do mercado interno e, neste particular, os respetivos direitos enquanto cidadãos da União. Pretendemos neste trabalho discorrer sobre as causas e os efeitos do desconhecimento dos cidadãos com relação ao processo de integração e sobre os esforços desenvolvidos pelas instituições no sentido de contribuir para o reforço da informação e, consequentemente, do conhecimento que os cidadãos têm do processo e dos respetivos direitos.

Palavras-chave: Cidadania da União Europeia; Informação; Plataforma digital única.

Qual a matriz filosófica que suporta os direitos humanos e qual a sua efetivação?

Teresa Denis¹

Resumo

Os direitos humanos advêm da condição humana. Mas a sua efetivação pressupõe que o Estado assuma o compromisso político da sua concretização. Então podemos ver no modelo do “welfare State” um compromisso para a promoção da justiça social e da dignidade humana. Esse compromisso instituiu a figura de cidadão e formula um contrato social, entre o Estado e o indivíduo, que deve contribuir ativamente para os recursos do Estado. A lógica deste modelo assenta num contrato social entre o estado, o empregador e o trabalhador. Ora o problema hoje coloca-se precisamente neste esquema contratual. Se falta trabalho, ou se o trabalho não tem contrato formalizado, grande parte da população fica à margem deste sistema. O contrato de trabalho torna-se precário para muitos que oscilam entre o trabalho e o desemprego e outros não conseguem de todo entrar no sistema, caindo na malha da exclusão, vivendo - ou melhor sobrevivendo - com as medidas assistencialistas da ação social que gere a pobreza sem conseguir medidas de política social que efetivem a integração desta população que vive à margem desse sistema social, como não lhe pertencendo. Esta camada da população vive alienada dos direitos ou da sua condição cidadã. Desta forma, percebemos que os direitos humanos só se efetivam com a cidadania, mas para esta se efetivar é necessário que o indivíduo cumpra o vínculo social da integração. Pelo que podemos dizer que o cartão de cidadão não confere a cidadania a todos de igual forma, havendo os que gozam de uma cidadania plena e os que beneficiam de uma cidadania invertida, assistencialista ou subsidiada, colocando em causa a dignidade humana da pessoa que não é capaz de fazer face às suas necessidades básicas.

De que serve a dignidade prometida pelo articulado dos direitos, se o indivíduo vive alienado, num mundo de exclusão onde a luta diária é a da sobrevivência? Este indivíduo, no contexto social da cidadania, precisa que o ajudem a entrar no sistema, garantindo as condições básicas de sobrevivência mas também de medidas de capacitação, onde a educação é premente para a consciencialização da sua condição cidadã e para fornecer as ferramentas intelectuais e práticas para a inclusão no meio do trabalho, que nos termos de Arendt, é o principal agente promotor da dignidade humana. Nesta linha de pensamento, propomos apresentar uma reflexão sobre a efetivação dos Direitos Humanos nos tempos atuais.

Palavras-chave: Humanismo; Dignidade; Direitos/deveres humanos.

¹ IPL

Formação de professores em TIC para promover a inclusão educativa

Lucía María Parody García¹

Juan José Leiva Olivencia²

Carolina Moreira da Silva de Fernandes de Sousa³

María Jesús Santos Villalba⁴

Resumo

Num mundo cada vez mais digitalizado e heterogéneo, é essencial que os professores estejam preparados para utilizar eficazmente as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na aula, a fim de promover oportunidades de aprendizagem equitativas para todos os alunos. Por conseguinte, a formação de professores a partir de um paradigma inclusivo que inclua o desenvolvimento de competências digitais é essencial para criar ambientes de aprendizagem inovadores e alcançar uma educação de qualidade. Neste contexto, as TIC oferecem múltiplas funcionalidades que contribuem para a inclusão de alunos com necessidades diversas, tais como plataformas de aprendizagem em linha, ferramentas de acessibilidade, recursos materiais adaptados e a personalização do processo de ensino-aprendizagem, tornando- se um elemento-chave na atenção à diversidade. Os professores devem eliminar qualquer tipo de rejeição em relação ao uso das tecnologias, tomando consciência do seu potencial educativo e da necessidade de as incorporar nas suas práticas pedagógicas. É importante salientar que a formação em TIC não se limita apenas ao domínio técnico dos recursos tecnológicos, mas envolve também a compreensão de como estes recursos podem apoiar os objetivos educativos e favorecer a inclusão. Além disso, há uma série de fatores que devem ser tidos em conta neste processo de formação, nomeadamente: motivação, adaptação à mudança, predisposição para o trabalho colaborativo, empenho e atualização dos professores.

Palavras-chave: Formação de professores; TIC; Inclusão; Inovação.

* Lucia Maria Parody Garcia agradece ao Ministério das Universidades de Espanha a bolsa FPU (FPU20/00049) e a bolsa complementar de mobilidade para beneficiários do programa de formação de professores universitários (EST23/00148).

¹ Universidade de Málaga (Espanha)

² Universidade de Málaga (Espanha)

³ Universidade do Algarve (Portugal)

⁴ Universidade de Málaga (Espanha)

Nutritional care: An human right

Bruno Sousa¹

Abstract

Malnutrition is a public health problem worldwide. Malnutrition associated with socio-economic factors falls within the realm of the right to adequate food. The approach to this type of malnutrition is achieved through the right to be protected from hunger and the right to adequate food, which implies the need to create an economic, political and social environment that allows people to achieve food security by their own means. Malnutrition associated with disease did not fall within the scope of the right to food. The aim of this paper is an exploratory study into the problem of malnutrition associated with illness and the importance of establishing nutritional care as a human right. In 2022, it was established the International Declaration® on the Human Right to Nutritional Care - Vienna Declaration, which has the following objectives: promote the recognition of the human right to nutritional care for all people with or at risk for disease related malnutrition, and the respect for human dignity in accordance with international laws on human rights and bioethics; provide a frame of reference whose principles serve as the basis to the future development of actions plans from clinical and scientific societies and any stakeholders in clinical nutrition; define core values, goals, and principles to enhance the quality of care in clinical nutrition and to raise awareness of disease-related malnutrition and of the lack of nutritional care access.

This was a historic step to combat disease-related malnutrition. It is an unprecedented global consensus that carries the commitment to raise awareness about the importance of disease-related malnutrition and highlight the lack of nutritional care for patients with chronic or acute illnesses, and in this way, we can create better conditions to avoid the consequences of malnutrition associated with the disease.

Keywords: Human right; Manutrition; Nutritional care; Vienna declaration.

¹ Serviço de Saúde da Região Autónoma da Madeira; Universidade Lusófona; CBIOS- Bio-sciences and Health Technologies Research Center; Centro Pluridisciplinar de Bioética da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto

PROMEHS – Promover a saúde mental nas escolas

Margarida Frade Santos ¹

Celeste Simões ²

Paula Lebre ³

Lúcia Cunha ⁴

Anabela Caetano Santos ⁵

Ana Marta Fonseca ⁶

Dória Santos ⁷

Margarida Gaspar de Matos ⁸

Resumo

Atualmente, a Saúde Mental tem vindo a deter maior atenção dado o seu impacto no bem-estar desde idades precoces, e pelo facto de cada vez ser mais evidente o aumento da incidência de problemas de saúde mental nas crianças e adolescentes. O PROMEHS é um Projeto Erasmus + Ação-Chave 3, cofinanciado pela Comissão Europeia (2019 – 2022), que desenvolveu, implementou e avaliou um currículo para a promoção da saúde mental nas escolas, fazendo a ponte entre programas escolares baseados em evidências e instituições de educação, promovendo políticas inovadoras ao encorajar a cooperação entre entidades públicas nacionais e internacionais e instituições em toda a Europa. Este projeto é o primeiro currículo de saúde mental desenvolvido em colaboração entre sete países Europeus (Itália, Croácia, Grécia, Letónia, Malta, Portugal e Roménia). Foi desenvolvido com alunos do ensino pré-escolar, básico e secundário, respetivos pais e professores. A conceção do projeto incluiu condições de pré e pós-teste, delimitadas por um período de cinco meses de implementação do currículo, com grupos experimental e em espera. Os resultados na sua análise global que contou com a participação de mais de 1000 alunos, 100 professores e 1000 pais/tutores apontam para uma melhoria das competências socioemocionais dos alunos, dos comportamentos pró-sociais e a redução dos problemas internalizantes e externalizantes. As conclusões e os resultados obtidos irão servir de base para as políticas educacionais nacionais dos Estados Membros sobre a promoção da saúde mental na escola.

Palavras-chave: Competências socioemocionais; Resiliência; Educação; Problemas de comportamento; PROMEHS

¹ Departamento de Educação, Ciências Sociais e Humanidades, FMH/UL; ISAMB/FM-UL; CeiED

² Departamento de Educação, Ciências Sociais e Humanidades, FMH/UL; ISAMB/FM-ULisboa

³ Departamento de Educação, Ciências Sociais e Humanidades, FMH/UL; 4INET-MD

⁴ Departamento de Educação, Ciências Sociais e Humanidades, FMH/UL; ISAMB/FM-ULisboa

⁵ ISAMB/FM-ULisboa; Aventura Social Associação; Universidade Aberta

⁶ Departamento de Educação, Ciências Sociais e Humanidades, FMH/UL

⁷ Departamento de Educação, Ciências Sociais e Humanidades, FMH/UL

⁸ Aventura Social Associação; ISAMB/FM-ULisboa

Principais discussões no Brasil sobre o processo de envelhecimento e suas repercussões para a família e política social

Cilene Sebastiana da Conceição Braga ¹

Renildo Junio de França Braga ²

Renata do Socorro dos Anjos Bentes ³

Resumo

Este trabalho apresenta algumas reflexões sobre as implicações geradas pelo aumento da população idosa no Brasil, nas políticas sociais e nas famílias. Os dados analisados e discutidos neste trabalho foram obtidos por meio de revisão bibliográfica. O aumento da longevidade, implica diretamente no aumento da demanda por cuidados, então, discute-se o papel das famílias e do Estado na garantia de políticas sociais que atendam as demandas da população idosa. Identifica-se que, por muito tempo, os idosos que dispunham de algum grau de dependência, ficavam a cargo das famílias, especificamente, realizado pelas mulheres e de forma informal, sem dispor de qualquer preparação ou capacitação, enquanto, as políticas sociais, historicamente se configura de forma a incorporar o trabalho familiar doméstico de cuidado realizado pelas famílias. A entrada massiva das mulheres no mercado de trabalho desde meados do século XX, tensionam ainda mais a discussão sobre os papéis da família e das políticas sociais com seus idosos dependentes ou não. Além disso, verificamos o aumento da responsabilização das famílias e apropriação do trabalho de cuidado destas, pelas políticas sociais, assim como, um processo de responsabilização das pessoas idosas em garantir as suas condições de saúde e subsistência, ideiaposta pela política de envelhecimento ativo, esta política que atravessa todas as áreas de serviços, principalmente da saúde.

Palavras-chave: Envelhecimento; Cuidado; Família; Política social; Trabalho familiar.

¹ Universidade Federal do Pará - UFPA

² Universidade Federal do Pará - UFPA

³ Universidade Federal do Pará - UFPA

A etnomatemática e a construção do conhecimento matemático em Angola: O sentido do número na vida dos povos Umbundo

Arminda Marisa Chilembo¹

Resumo

A preocupação de desenvolver a investigação do tema sobre a etnomatemática no contexto Angolano, surge no momento de várias questões sobre aprendizagem da matemática, nos diversos contextos sócio culturais, e atendendo as aprendizagem essenciais da matemática em função dos programas definidos pelo ministérios de educação e ensino. Esta investigação tem como objetivo compreender o sentido do número nos povos Umbundo, tendo em conta os contextos culturais da existência humana e do processo de aprendizagem. Além disso, a aplicação da etnomatemática na educação pode ajudar os alunos a entender melhor os conceitos matemáticos por meio de exemplos e práticas que sejam relevantes para suas próprias culturas e experiências. Para D'Ambrósio (2005), considerado o pai da Etnomatemática sendo um dos autores fundamentais desta investigação afirma que a diversidade cultural é um valor em si mesmo, e não apenas um objeto de estudo. Ele acredita que é preciso valorizar e respeitar as diferentes formas de pensar e fazer matemática, em vez de tentar impor uma visão hegemônica. Angola é um país localizado na África Austral, com uma população de mais de 31 milhões de pessoas. O país é rico de uma grande variedade de grupos étnicos, cada um com suas práticas e tradições culturais únicas. Uma área da etnomatemática que tem recebido atenção significativa em Angola é o uso de padrões geométricos na arte e na arquitetura tradicionais. Muitas tribos angolanas usam desenhos geométricos intrincados em seus tecidos, cerâmica e esculturas em madeira. A investigação em Etnomatemática considera seis dimensões fundamentais: dimensão epistemológica, dimensão política e dimensão educacional, dimensão conceitual, dimensão histórica, dimensão cognitiva. Entre tanto esta comunicação faz referência a "etnomatemática e a construção do conhecimento: o sentido do numero nos povos umbundo", que vai se desenvolver em Cultura e sociedade, a etnomatemática e principais práticas dos Povos umbundo e o conceito de numero. E prevê-se utilizar, uma metodologia qualitativa para possibilitar a compreensão dos fenómenos socioculturais nos diferentes contextos, com uma natureza descritiva, interpretativa no modelo etnográficos sem colocar de parte a metodologia quantitativa tendo em conta a mensuração de algumas variáveis de interesse no processo de investigação.

Palavras-chave: Etnomatemática; Cultura; Sociedade.

¹ Universidade Lusófona

Processos colaborativos para a construção coletiva de conhecimento: Um olhar a partir do projeto Sinergias ED

Isabel Abreu dos Santos ¹

Albertina Raposo

Sílvia Franco

Amanda Franco ²

Resumo

Na sociedade atual, o conhecimento que se pretende privilegiar continua a ser, maioritariamente, o conhecimento científico produzido pela academia. É a partir do início do século XXI que conceitos como Ciência Cidadã validam a possibilidade de outros atores poderem trazer contributos para a ciência através de práticas epistémicas diversas que dão sentido a projetos de participação pública ativa. Defende-se, hoje, que a partir de diferentes visões e perspetivas individuais e coletivas é possível construir, colaborativamente, um saber que reflete que o todo é maior que a soma das partes, construindo um caminho que promove a valorização de comunidades harmoniosas na diversidade. Este caminho é, em si mesmo, uma ação política. Este trabalho parte de tal discussão, assim como de uma definição de Educação para o Desenvolvimento (ED), para a partilha de uma prática de produção de conhecimento, emergente da sinergia entre atores de diversos círculos. Este trabalho pretende contribuir para desconstruir, a partir do olhar de “observador participante” sobre o Sinergias ED, o que se entende por conhecimento e qual o seu espaço na sociedade do conhecimento. O Sinergias ED é uma iniciativa colaborativa que reúne organizações da sociedade civil e instituições do ensino superior em torno da ED. Segundo uma lógica de educação não-formal que promove a diversidade de linguagens e expressões, o Sinergias ED procura contribuir para a transformação social, ao aproximar atores da sociedade civil e da academia, e cativando-os e capacitando-os para a colaboração. Criando espaços de encontro, diálogo e construção de laços, o Sinergias ED assume que os diferentes atores – no individual e no coletivo – produzem conhecimento. Para tal, promove um contexto seguro e de coresponsabilidade, para a criação de um sentido comum de ação na ED, nos planos local e global. Isto reflete-se na coerência entre os distintos processos de ED coconstruídos, aprofundados e investigados. Após questionar entendimentos e métricas mais canónicos em relação ao conhecimento e assumir a riqueza permitida pela ecologia dos saberes, este trabalho partilha uma sistematização das práticas do Sinergias ED, que contribuem para a construção de conhecimento relevante na área da ED. Daqui se retiram lições inspiradoras sobre processos e produtos colaborativos para

¹ MARE – Centro de Ciências do Mar e Ambiente; ARNET – Rede de Investigação Aquática, LA; Universidade Lusófona

² Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto

demais contextos e dinâmicas em comunidade, embora respeitando a especificidade do olhar de cada membro da comunidade.

Palavras-chave: Educação para o Desenvolvimento; Comunidade; Colaboração; Educação não-formal; Sociedade do conhecimento.

Agradecimento: Este trabalho foi apoiado por Universidade Lusófona, Instituto Politécnico de Beja, Fundação Gonçalo da Silveira, Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, através do projeto estratégico UIDP/04292/2020 atribuído ao MARE - Centro de Ciências do Mar e do Ambiente, e do projeto LA/P/0069/2020 atribuído ao Laboratório Associado ARNET - Rede de Investigação Aquática.

Pistas para a intervenção social: O projeto D'AR-TE e o suporte social nas crianças e jovens em acolhimento residencial

Mara Ricardo ¹

Paula Ferreira

Resumo

As crianças/jovens que entram hoje no sistema de acolhimento são crianças com mais problemas de saúde mental, com comportamentos de perigo e com mais comportamentos de agressão. Associado a estas questões, constata-se que as próprias famílias são famílias mais descomprometidas e com problemas mais complexos. A transição do ambiente familiar para o ambiente de Acolhimento Residencial deixa marcas nas crianças/jovens e um sentimento de perda. Mas o Acolhimento tem o compromisso de recuperar a identidade de cada criança/jovem, restabelecer vínculos e uma base segura onde a criança/jovem se possa desenvolver. Aqui, as relações interpessoais e o suporte prestado por estas mesmas interações são cruciais. As Casas de Acolhimento Residencial têm consigo este compromisso de otimizar o acolhimento, através de projetos e iniciativas que minimizem os fatores de risco e potenciem os fatores de proteção. Tendo por base este quadro de referência, procura-se nesta comunicação dar conta de como projetos como o D'AR-TE se revelam uma ferramenta preciosa na intervenção social em Acolhimento Residencial. As atividades do D'AR-TE decorreram entre março de 2020 e março de 2023. Tinham por objetivo o desenvolvimento pessoal integral e situavam-se em torno de dois eixos. O eixo "Promover o EU" integrando o desporto (futsal e judo), as oficinas de arte (teatro, música e expressão corporal) e a estimulação cognitiva através da realidade virtual. O eixo "Promover o NÓS" integrando a promoção de relações salutogénicas com pares, família e pessoas de referência da comunidade. Para a investigação utilizou-se a metodologia qualitativa que contemplava dois grandes objetivos: avaliar o impacto das atividades do Projeto D'AR-TE na percepção de suporte social das crianças e jovens da CAR. Para tal, foram realizadas entrevistas a 12 crianças e jovens da CAR. O segundo objetivo era perceber o impacto do Projeto D'AR-TE na dinâmica relacional entre as crianças/jovens e a equipa técnica e educativa da CAR, tendo sido feitas 17 entrevistas aos técnicos e aos monitores da CAR. Os resultados obtidos, através da análise de conteúdo, demonstram que as crianças/jovens avaliam positivamente a sua percepção de suporte social relativamente aos técnicos e monitores. Do ponto de vista dos pares, as crianças/jovens referem uma maior percepção de suporte social uma vez que faziam as atividades do D'AR-TE em conjunto e, com isso disseram ter ganho uma maior ligação e diminuído os conflitos existentes. Os técnicos e monitores também referem que na sua percepção o projeto melhorou a relação entre as crianças/jovens na CAR pois sentem que

¹ Universidade Lusófona

há mais união e entreajuda entre estes. Relativamente à família, quer as crianças/jovens quer os técnicos e monitores referem que a participação das famílias no D'AR-TE foi reduzida, no entanto para as crianças/jovens cujas famílias participaram nas apresentações finais das atividades esta presença foi significativa para uma maior percepção de suporte social. Concluindo, a intervenção no reforço do suporte social tem consequências positivas para a diminuição dos comportamentos de risco e para a melhoria do bem-estar das crianças e jovens em Acolhimento Residencial.

Palavras-chave: Crianças e jovens em perigo; Acolhimento residencial; Intervenção social; suporte social; Projetos de intervenção.

Competências reflexivas e desenvolvimento pessoal e profissional

Ana Paula Garcia ¹

Jacqueline Marques ²

Resumo

As sociedades contemporâneas têm sido caracterizadas pelo aumento dos problemas sociais, pela sua diversidade e complexidade e esta realidade coloca novas exigências às profissões que nela intervêm. Também as transformações que se produzem na construção social das profissões e nas atividades dos profissionais, não são uma geração espontânea de novas práticas, mas dependem das evoluções que se produzem no seio das políticas públicas. Sendo o serviço social uma área profissional que intervém diretamente nos problemas sociais, o seu exercício requer a formação de profissionais que saibam, não só compreender e analisar criticamente os fenómenos e as problemáticas sociais, mas também definir e implementar estratégias para a sua resolução e transformação. Ou seja, uma formação que conjugue o conhecimento teórico e prático e que possibilite aos alunos o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas para a intervenção e para a investigação. Se a prática do Serviço Social se desenvolve em contextos em permanente alteração esta não pode ser apreendida isoladamente, nem reproduzida em situações semelhantes. Isto exige que o processo de ensino/aprendizagem do serviço social capacite os estudantes para serem profissionais reflexivos. Pois a reflexividade está intimamente ligada aos processos cognitivos ativados durante o processo de aprendizagem, relacionando o pensamento reflexivo com o processo de aquisição de competências. Os estágios e o acompanhamento pela supervisão ocupam um lugar central na formação e constituem-se o meio para se atingir estes objetivos. Numa lógica de aprendizagem experencial, constituem-se um veículo de transformação para o próprio processo de formação e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. Esta apresentação pretende abordar algumas metodologias utilizadas no processo de supervisão pedagógica com estudantes do 1º ciclo da licenciatura em Serviço Social a realizar estágio em diferentes instituições. Em termos metodológicos fez- se uma revisão de literatura e pesquisa exploratória qualitativa com base na experiência de trabalho numa universidade. Conclui-se que a conjugação da utilização das metodologias de ensino-aprendizagem, utilizadas no espaço de supervisão pedagógica, pode ser um meio por exceléncia para desenvolver competências reflexivas e o pensamento crítico nos estudantes de Serviço Social e promover o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Palavras-chave: Formação; Supervisão pedagógica; Competências críticas; Reflexividade; Desenvolvimento pessoal e profissional.

¹ Instituto de Serviço Social - Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa

² Instituto de Serviço Social - Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa

Perfis populistas de jovens-adultos/as: diferenças ao nível ideológico, de confiança institucional, de comportamento eleitoral e de características socioeconómicas

Ricardo Soares ¹

Carla Malafaia ²

Pedro Ferreira ³

Resumo

Na última década, uma onda crescente de populismo propagou-se por vários países, embora Portugal fosse caracterizado como aparentemente imune a este fenómeno. No entanto, essa imunidade parece ter terminado, uma vez que alguns partidos políticos utilizam elementos populistas na sua comunicação e os/as cidadãos/ás nacionais apresentam níveis consideráveis de atitudes populistas. Contudo, a investigação em contexto português sobre 'cidadãos/ás populistas' permanece escassa. Nesse sentido, a presente comunicação pretende explorar: i) distintos perfis populistas; ii) diferenças entre estes perfis em termos ideológicos, de confiança institucional, de comportamento eleitoral e de características socioeconómicas. Para tal, apresentaremos resultados de um inquérito por questionário administrado a 1047 jovens-adultos/as (entre os 18 e os 30 anos). A análise dos dados permitiu identificar quatro perfis populistas: pluralista democrático; populista pluralista; populista antidemocrático; populista democrático. Estes quatro perfis distinguem-se sobretudo no que toca a atitudes ligadas à imigração, ao governo e à democracia. A exploração da relação destes perfis com diversas dimensões ajudou à sua maior diferenciação e problematização. Observa-se que o perfil de pluralista democrático está associado a ideologias de centro e de esquerda; níveis medianos de confiança institucional; níveis elevados de capital económico; e a níveis reduzidos de participação em cerimónias religiosas. Quanto aos/as populistas pluralistas, apesar estes/as também apresentarem níveis medianos de confiança institucional, constata-se que este perfil está relacionado com ideologias de centro e de direita; níveis baixos de capital cultural; e a níveis medianos de participação em cerimónias religiosas. Ademais, verifica-se uma clara distinção entre os/as populistas antidemocráticos e os/as populistas democráticos. Por um lado, os/as populistas antidemocráticos tendem a posicionar-se ideologicamente na extrema-direita; mostrar intenções de voto no partido CHEGA; ter elevada desconfiança nos órgãos institucionais; ser do género masculino; e a participar em cerimónias religiosas. Por outro, os/as populistas democráticos tendem a assumir posicionamentos de esquerda e de extrema-esquerda; mostrar intenções de voto no Bloco de Esquerda e no Partido Comunista Português; a confiar medianamente nas instituições; ser do género feminino; e a apresentar níveis reduzidos de participação em cerimónias religiosas.

Palavras-chave: Inquérito por questionário; Jovens-adultos/as; Perfis; Populismo.

¹ CIIE / FPCEUP

² CIIE / FPCEUP

³ CIIE / FPCEUP

A Religião e a Pessoa com Deficiência na Perspectiva dos Direitos Humanos

Liriane Costa de Oliveira Luz ¹

Resumo

A inclusão de pessoas com deficiência em contextos eclesiásticos se insere na discussão dos direitos humanos e na perspectiva de inclusão social e teológica. O Cristianismo impulsionou uso de categorias vinculadas à etnicidade (cultura, povo, comunidade, identidade). De maneira circular, essas formulações basearam-se e migraram para os âmbitos da academia e do movimento social, fundando uma linguagem religiosa, política e científica (Assis, 2012). Salienta-se que a igreja por apresentar uma doutrina inclusiva para pessoas que buscam acalento para alma, corpo e espírito, acreditam que instintivamente já estariam preparadas para receber e conviver com este público-alvo, porém as ações religiosas devem estar pautadas na alteridade da identidade e no respeito às particularidades, necessidades e habilidades enquanto sujeito social para que seja inclusiva. Perante a limitação de pesquisas acadêmicas, surgem a questão deste estudo: Como os pressupostos dos direitos humanos da religiosidade e da perspectiva da identidade e alteridade operam na organização litúrgica, social e na formação teológica nos contextos eclesiásticos em relação à inclusão e participação das pessoas com deficiência? O objetivo geral é analisar a contribuição de programas ou ações de inclusão social e teológica para pessoas com deficiência nas práticas religiosas. É uma pesquisa qualitativa, com revisões literárias. Os dados foram coletados através do questionário e das entrevistas semiestruturadas com participantes e das observações das relações com as pessoas com deficiência, profissionais e membresia nas ações litúrgicas.

Na análise dos dados, as pessoas com deficiência participam pouco do contexto eclesiástico de Curitiba e no Brasil, não há formação com adaptações e recursos de tecnologia assistiva na maioria dos ambientes religiosos. Destarte, são poucos que possuem um trabalho teológico para a inclusão de pessoas com deficiência respeitando características e necessidades específicas de aprendizagem, adaptação e acessibilidade para cada tipo de deficiência (física, visual, intelectual) na rotina religiosa.

Compreender a inclusão social sem construir identidades fixas e preconceituosas, mas, uma identidade pautada na perspectiva da diferença e solidariedade ainda é uma proposta dos Direitos Humanos de religiosidade inacessível para as pessoas com deficiência em sociedade.

Palavras-chave: Religião; Pessoa com Deficiência; Direitos Humanos.

¹ Universidade Lusófona

Técnicas pedagógicas para estimular a comunicação verbal de um jovem com Autismo

Adriana Gomes da Cunha Almeida¹

Maria Odete Emygdio da Silva²

Resumo

Esta comunicação apresenta a intervenção que está a ser realizada com um jovem com Perturbação do Espectro do Autismo, que tem muitas dificuldades de comunicação verbal. Esta perturbação, de um modo geral, implica défices significativos ao nível da comunicação verbal, da interação social, dos interesses restritos e padrões repetitivos (Antunes, 2018; Silva, 2012). A intervenção decorre no âmbito de um Projeto Piloto, da responsabilidade do Centro de Apoio à Vida Independente. Este projeto disponibiliza assistência pessoal a pessoas com deficiência ou problemáticas complexas, proporcionando-lhes a realização de atividades segundo as suas necessidades, para que desenvolvam a sua autonomia e qualidade de vida. O apoio acontece diariamente, em contextos distintos, entre o doméstico e o social, tendo por base o Programa Individualizado de Assistência Pessoal, que contempla as necessidades da pessoa com deficiência (INR, 2017). A intervenção fundamenta-se nos princípios da investigação-ação (Sanches, 2005) e tem como objetivo perceber se as técnicas e ferramentas pedagógicas utilizadas contribuem para o desenvolvimento da comunicação verbal do jovem. Como técnicas de recolha de dados, utilizou-se a pesquisa documental e uma entrevista com a mãe do jovem, sendo os dados tratados através de análise de conteúdo (Ludke & André, 2018). Esta intervenção ainda está em curso, mas os dados já obtidos apontam para uma boa evolução da comunicação do jovem. Atualmente, expressa com mais segurança e com frases mais corretas, as suas vontades, identifica situações, faz comentários e perguntas, o que tem contribuído para uma maior autonomia.

Palavras-chave: Perturbação do espectro do autismo; Modelo de apoio a vida independente; Investigação-ação.

¹ Lusófona – Centro Universitário de Lisboa

² Lusófona – Centro Universitário de Lisboa

“Meu corpo, meus direitos”

– Violência obstétrica e direito à autonomia corporal em Portugal

Mariana Anginho Évora¹

Resumo

“Meu Corpo, Meus Direitos” é um *slogan* que tem vindo a ser utilizado por movimentos feministas e organizações internacionais. Apesar deste slogan tocar em temas dispersos, relacionados com a autonomia corporal e com a saúde sexual e reprodutiva da mulher (como o acesso à interrupção voluntária da gravidez, a políticas de planeamento familiar, ou à criminalização do assédio), a *violência obstétrica* continua a ser um tema discutido com menos frequência na sociedade civil e no meio académico. Talvez isso se deva à “relação incómoda” entre a maternidade e o feminismo (Pujana, 2014), assim como à medicalização do nascimento na sociedade ocidental (Davis-Floyd, 2022). Esta comunicação tem dois objetivos. Por um lado, debatemos como é que a violência obstétrica é uma forma de violência contra as mulheres, e como é que se relaciona com os direitos humanos. Por outro lado, através de uma revisão sistemática da literatura, identificamos tudo o que tem sido publicado academicamente dentro desta área em Portugal, e os seus principais resultados. Percebemos que os relatos de violência obstétrica no país surgem, sobretudo, em três formas: violência verbal (por exemplo, Barata, 2022a); racismo obstétrico (por exemplo, Barata, 2022b); e excesso de intervenções médicas não-consentidas (APDMGP, 2019). Concluímos com uma reflexão sobre os efeitos da violência obstétrica na saúde da mulher e na sua relação com a maternidade, levando à necessidade de continuar a compreender e debater este tema, dentro e fora da academia, em Portugal.

Palavras-chave: Violência obstétrica; Autonomia corporal; Saúde reprodutiva.

¹ CIES-Iscte

Ecossistemas de inovação e sustentabilidade: O importante papel da lusofonia

Paula Ramada ¹

Leclerc Victer ²

Resumo

No Século XXI, a busca por uma sociedade mais sustentável tem colocado as instituições de Ensino Superior como protagonistas de um processo de transição global para a mudança de paradigma. Afinal, as comunidades acadêmicas são, reconhecidamente, líderes ideais para o desenvolvimento de projetos, políticas e soluções inovadoras. A contribuição da educação para o desenvolvimento sustentável é imprescindível, e foi estabelecida como um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU para 2030. O alcance do desenvolvimento sustentável está diretamente relacionado à aprendizagem da sustentabilidade, à construção e à otimização de unidades educativas. No Brasil, no ambiente acadêmico, embora haja consenso sobre a essência multidisciplinar da sustentabilidade e a conexão entre aspectos econômico, social e ambiental, as instituições de ensino superior ainda permanecem com estruturas e projetos pedagógicos com pouca ou nenhuma relação entre si. Por essa razão, a visão sistêmica, que é uma das marcas de um olhar sustentável, ainda não encontra espaço de interação acadêmica. Diante disso, o objetivo desta pesquisa é demonstrar o papel essencial da lusofonia no fomento de ações entre estudantes e professores para criação de ecossistemas acadêmicos de inovação, ou seja, de pesquisa e articulação como força motriz para o desenvolvimento social e econômico nos países de língua portuguesa. Ecossistemas de inovação são caracterizados pela atuação conjunta de atores (governo, empresas e academia), a fim de gerar fluxos de conhecimento e valor com impacto no desenvolvimento científico e tecnológico. Se há necessidade de mudança de paradigma, nada melhor que a criação dos ecossistemas de inovação, pois configuram um campo de estudo promissor quanto às articulações e contribuições de potenciais atores. O estudo se justifica, considerando que os conceitos e abordagens relacionados à temática se encontram em evolução na Lusofonia. A abordagem de investigação combinará as formas qualitativa e quantitativa. Além da pesquisa em organizações e instituições de ensino, de forma descritiva, o artigo levará em consideração os métodos bibliográfico e documental para demonstrar que um novo paradigma na inovação tecnológica baseia-se em cinco características: a informação como matéria prima, a penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias, a lógica de redes, o sistema de rede (a tecnologia da informação baseado na flexibilidade) e a convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado. O referencial teórico será Thomas Kuhl e Castells.

Palavras-chave: Desenvolvimento sustentável; Inovação; Inclusão; Cidadania.

¹ Universidade Federal Fluminense. Faculdade Lusófona do Rio de Janeiro

² Universidade Federal Fluminense. Faculdade Lusófona do Rio de Janeiro

Do deus da aliança à aliança na vida comunitária. A proposta de Cortina em face da instabilidade interrelacional

Maria Teresa Santos ¹

Resumo

A aliança entre Deus e os homens constitui o paradigma de uma antropologia metafísica aglutinadora das religiões dominantes no mundo ocidental: judaísmo, cristianismo, islamismo. São muitas as referências textuais à aliança, como expressão da determinação divina, que a simbologia veta testamentária figura no arco (Gen.9:16) e no cordeiro pascal (Ex.12:5). Ao longo da narrativa bíblica apresenta-se uma aliança irrevogável, mas renovável sempre que esquecida ou quebrada devido à volubilidade inter-relacional da existência humana. A relação entre Deus e os humanos, dotados individualmente de livre arbítrio, oscila entre fidelidade e infidelidade ou entre aceitação da regulação normativa e esquecimento desrespeitoso e ofensivo do compromisso assumido. Todavia este modo relacional não difere muito quando trasladado para o plano existencial onde se tece a relação inter-humana. Uma relação instável e geradora de desconforto na vida comunitária: um desconforto que chega a tornar insustentável a convivência social plural ou que a interdita defensivamente; um desconforto que Hobbes deriva da natureza humana, na qual se inscreve uma agressão aniquiladora comparável à do lobo; um desconforto sintomatizado por Freud como mal-estar existencial transversal à cultura ocidental. De facto, as alianças humanas são particularmente frágeis e deléveis. A partir deste enquadramento da problematização, a proposta que se apresenta questiona como sair de uma conceção antropológica que divide a humanidade entre mim/nós e os outros, seja pela religião, política, raça, sexo, género, entre outros fundamentalismos, seja por qualquer identidade estereotipada ou solipsista. Sem querer simplificar o complexo, tal como Daniel Innerarity (2019) adverte, coloca-se a questão no campo da ética para acompanhar o pensamento de Adela Cortina (2007) a respeito do diálogo e da cordialidade. A estrutura do texto que corporiza a questão e que segue a proposta de Cortina retoma, num primeiro momento, o conceito de aliança para o repensar na contemporaneidade, o que implica a sua deslocação da metafísica para a ética. Num segundo momento, trata de compreender o sentido da cordialidade proposto por Cortina e verificar de que modo se articula com a ideia de aliança inter-humana. Para finalizar, discute-se a interpretação que elege a aliança como vínculo fundamental da comunidade, pressupondo-se a adopção de uma conceção antropológica descentrada do divisionismo quer egótico, quer estritamente grupal.

Palavras-chave: aliança; ética; pluralidade; cordialidade; Adela Cortina.

¹ Universidade de Évora / CIDEHUS

ODS em ação – Todos contam | Todos contamos!

Margarida Maria Reis Gomes¹

Resumo

Integrando o currículo dos alunos do 3º Ciclo e do Ensino Secundário, a disciplina/componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, materializa os princípios e os objetivos definidos na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENE), que funda as suas raízes nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Entre os anos letivos 2018/19 e 2020/21, na Escola Secundária Infanta D. Maria, delineou-se o projeto pedagógico de cidadania territorial “Todos com os ODS”, que permitiu o desenvolvimento das competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), de aprendizagens inerentes à Literacia Geográfica e projetaram uma mensagem na comunidade, com a finalidade de modificar comportamentos e contribuir para a concretização dos objetivos da Agenda 2030. Atualmente, no Agrupamento de Escolas de Ansião, promovem-se os ODS através do desenvolvimento do projeto ODS em Ação – Todos Contam | Todos Contamos!

Palavras-chave: Agenda 2030; Objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS); Cidadania e desenvolvimento.

¹ Agrupamento de Escolas de Ansião

A educação inclusiva para a promoção da equidade nos contextos educativos actuais

Juan José Leiva Olivencia ¹

María José Alcalá del Olmo Fernández ²

Lucía María Parody García ³

María Jesús Santos-Villalba ⁴

Resumo

A inclusão educativa nos processos e contextos educativos actuais é vista como uma oportunidade para alcançar a equidade e enfrentar os fenómenos de desigualdade que se verificam atualmente. É um desafio para os agentes da comunidade educativa que necessitam de conhecer em profundidade a realidade que rodeia os alunos para poderem oferecer uma educação de qualidade. A abertura do centro educativo ao meio implica uma adaptação e uma formação especializada por parte do pessoal docente para poder adaptar-se às diferentes situações e exigências sociais, com o objetivo de responder às necessidades de um corpo discente muito heterogéneo. O objetivo deste trabalho é tornar visível a importância da educação inclusiva como estratégia pedagógica para ultrapassar situações de desigualdade, concretizar o princípio da igualdade de oportunidades educativas, contribuir para a melhoria da convivência e perceber a diversidade como uma variável ao serviço do enriquecimento mútuo. O objetivo deste modelo educativo é procurar atender à singularidade humana sem distinções e garantir que todas as crianças possam reconhecer, respeitar e viver juntas sem limites num quadro de harmonia e solidariedade.

Palavras-chave: educação inclusiva; equidade; contextos educativos; diversidade.

¹ Universidad de Málaga (España)

² Universidad de Málaga (España)

³ Universidad de Málaga (España)

⁴ Universidad de Málaga (España)