

ESPAÇOS E TEMPOS DA INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA

Sofia Silva¹; Nuno Fraga²; Glória Gonçalves³

¹ Universidade da Madeira, sofia.silva@staff.uma.pt

² Universidade da Madeira, nfraga@staff.uma.pt

³ Universidade da Madeira, gloriag@staff.uma.pt

1. Introdução

Abordar a intervenção comunitária numa perspetiva em que os espaços e tempos são chamados à centralidade impele-nos a olhar para os contextos onde ocorrem as ações dos sujeitos/indivíduos. A pragmática do ser humano deambula no seio de arquétipos subjugados a uma intensa versatilidade do lugar e do tempo, ou não fosse o Homem um ser que é constantemente influenciado pelas vivências que acumula ao longo da sua existência. Desde que nasce a influência do seio familiar, com as suas crenças, cultura e hábitos de vida, molda o ser inofensivo e dependente. A sua cultura genética e identidade pessoal desenvolvem-se num processo simultâneo de acomodação e de transformação, envolto num conjunto de relações recíprocas. Certo é que, com o tempo e com as inúmeras experiências com que é confrontado na comunidade onde está inserido, e dependendo da qualidade das mesmas, maior é o desenvolvimento humano. A participação progressiva do indivíduo em atividades mais complexas trará mais e maiores possibilidades de ser autónomo, criativo e feliz.

O desenvolvimento humano é visto como um processo através do qual a pessoa adquire uma conceção mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico, tornando-se capaz de se envolver em atividades que permitem descobrir, manter ou alterar propriedades desse mesmo ambiente em níveis de maior ou menor complexidade. A capacidade crescente representa a expressão do desenvolvimento que se processa simultaneamente em dois domínios – o da perceção e o da ação (Bronfenbrenner, 1996).

Este artigo foca-se, assim, numa abordagem que medeia entre uma perspetiva psicológica e sociológica da intervenção comunitária, perspetivas in-

dissociáveis e complementares, assumindo-se que o desenvolvimento e a ação não são apenas individuais, mas que os grupos sociais, as instituições e as comunidades são também autores no processo de produção de significados e de implementação de projetos de ação (Menezes, 2010). Falamos de ação em contexto.

No âmbito de uma abordagem qualitativa, assente nos pressupostos metodológicos do estudo de caso, o presente artigo pretende descrever e interpretar o trabalho desenvolvido pelos estudantes-estagiários da unidade curricular de Intervenção Comunitária do curso de 1.º ciclo em Ciências da Educação da Universidade da Madeira, entre os anos letivos 2018/2019 e 2021/2022, dando continuidade a uma análise efetuada para os primeiros anos de ação da unidade curricular de Intervenção Comunitária (2014-2017) e espelhada em Fraga, Pereira e Gonçalves (2019).

2. A intervenção comunitária enquanto ação em contexto

Atendendo aos princípios subjacentes às perspetivas psicológica e sociológica, a intervenção comunitária só faz sentido se os tiver em linha de conta, ou seja, não há intervenção comunitária se não houver um espaço, um tempo, um indivíduo, uma comunidade.

Trata-se da transformação da comunidade de uma forma participada e consciente, assente nas ideologias da democracia participativa, criando um sentido de pertença e a construção de uma cidadania ativa. “Há um ‘compromisso’ entre todos os intervenientes de um processo e um aprofundamento da especificidade dos problemas locais. É um processo dinâmico no qual os projetos e planeamento para a ação “apelam a um pensamento sistémico racional na tomada de decisões” (Guerra, 2002, p. 97).

A intervenção comunitária implica a predisposição para trabalhar com e para as pessoas e respetivas comunidades, numa dialética singular e plural. Nesta linha de pensamento, Menezes identifica quatro ofícios da intervenção comunitária: o ofício da relação, o ofício do pluralismo, o ofício de se tornar irrelevante e o ofício de “fazer política por outros meios” (2010, pp. 105-110).

Estamos perante quatro perspetivas que se entrecruzam quando nos referimos à ação em contexto. O profissional que intervém numa comunidade obrigatoriamente tem de se libertar do preconceito e dos juízos de valor.

Só conseguirá chegar ao outro através da relação que, obrigatoriamente, evolui para níveis de proximidade e de confiança mútuas.

É na relação com os outros que a intervenção ganha “legitimidade e eficácia”, além de constituir, ao mesmo tempo, “estratégia e contexto de intervenção”, pois é através da relação que se propiciam condições “para que os problemas, objectivos e projectos sejam expressos e (re)formulados” (Menezes, 2010, p. 106). O processo desencadeado para a resolução de um problema concreto é tão ou mais importante do que trabalhar para mostrar resultados. Não deverá haver pressa, mas paciência, evitando-se as “réci-tas”. Os resultados devem ser apresentados e divulgados quando fizerem sentido para os intervenientes, de tal modo que não interfiram na construção da relação (Menezes, 2010).

É pertinente escutar, perceber e compreender os diversos pontos de vista que os agentes envolvidos têm sobre os problemas e as formas de os resolver, em vez de buscar unicamente a verdade. O importante neste processo é “reconhecer, legitimar e valorizar as dissensões e os conflitos ao invés de exercer pressão para a criação de consensos à custa da diversidade e do pluralismo” (Menezes, 2010, p.107).

O profissional deve intervir no sentido da promoção da autonomia e do empoderamento das pessoas, grupos e instituições da comunidade, atuando como suporte e sendo catalisador no processo de mudança. Reconhece-se a necessidade de criar uma rede de suporte que envolva outros profissionais para que, em conjunto e através do questionamento e do envolvimento, resulte na reconstrução de saberes e formas de atuação (Menezes, 2010).

Importa observar e compreender as pessoas e comunidades através dos seus contextos, reconhecendo que têm valores e propósitos que devem ser tidos em consideração na construção de processos de mudança sustentáveis. Em consonância, a colaboração é imprescindível para a construção de uma relação de trabalho e confiança com os diferentes participantes, fomentando o seu envolvimento, quer na definição e compreensão do problema, quer na criação de soluções. Podemos afirmar que a colaboração é emergente, baseia-se na crença do valor da confiança e do respeito entre os participantes, qualidades que tipicamente crescem decorrentes do sucesso e da experiência colaborativa. Da atitude colaborativa desenvolve-se um sentido de comunidade. É a valorização do estilo interpessoal que cresce. É a percepção de que, interagindo de forma colaborativa, a perseverança dos participantes será maximizada e a sua fraqueza minimizada, obtendo-se melhores resultados para todos. A boa vontade para trabalhar rumo a me-

tas comuns é acompanhada pelo esbater das diferenças individuais (Friend & Cook, 1992).

3. A intervenção comunitária no 1.º ciclo em Ciências da Educação

Desde 2014 que a Universidade da Madeira tem procurado, através da sua Licenciatura em Ciências da Educação, ir ao encontro da comunidade regional e com ela dar sentido e funcionalidade à intencionalidade pedagógica que é desvelada no âmbito da unidade curricular de Intervenção Comunitária. Pretendia-se abrir outros campos de intervenção aos estudantes que provinham da Licenciatura em Ciências da Educação e que não sendo professores, poderiam encontrar nos ambientes não formais de aprendizagem e de educação, possíveis formas de intervenção e de reflexão sobre a educação, no seu sentido mais amplo e que não se limita aos muros da escola tradicional, tal como pontua Freire (2001), “a escola não é o único espaço da veiculação do conhecimento” (p. 16).

A intencionalidade pedagógica que se edifica a partir dos conteúdos programáticos da Intervenção Comunitária tem como foco propiciar aos estudantes as ferramentas fundamentais à desconstrução da comunidade regional, sobretudo dos seus nichos sociais mais desfavorecidos e/ou com potencial de ressonância e de empoderamento das pessoas com que interagem. Falamos, sobretudo, de centros comunitários, de serviços públicos (regionais e municipais) de educação e de reabilitação social, de uma organização não-governamental (ONG) e de instituições particulares de solidariedade social (IPSS).

Entre os anos letivos 2018/2019 e 2021/2022, os estágios curriculares em Intervenção Comunitária foram realizados em oito instituições, que se traduziram em dezanove núcleos de estágios, nos quais os estudantes desenvolveram a sua intervenção (Quadro 1).

Quadro I: Instituições e respetivos núcleos de estágios

Instituição da comunidade	Núcleos de Estágios
Assistência Médica Internacional (AMI) - ONG	AMI - Delegação da Madeira
Câmara Municipal de Câmara de Lobos	Biblioteca Municipal de Câmara de Lobos
Câmara Municipal do Funchal (CMF)	Biblioteca Municipal do Funchal
	Centro Comunitário do Palheiro Ferreiro (Sociohabitafunchal)
	Departamento de Ciência e de Recursos Naturais - Museu de História Natural do Funchal
	Departamento de Educação e Qualidade de Vida
	Espaço Sénior das Cruzes
	Ginásio da Barreirinha
Centro da Mãe - Instituição Particular de Solidariedade Social	
Estabelecimento Prisional do Funchal	
Direção Regional de Educação (DRE)	Serviço Técnico de Educação Especial
	Serviço Técnico de Formação Profissional
	Projeto Recreio Vivo (EB1/PE de São Roque e EB1/PE de São Martinho)
Investimentos Habitacionais da Madeira, EPERAM (IHM)	Polos Comunitários: Comandante Camacho de Freitas; Nazaré; Ribeira Grande e Ribeira Real
Santa Casa da Misericórdia do Funchal (IPSS)	Lar de Santa Isabel

A orientação para o desenvolvimento dos estágios curriculares obedeceu à transversalidade de três eixos de intervenção: 1) Inclusão, Coesão Social e Territorial; 2) Educação e Cidadania e 3) História e Património Cultural da RAM, essenciais ao desenvolvimento do perfil comunitário que caracteriza o público-alvo das instituições de acolhimento dos estudantes estagiários.

O trabalho pedagógico que os estudantes-estagiários têm desenvolvido em diversos centros comunitários do concelho do Funchal tem guardado esta premissa como uma condição *sine qua non* para o sucesso das suas intervenções. Isto é, num primeiro momento, ainda muito antes de se traçar o

perfil comunitário, enquanto documento estruturante da planificação para a intervenção, os estudantes procuram conhecer as pessoas com quem irão interagir ao longo de um ano letivo. Estamos, portanto, numa fase inicial de escuta e de desvelamento paulatino das histórias de vida que se escondem por detrás de cada rosto, que nestes núcleos de estágio, em particular, se apresentam mais reservados, por vezes perplexos por observarem uma juventude que se preocupa com os seus percursos, com as suas vidas. Os centros comunitários são fundamentalmente visitados por pessoas da periferia da cidade, maioritariamente pertencentes a uma classe social baixa ou média baixa, desempregados ou reformados, bem como por crianças e jovens desses grupos familiares, que no período das férias letivas (Carnaval, Páscoa, Férias de Verão e Natal) participam nas atividades dos centros, numa espécie de ocupação dos tempos livres.

Nestes centros, os estudantes-estagiários têm vindo a articular planos de intervenção que visam, entre outras dimensões, o trabalho de proximidade com a população no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionalizantes, que se corporificam em domínios como a gestão do orçamento familiar, o autoconhecimento e a autoestima, processos de alfabetização, a gestão de resíduos domésticos, os direitos e deveres do cidadão, o envelhecimento ativo ou o acesso ao património cultural comum, a sua história e relevância para o desenvolvimento pessoal e social.

Muito embora, a população alvo seja diferente, o que se verifica nos núcleos de estágio ligados a serviços públicos e regionais de educação, especificamente serviços que estão associados à educação especial, e cuja ação dos estudantes se corporifica através de equipas multidisciplinares, é a preocupação com a construção de percursos alternativos de aprendizagem propiciadores de autonomia pessoal e de escolarização funcional e profissionalizante, por exemplo.

Considerando ainda os estágios desenvolvidos no âmbito de uma ONG e IPSS, os estudantes são confrontados sobretudo com o princípio da ajuda ao próximo, da solidariedade, num trabalho denso de atenuar as desigualdades e centrado na sustentabilidade e na tolerância. Entre outros aspetos que são desvelados pela natureza da ONG, os estudantes assumem-se neste contexto como formadores e num contacto próximo com escolas e estudantes do ensino básico (especialmente), partilham informação relevante sobre os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, adentrando no potencial da realização do voluntariado e apelando aos mais jovens para a sua participação cívica, crítica e consciente da sua relevância na transformação da comu-

nidade. Agem, portanto, em processos de conscientização para uma participação cívica estudantil, mais ativa, proativa e democraticamente inclusiva.

No caso das IPSS, foram desenvolvidas atividades que privilegiaram o empoderamento e a autonomia pessoal e social de jovens mães ou da população sénior em contexto de lar. Proporcionaram-se, essencialmente, atividades de reconhecimento de espaços ou de serviços da comunidade local, a recordação de vivências de uma vida, os espaços de reflexão, os convívios e as visitas de estudos.

Já no Estabelecimento Prisional do Funchal, as atividades desenvolvidas relacionaram-se maioritariamente com a promoção da língua portuguesa para estrangeiros e com o desenvolvimento de ações de sensibilização em áreas como os primeiros socorros, a literacia ambiental e o desenvolvimento sustentável, bem como a ocupação de tempos livres.

O trabalho pedagógico que se corporifica a partir dos resultados de aprendizagem da unidade curricular de Intervenção Comunitária foi pensado como um exercício de comunicação, jamais de extensão. A assunção de um processo de ensino e de aprendizagem que se resumisse exclusivamente à ação de *estender algo a ou até alguém* (Freire, 2002) não permitiria a liberdade democrática, a autonomia e o espírito crítico que caracterizam as intervenções dos estudantes nos seus núcleos de estágio. Aliás, a presunção de que *somos mais* numa lógica de “arrogância farisaica” (Freire, 2009) não é condição necessária, nem tão-pouco relevante ao exercício pedagógico de uma determinada intervenção na comunidade que se alicerça em duas perspetivas de continuidade: a perspetiva psicológica e a perspetiva sociológica da intervenção e do desenvolvimento comunitário local.

Falamos claramente de desenvolvimento em contexto (Guerra, 2002), a partir de uma “pedagogia da autonomia” que “tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade” (Freire, 2009, p. 107).

Os núcleos de estágio situaram-se maioritariamente nos concelhos do Funchal e Câmara de Lobos, que são cidades educadoras, pelo que as intervenções realizadas foram ao encontro dos princípios inscritos na Carta das Cidades Educadoras (Figura 1).

Figura 1: Princípios da Carta das Cidades Educadoras

Fonte: Carta das Cidades Educadoras (2020)

O DIREITO À CIDADE EDUCADORA	O COMPROMISSO DA CIDADE	AO SERVIÇO INTEGRAL DAS PESSOAS
1 Educação inclusiva ao longo da vida	6 Conhecimento do território	14 Promoção da saúde
2 Política educativa ampla	7 Acesso à informação	15 Formação de agentes educativos
3 Diversidade e não discriminação	8 Governança e participação dos cidadãos	16 Orientação e inserção laboral inclusiva
4 Acesso à cultura	9 Acompanhamento e melhoria contínua	17 Inclusão e coesão social
5 Diálogo intergeracional	10 Identidade da cidade	18 Corresponsabilidade contra as desigualdades
	11 Espaço público habitável	19 Promoção do associativismo e do voluntariado
	12 Adequação dos equipamentos e serviços municipais	20 Educação para uma cidadania democrática global
	13 Sustentabilidade	

O acompanhamento e monitorização da intervenção comunitária elegeu o recurso a portefólios e/ou e-portefólios, pois quando se trata de intervenção, reflexão e avaliação estes constituem-se como poderosas ferramentas que potenciam a autonomia dos estudantes, pela possibilidade que facultam de realização de escolhas e tomada de decisões; a criatividade, pela escolha de formas de organização; e a autoavaliação, pela permanente avaliação pessoal do percurso realizado.

Em 2020, o mundo foi confrontado com a pandemia COVID-19 que a todos influenciou, não escolhendo pátria, condição social, etnia, idade. Esta pandemia alterou para sempre a forma de encararmos o mundo, colocou-nos à prova, desvelou fragilidades, todavia, apontou novos caminhos e desafios e fez-nos criar, experimentar, evoluir. Os estudantes, os orientadores de estágio e os docentes de Intervenção Comunitária, depois de um tempo de paralisação, estupefação, espera e expectativa agiram, num trabalho conjunto e adequado a cada contexto. Construíram-se cenários alternativos

de trabalho à distância, privilegiaram-se as ferramentas digitais e o uso de plataformas (*Zoom, Teams, WhatsApp*), reestruturaram-se hábitos de trabalho e criaram-se novas formas de atuação. Foi um tempo em que a ação destes estudantes permitiu provocar a interação, a comunicação e a relação possível entre as pessoas, ainda que a distância física fosse a condição.

6. Considerações finais

Em qualquer um destes percursos e cenários vividos, os estudantes-estagiários compreendem a relevância da *leitura do mundo* antes da *leitura da palavra*. Isto é, apropriam-se da intencionalidade pedagógica de sentido freiriano e comprometem-se, *a priori*, com uma análise crítica da realidade, muito antes de poderem povoá-la com os seus esquemas linguísticos ou o seu receituário acadêmico. Os estudantes são levados a compreenderem o quão relevante se apresenta à intervenção comunitária o sentido fenomenológico e hermenêutico da sua intervenção, pelo que reconhecem que o ponto de partida é a comunidade, os seus códigos linguísticos e o seu saber acumulado, mesmo que imerso na curiosidade ingénuo (Freire, 2009), muito antes de, erradamente, se poderem assumir como técnicos de extensão de paradigmas e convenções desatualizadas ao contexto prático da sua intervenção.

Está implícito na formação destes estudantes um certo sentido gnosiológico freiriano que nos convida a assumir que “conhecer, na dimensão humana, (...), qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe” (Freire, 2002, p. 27). O estudante-estagiário que assim age, “reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica” (Freire, 2009, p. 123).

O modo como os estudantes-estagiários realizam a sua intervenção na comunidade não é uma prática ingénuo. A unidade curricular de Intervenção Comunitária prepara-os para esse fim, para essa intervenção, para esse diálogo com a comunidade, para que, a partir dela, possam emergir planos de ação, intenções pensadas e organizadas tendo em consideração as necessidades dos contextos. Esta capacidade não é neutra, nem tão-pouco apolítica. Os estudantes-estagiários sabem que a sua presença condiciona e altera

a realidade dos contextos de intervenção, por isso é que o exercício consciente e crítico da sua prática nasce a partir de três premissas fundamentais: É fundamental que o estudante-estagiário, enquanto “ad-mirador” (Freire, 2002) reconheça que existe um contexto que necessita de ajuda, isto é, de suporte científico e profissional para se empoderar e isso, inúmeras vezes, passa pela capacidade em descentrar-se de si próprio, observando e escutando o meio envolvente. Desse processo de escuta, de observação e análise, ainda que mais distante, implica de seguida, caminhar até tais contextos, para que de dentro, possam sentir e experienciar de certo modo os seus constrangimentos, as suas oportunidades; é preciso caminhar no chão da comunidade para que compreenda com maior empatia a realidade que ali existe e que necessita de intervenção. A terceira premissa coloca-nos perante a necessidade de caminhar em conjunto com as pessoas que habitam o contexto de intervenção, isto é, é com elas e a partir delas que o perfil comunitário de intervenção se desenha e se concretiza. É esta estrutura de ação que reconhece que “não há, por isso mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro” (Freire, 2002, p. 28).

Recupera-se, portanto, o conceito de “ad-mirar” de Freire (2002) definido como a capacidade de objetivar e apreender como campo de ação e de reflexão a realidade, sendo certo que “ao não perceber a realidade como totalidade, na qual se encontram as partes em processo de interação, se perde o homem na visão ‘focalista’ da mesma”. Portanto, “a percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela” (Freire, 2002, p. 34). Mas, mesmo imersos neste processo de “ad-mirar” a realidade e com ela e a partir dela realizar uma leitura crítica do mundo, os estudantes, percebem os perigos da boniteza sem decência, da astúcia da estética sem ética e, por isso, intensificam a análise substantiva dos contextos de intervenção, como da sua *politicidade* democrática (Freire, 1997).

Nos processos de intervenção pela via da realização de estágios em Intervenção Comunitária assiste-se a uma tentativa válida de transformação dos contextos, considerando que

“isto demanda um esforço não de *extensão* mas de *conscientização* que, bem realizado, permite aos indivíduos se apropriarem criticamente da posição que ocupam com os demais no mundo. Esta apropriação crítica os impulsiona a assumir o verdadeiro papel que lhes cabe como homens. O de serem sujeitos da transformação do mundo, com a qual se humanizem” (Freire, 2002, p. 36).

Os cenários pedagógicos aqui retratados sucintamente pretendem, sobretudo, demonstrar que o pensamento freiriano vive e ocupa lugares e tempos significativos na intervenção e na investigação de jovens estudantes universitários. Julgamos que entre os exemplos partilhados subsiste uma preocupação maior, tão bem assinalada em Han (2018) sobre a necessidade de recuperar a hospitalidade perdida e que numa pedagogia da autonomia freiriana os estudantes se confrontam com os condicionalismos da história e com o valor da sua intervenção no mundo, pois a educação pode, ainda, alguma coisa.

Referências Bibliográficas

Associação Internacional de Cidades Educadoras. (2020). *Carta das Cidades da Educadoras*. <https://bit.ly/3LqGV62>

Bronfenbrenner, U. (1996) *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Artes Médicas.

Fraga, N., Pereira, G., & Gonçalves, G. (2019). Adult Education in the pedagogical spaces of Community Intervention. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 50. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4335>.

Freire, P. (1997). *Política e Educação*. Cortez.

Freire, P. (2001). *A educação na cidade*. Cortez Editora.

Freire, P. (2002). *Extensão ou Comunicação?* (R. D. Oliveira, Trad.) Paz e Terra.

Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Friend, M. & Cook, L. (1992). *Interactions. Collaboration Skills for school professionals*. Longman Publishing Group.

Guerra, I. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia da ação*. Princípia.

Han, B.-C. (2018). *A expulsão do outro*. Relógio D'Água.

Menezes, I. (2010). *Intervenção comunitária: Uma perspetiva psicológica*. Livpsic / Legis Editora.