



EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

Liliana Rodrigues
e Jesus Maria Sousa (Org.)

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

Organização:

Liliana Rodrigues
e Jesus Maria Sousa

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

Educação e Desenvolvimento Comunitário

Organizadores: Liliana Rodrigues e Jesus Maria Sousa

Edição: Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa)

Editora: Imprensa Académica



Revisão editorial: Luís Timóteo Ferreira e Carlos Diogo Pereira

Impressão: Gráficasmares, Lda.

ISBN: 978-989-54390-7-2

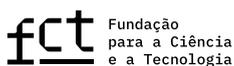
DOI: <https://doi.org/10.34640/universidademadeira2023rodriguesousa>

Depósito legal: 000000/23

1.ª edição: setembro de 2023

© Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa) e autores

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT-Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I. P., no âmbito do projeto UIDB/4083/2020 do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa).



UIDB/04083/2020



NOTA CURRICULAR DAS ORGANIZADORAS

LILIANA RODRIGUES

É Professora Associada com Agregação na Universidade da Madeira (UMa).

É Presidente da Faculdade de Ciências Sociais desde 2022 e Presidente Interina da Comissão de Ética. Foi Coordenadora Científica de Educação na UMa. É Vice-Presidente do Centro de Investigação em Educação/FCT (CIE-UMa) e responsável pela linha de investigação em Desenvolvimento Comunitário.

Assume as direções dos Cursos do Doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica e do curso de Mestrado em Educação e Desenvolvimento Comunitário. Lecionou, como convidada, em universidades espanholas, no Brasil e na Lituânia.

Doutorada e Mestre em Educação e licenciada em Filosofia pela FCSH da UNL. É investigadora do CIE-UMa/FCT e foi investigadora bolsreira na Áustria.

Foi deputada no Parlamento Europeu entre 2014-2019. Mantém-se ligada à política europeia na FMAEP. É Membro do Grupo de Peritos Independentes do Congresso dos Poderes Locais e Regionais do Conselho da Europa.

É Coordenadora do Observatório de Educação, Ciência e Ensino Superior na SEDES Madeira.

JESUS MARIA SOUSA

É Professora Catedrática Convidada da Universidade da Madeira.

É Presidente da Comissão Especializada em Currículo do Conselho Nacional de Educação e membro do Conselho Consultivo da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE). É conselheira científica da Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation e representante de Portugal na International Association of Advanced Curriculum Studies.

Foi Avaliadora Externa dos cursos de Educação da República da Lituânia, a convite da Studiu Kokibės Vertinimo Centras (Lithuanian Centre for Quality Assessment in Higher Education), e do curso de B.Ed da University of Limerick, na República da Irlanda.

Foi Vice-Reitora, Presidente do Centro de Competência de Ciências Sociais, Coordenadora Científica do Departamento de Ciências da Educação e Fundadora e Diretora do Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa) da Universidade da Madeira.

Índice

Nota de Apresentação (Liliana Rodrigues e Jesus Maria Sousa)	13
ABERTURA: EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO	
O papel da Educação no empoderamento da Pessoa (Jesus Maria Sousa)	16
Educação e Intervenção Comunitária (Liliana Rodrigues)	29
COESÃO SOCIAL, TERRITORIAL E ECONÓMICA	
Inserção Social: desafios comunitários de vulnerabilidades (Gilberto Luna de Moura)	48
Educação Profissional nas Prisões: experiência e ideias de Portugal para solução da crise do sistema prisional do Brasil (Georges Souto Rocha & Liliana Rodrigues)	60
Gestão dos espaços e práticas pedagógicas na educação profissional e tecnológica durante a Pandemia de COVID-19: aspectos da experiência do Instituto Federal da Bahia (Georges Souto Rocha; Lucas T. C. Ribeiro; Luzia Matos Mota)	77
Espaços e Tempos da Intervenção Comunitária (Sofia Silva; Nuno Fraga; Glória Gonçalves)	89
Educação, Trabalho, Desenvolvimento Comunitário e Práticas Sociais (Maria de Fátima Luz Santos)	100
Espaço Político, Educação e Coesão Social (José Subtil)	109
A inclusão no Erasmus+ (Bárbara Pereira)	127

PROTEÇÃO CIVIL, AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE

Com Prestige ou da Falta dele

(Jorge Bonito) 142

Educação e Desenvolvimento.

Um embrião nas práticas pedagógicas participativas

(Guida Mendes) 161

A Didática das Ciências como ferramenta de desenvolvimento comunitário

(Sílvia Mateus Carreira & Hélder Spínola) 171

Comunidades de Educação Ambiental

(Sílvia Mateus Carreira) 180

IGUALDADE E INCLUSÃO

A creche, serviço de educação e de cuidados promotor do desenvolvimento das crianças, do seu efeito em questões de igualdade, de inclusão social e de equidade

(Mariana Estrela) 192

Educação em contexto prisional

(Emanuel Petito & Liliana Rodrigues) 201

As instituições culturais como espaços promotores de educação e inclusão: as expressões artísticas em diálogo

(Ana França Kot-Koteck; Natalina Cristovão; Valdemar Sousa) 214

Diferenciação pedagógica, uma porta para a inclusão

(Yenny Sá & Maria José de Jesus Camacho) 235

Escola e Comunidade: uma parceria essencial a uma educação de qualidade

(Fernanda Gouveia & Gorete Pereira) 255

A Escola e a Educação Física na Promoção de uma Comunidade Inclusiva

(Ana Rodrigues; Ricardo Alves; Hélder Lopes; Élvio Gouveia; Hélio Antunes)..... 271

Inclusão e Equidade: mediadores e protagonistas (Maria José J. Camacho & Ana Isabel Monteiro)	281
---	-----

Percursos Inclusivos: diálogos entre a teoria e a prática (Adérita Fernandes & Fernando Correia)	291
--	-----

SAÚDE E BEM ESTAR

Violências Sexuais a Crianças e Adolescentes: a ética do cuidado familiar e educacional em pauta (Rogéria Pereira Fernandes Soares & Maria do Socorro Furtado Bastos)	306
---	-----

A Escola e a Integração no Meio: a educação física como instrumento de atuação (Helder Lopes; Élvio Gouveia; Ana Rodrigues; Ana Correia; Hélio Antunes)	315
---	-----

O prenúncio de uma política nacional de alimentação escolar na embrionária educação profissional no Brasil (Isis Costa D'Eça & Georges Souto Rocha)	322
---	-----

Saúde mental das pessoas com problemas de uso de substância psicoativa (Maria do Socorro Furtado Bastos; Rogéria Pereira Fernandes Soares; Sidclay Bezerra de Souza)	332
--	-----

Projeto de Extensão em Pediatria: relevância na formação do aluno de medicina e sua aplicabilidade para a população (José Nivaldo de Araújo Vilarim; Angela Mendonça; José Albano Tenório de Moura Filho)	339
---	-----



NOTA DE APRESENTAÇÃO

Num contexto particularmente difícil de crise sanitária, económica e social, consequência da pandemia que assola o mundo, onde os mais frágeis são os mais penalizados, este livro, atento à realidade da Região Autónoma da Madeira, enquanto região marcada pela ultraperiferia, pretende abrir espaço para a reflexão e análise de modelos de intervenção social sustentável, dando à Educação o estatuto de motor de desenvolvimento local e comunitário, com a matriz identitária que lhe é própria, aliando a formação à investigação, para a melhoria da qualidade de vida da população, com base em processos de mudança, transformação e inovação social.

Esta abertura a novas conceções de Educação, que extravasem os muros da escola, visa o empoderamento das comunidades locais, sem perder de vista os processos de globalização, enfatizando os valores da cidadania, do desenvolvimento equilibrado, da coesão e inclusão sociais, tal como a prevenção de riscos face a vulnerabilidades ambientais, as mudanças climáticas, a proteção da biodiversidade e os impactos na saúde, procurando dar resposta às necessidades educacionais e comunitárias.

O livro organiza-se em torno de cinco eixos de reflexão sobre Desenvolvimento Comunitário, acentuando o seu vínculo com a Educação, conforme Política de Coesão e de Desenvolvimento da UE em vigor, e na linha dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, cf. Agenda 2030: (1) Coesão Social, Territorial e Económica; (2) Proteção Civil; (3) Ambiente e Sustentabilidade; (4) Igualdade e Inclusão e (5) Saúde e Bem-Estar.

Liliana Rodrigues & Jesus Maria Sousa





ABERTURA:
EDUCAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO

O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO EMPODERAMENTO DA PESSOA

Jesus Maria Sousa

CIE-UMa, FCS – Universidade da Madeira, angi@staff.uma.pt

1. Ponto de partida

No âmbito do meu Doutoramento em *Lettres et Sciences Humaines*, onde se inseriam, naturalmente, as *Sciences de l'Éducation*, na Université de Caen, em França, coloquei-me, a mim própria, aquilo que seria então um enorme desafio, que foi a construção de uma Teoria da Pessoa, naquele caso, mais centrada na figura do professor, seguindo um percurso metodológico misto de investigação (juntando abordagens qualitativas e quantitativas, recorrendo, por exemplo, à pesquisa histórica, à imersão no terreno de tipo etnográfico, e à investigação-ação, utilizando técnicas variadas, desde entrevistas para análise de conteúdo, a testes de medida, inspirados nas escalas de atitude de Likert, e outras mais), que depois deu origem à publicação do livro “O Professor como Pessoa”, em 2000, pela Asa Editora.

Decorridos mais de vinte anos, desde essa experiência sobre a possibilidade de se trabalhar para o crescimento pessoal dos estudantes do Curso de Professores do 1º ciclo do Ensino Básico, futuros professores, a partir da ação conjunta desenvolvida pelos respetivos professores da Universidade e cooperantes da prática pedagógica que os formavam, num processo claro de investigação-ação, em que se comprovou uma evolução na sua dimensão pessoal, eu, enquanto pesquisadora nesta fase da minha vida académica e profissional, reconheço que o empoderamento da Pessoa deve ser um desígnio geral da Educação, independentemente da profissão que a pessoa vier a exercer ou do papel que ela terá na sociedade.

2. Objetivos

E o que tem esta ideia do empoderamento da Pessoa a ver com o propósito deste livro?

Em articulação com a criação do curso de mestrado em Educação e Desenvolvimento Comunitário, que se encontra ainda em avaliação pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), este Colóquio, sobre o mesmo tema, pretende refletir sobre os fundamentos científicos que sustentam as práticas de intervenção socioeducativa, tendo em vista a melhoria da qualidade de vida das comunidades regionais e locais. Ora, estando no centro desta preocupação social as próprias populações, não só as que serão alvo de formação e educação, como as que promoverão essa formação, o empoderamento da Pessoa torna-se obviamente um imperativo, que passa pela Educação.

Pois, o que nós pretendemos, afinal? Pretendemos todos uma sociedade evoluída e culta, mais justa, equitativa, pacífica e tolerante, ou seja, uma sociedade mais humana.

3. Clarificação de conceitos: Indivíduo *versus* Pessoa

E é no atual contexto de pandemia que atravessa o mundo e, particularmente o nosso País e a nossa Região, que se faz ainda mais necessário refletir sobre o tipo de desenvolvimento e progresso que queremos: ou um desenvolvimento que vá ao encontro dos discursos pragmáticos, economicistas, neoliberais, de racionalidade técnica e burocrática, de apelo à competitividade e à eficácia, ou um desenvolvimento que passe pela afirmação de valores universais em prol da coesão social, através da educação da e para a Pessoa, de forma a lhe conferir poder, isto é, capacidade de tomar as rédeas da sua própria vida, sem ser um joguete alienado das razões ocultas subjacentes às decisões que são tomadas externamente.

Passando para o plano da psicologia, estamos perante o dilema levantado entre o Indivíduo e a Pessoa, tão bem explicitado por Piaget (1975), quando diferencia estes dois conceitos, clarificando-os da seguinte maneira, no livro *Para onde vai a Educação?*:

[...] O indivíduo é o eu centrado sobre si mesmo e obstaculizando, por meio desse egocentrismo moral ou intelectual, as relações de reciprocidade inerentes a toda a vida social evoluída. A pessoa, ao contrário, é o indivíduo que aceita espontaneamente uma disciplina, ou contribui para o estabelecimento da mesma, e dessa forma se submete volunta-

riamente a um sistema de normas recíprocas que subordinam a sua liberdade ao respeito por cada um (Piaget, 1975, p. 60).

Se é um facto que vivemos num mundo da glorificação do êxito individual a todo e qualquer custo, em que o Indivíduo tende a se estruturar psicologicamente de uma forma narcísica, virado para si, com todos os riscos que o individualismo comporta, em alienação absoluta dos valores sociais, a Pessoa não é a que está no outro extremo, pois ela não é aquele elemento anónimo de organizações desmesuradas que dominam a vida pública nos seus aspetos económicos, políticos e culturais, que se demite da sua quota-parte de reflexão e participação crítica pessoal, com a sociedade a abafar, de uma forma ou de outra, o que ele tem de mais criativo e original. A pessoa não é o indivíduo que se esbate na consciência coletiva, ou seja, numa outra forma de alienação, também.

É esta Pessoa (humana) que, num equilíbrio entre o seu “eu” e os outros, se respeita, como respeita os outros, em interação dinâmica e interativa, por vezes conflituosa, que não receia ir contra a maré, nem de se distinguir da massa amorfa, pela sua personalidade.

4. Processos de construção de uma Teoria da Pessoa

Se desejamos formar essa Pessoa, temos então de sermos capazes de a conceptualizarmos, construindo uma Teoria sobre ela. A questão com que nos debatemos nos nossos dias, principalmente na área das ciências sociais e humanas, é se a Teoria reflete uma realidade, qual espelho que reproduz de forma mimética o que acontece, isto é, de forma objetiva, ou se a Teoria constrói uma realidade, pois ela, Teoria, pressupõe sempre um teorizador, ou seja, um sujeito, com toda a carga subjetiva que lhe é própria. Ao entrarmos num processo de conceptualização, que é essencialmente uma operação abstrata, estamos igualmente a dar vida ao conceito, operacionalizando-o em dimensões específicas, com indicadores para cada dimensão, numa tentativa de concretização, o que releva à própria experiência pessoal, pelo menos como ponto de partida.

Parti, por isso, das minhas próprias representações mentais do que é ser Pessoa, eventualmente influenciada pelo conceito rogeriano do “*On becoming a Person*” (Rogers, 1961). Mas ficar apenas pelas minhas representações, sem as confrontar com a de outros investigadores que dedicaram largos anos da

sua vida a escarpelizar o conceito de Pessoa, seria um ato pretensioso da minha parte. Essas minhas representações tiveram, portanto, de ser filtradas e buriladas, confrontando-as com outros estudos nos domínios da psicologia, biologia, sociologia e psicossociologia, que, de uma ou outra forma, também vieram valorizar a Pessoa humana. Refiro-me nomeadamente não só às teorias psicológicas personalistas e desenvolvimentistas, mas também cognitivistas, construtivistas e construcionistas, bem como à sociologia de tradição etnográfica de George Herbert Mead, à fenomenologia de Alfred Schütz, ao interacionismo simbólico de David Hargreaves e Collin Lacey, para não falar na perspetiva humanista de Maslow, Rogers e Combs. Da imersão nestes teóricos, em confronto com as minhas representações mentais, resultou a Teoria da Pessoa que passo a explicitar no ponto que se segue.

5. A Teoria da Pessoa: seus pressupostos

Esta Teoria assenta em três grandes pilares (Figura 1), que se constituem como seus pressupostos essenciais, como irei justificar:

Os três pilares do nosso modelo teórico



Figura 1

5.1. Desenvolvimento global

Existe no psiquismo humano um dinamismo de desenvolvimento global, que ultrapassa um simples crescimento automático ou biológico do organismo. Essa tendência para a realização pessoal tem implicações de natureza psico-cognitiva como afetivo-moral. A pessoa encontra-se sempre em desenvolvimento (global). Deste modo, quanto mais elevada for a sua estrutura cognitiva, mais capaz será ela de recorrer a estratégias diversas, de se adaptar a situações inesperadas, mais prazer sentirá ela no desempenho da sua atividade. Quanto mais elevado for o seu nível de desenvolvimento sociomoral, mais a sua autonomia e a sua participação serão privilegiadas, menos a autonomia e a participação dos outros constituirão ameaças à sua integridade. Os processos de ordem cognitiva não se encontram desligados dos processos de ordem afetiva e motivacional. Da mesma forma que os processos de desenvolvimento global (psico-socioafetivo) não se encontram desligados das condutas, das “performances”. A atuação da pessoa só pode ser lida de uma forma global, tendo muito a ver com a sua realização pessoal.

Efetivamente, numerosas investigações têm vindo a estabelecer uma conexão entre maturidade psicológica e competência de intervenção, nomeadamente, a ligação entre o desenvolvimento do ego e a capacidade de inovação. Estes estudos procuram demonstrar que os sujeitos nos estádios superiores de desenvolvimento gozam duma maior diferenciação das estruturas mentais e dum reportório mais vasto de capacidades. Tendo um modo de funcionamento mais complexo, são capazes de encarar situações problemáticas sem grandes preocupações ou angústias, analisando-as de forma mais detalhada para tomar as decisões mais adequadas.

5.2. A cognitização

O segundo pilar que lhe confere a tal dimensão pessoal humana é o que chamo de cognitização. A Pessoa é um sujeito essencialmente ativo e autorregulador na construção do seu desenvolvimento. Dotada de uma atividade inerente, dum princípio de auto-organização interna, ela desenvolve-se, agindo sobre o mundo e dando-lhe um significado determinado. Reorganiza cognitivamente o seu campo de padrões, de estruturas e de esquemas do pensamento, reagindo apenas aos elementos que lhe são significativos. O seu desenvolvi-

mento não é, portanto, o resultado da soma dos fatores exteriores ou naturais, mas implica a conscientização e a integração das mudanças a operar em si.

A Pessoa é um “cogitans”, reflexivo e cognitivo, liberto das cadeias do presente e da causalidade, que consegue se virar para o futuro, imaginar, conceber, criar e inventar. Como ser intencional, a Pessoa não realiza os projetos de outrem, pois está fortemente motivado a atingir os seus próprios fins. Ao admitir a cognitização do sujeito, estou a reconhecer determinadas características humanas tais como a capacidade de escolha e de tomada de decisões, a liberdade e a autorresponsabilidade, a participação e a inovação... Se aceitamos que a atividade voluntária do sujeito tem um fim consciente, temos de aceitar, então, que ele é responsável pelo seu comportamento e dono do seu destino, sendo o grande decisor da sua vida. Ao valorizar os fatores cognitivos do seu comportamento (a Pessoa age de forma consciente), estou a dar-lhe liberdade de ação e responsabilização correspondente, isto é, uma maior dignidade humana.

5.3. O equilíbrio entre a preservação de si e a necessidade de relação

O terceiro pilar da nossa teoria diz respeito ao equilíbrio ótimo entre a preservação de si e a necessidade de relação, na dinâmica a estabelecer entre a esfera do Indivíduo e a da Pessoa. Se o organismo biológico tem a necessidade de conservar a sua individualidade específica (as tais propriedades bioquímicas face ao ambiente - uma percentagem de açúcar, sais, proteínas, oxigénio, água, uma certa temperatura do sangue, etc.), ao nível psicológico, a esfera íntima da pessoa procura igualmente situações de bem-estar funcional, de conservação e de expansão de si, tantas vezes ameaçados por desequilíbrios que geram inquietudes e agitações interiores.

Mas não nos podemos esquecer de que a Pessoa se encontra num mundo e num meio social. A sua personalidade desenvolve-se, constrói-se e alimenta-se no contacto com o Outro. Se tem necessidade de se conservar (*self consistency*), deformando a perceção das suas experiências em função do autoconceito, da conceção que tem de si, ela tem igualmente necessidade de relação com o mundo e com os outros. Esta necessidade de contacto pode manifestar-se de múltiplas formas, ativas ou passivas, de dominação ou de submissão... O Eu não existe senão perante um Tu, a quem interpela constantemente.

Estas duas grandes tendências aparecem suportadas em estudos que todos nós conhecemos, oriundos de campos diversos. Jean Piaget referia-

-se aos processos de assimilação e acomodação no desenvolvimento das estruturas lógico-matemáticas, ou de centralização e descentralização, ou mesmo de egocentrismo e socialização no desenvolvimento sociomoral da criança. Também Joseph Nuttin aborda as necessidades de conservação de si e de relação com o mundo, quando menciona a necessidade de cada um se autodeterminar no meio dos outros, no quadro da sua vida social, em paralelo com a necessidade de contacto com os outros, de comunicação, de troca, de apoio, proteção, e amor... Diz mesmo que "...é precisamente porque se sente amado e rodeado de afeto que ele ganha confiança em si mesmo, que ele se sente 'alguém' e que se mantém ou se desenvolve psiquicamente." (Nuttin, 1972, p. 343).

O interacionismo simbólico raciocina igualmente neste sentido, ao fazer a distinção entre o mundo natural e o mundo social. Da mesma maneira que a luta entre os instintos e as pulsões sexuais e da vida e da morte, o Id, por um lado, e o mundo exterior, por outro, em Sigmund Freud, nos faz evocar, numa certa medida, a luta entre as forças centrípetas e as forças centrífugas, entre as forças de absorção e as forças de consumação ou as forças de retorno sobre si mesmo e as forças viradas para o mundo exterior, em Henri Wallon.

Também a aceitação de si – “being oneself” - e a aceitação do outro, em Carl Rogers, redimensionam estes dois grandes polos de atração que conduzem o indivíduo para uma personalidade adaptada, equilibrada e integrada. Uma personalidade devidamente integrada só se pode construir no equilíbrio, muitas vezes periclitante entre estes dois polos: Ego-Mundo.

6. A Teoria da Pessoa: sua operacionalização conceptual

Retomando estes três pilares da nossa Teoria da Pessoa, para a sintetizar, podemos dizer que o **Desenvolvimento da Pessoa** se processa de uma forma **global**, filtrado pela percepção/conceptualização (**Cognitização**) que ela tem de **Si própria** e **do Outro** (família, colegas, amigos, desconhecidos). Esta cognitização atua como focalizadora do significado das experiências que ela vive no seu dia-a-dia. Portanto, quanto mais positivas forem as conceptualizações que tiver de si e do outro, mais elevada será pressupostamente a sua dimensão pessoal, mais forte será como Pessoa.

Nascem assim as duas grandes categorias: uma **Conceptualização posi-**

tiva de Si e uma Conceptualização positiva do Outro. Como é que a Pessoa se vê? E como vê o Outro? Como é que filtra cognitivamente a sua figura e a figura do Outro?

Duas categorias do nosso modelo teórico



Figura 2

Estas duas questões levam ao desdobramento de cada categoria em subcategorias, seguindo uma determinada ordem de crescimento, que consideramos da mais simples à mais complexa. A Conceptualização positiva de Si encontra-se alicerçada sobre o grau de REALIZAÇÃO, AUTONOMIA e INOVAÇÃO, da mesma maneira que a Conceptualização positiva do Outro tem a ver com o grau de DEDICAÇÃO, RESPEITO PELA AUTONOMIA DO OUTRO e de EMPATIA como a Pessoa se percebe e percebe o Outro, se concebe e concebe o Outro. Como estamos a ver, cada categoria é configurada por três subcategorias.

Seis subcategorias do nosso modelo teórico



Figura 3

No que diz respeito à categoria da Conceptualização positiva de Si, considero que a REALIZAÇÃO é o ponto de partida essencial para o crescimento pessoal. Alguém diz-se realizado quando se sente feliz, alegre, bem disposto, otimista, entusiasta, com sensações de bem-estar, amado... No entanto, este tipo de realização não é suficiente “per se”. Como diz um provérbio turco, é possível sentir-se bem, tranquilo, se se for cego, surdo e mudo. Dito de outra forma, pode-se sentir bem, feliz, satisfeito, mas os idiotas também se sentem assim... O empoderamento da Pessoa começa por trabalhar a sua autopercepção, de forma que não se sinta deprimida, depressiva, pessimista, taciturna, sombria, melancólica. É importante resgatar a confiança em si mesma, trabalhando o humor da Pessoa.

A AUTONOMIA é a etapa que vem conferir à realização atrás mencionada a consciencialização dela própria. A este nível, falamos já duma realização autodeterminada, que tem consciência de si. A Pessoa tem consciência do seu espaço, da sua identidade, do seu valor. Ela aceita-se na sua diferença e aprecia-se em relação às outras pessoas. É segura de si, tem confiança nas suas capacidades, vê-se capaz de tomar decisões, de resolver problemas, sem se angustiar, sem se refugiar em casa, não foge aos problemas... É uma Pessoa que reflete conscientemente sobre si própria. A realização primeira valoriza-se desta forma.

A subcategoria da INOVAÇÃO leva-a, no entanto, a sair do espaço particular que a autonomia lhe dá, a romper o *status quo*. Ela consegue distanciar-se do objeto presente, do *hic et nunc* (aqui e agora), para assumir uma atitude crítica, projetando-se sempre no futuro. É capaz de fazer a avaliação do meio social onde se integra sem ter medo das reações dos que a envolvem. Considera-se uma Pessoa criativa, com projetos, com imaginação... Concebe-se participando na transformação progressiva do seu meio, não criticando apenas por criticar, porque a sua crítica é sempre acompanhada de capacidade de mudança.

Para cada uma dessas três subcategorias, escolhemos quatro indicadores (Figura 4). Tanto o número como as designações têm apenas uma utilidade de ordem prática, pela exemplificação ilustrativa.

Os indicadores da categoria **Conceitualização positiva de Si**

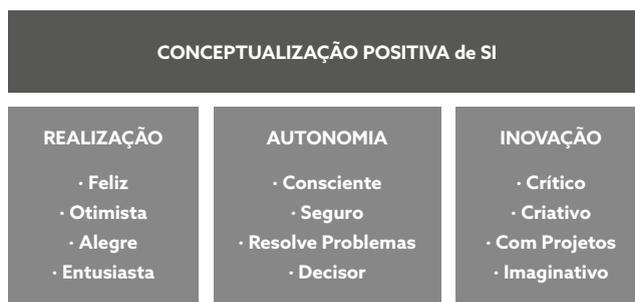


Figura 4

Mas, como já vimos atrás, se nos pautássemos apenas por esta Conceitualização positiva de Si, estaríamos a nos reduzir ao puro Individualismo. Por isso, importa perguntar: como a Pessoa percebe o Outro?

Neste âmbito, em termos de políticas sociais de intervenção, considero que é preciso um certo tipo de vocação, de sensibilidade, de entrega e de DEDICAÇÃO ao Outro (dedicação essa tanto maior quanto mais vulneráveis forem os setores populacionais com quem se irá trabalhar). A educação é uma área que exige uma disponibilidade especial para ouvir o Outro, para dialogar, com a capacidade de entrar no mundo do Outro. Essa Pessoa deve ver-se assim como alguém, que é amigo, em quem se pode confiar e com quem se pode partilhar sonhos, projetos e problemas, numa espécie de missão em prol do Outro, neste caso, os mais desfavorecidos. A generosidade e a solidariedade são características que pertencem igualmente a esta subcategoria de dedicação ao Outro.

A Pessoa deverá também ter RESPEITO PELA AUTONOMIA DO OUTRO. Ela será pluralista e inclusiva, alguém que conhece o espaço do Outro, que reconhece o direito à diferença, que sabe respeitar outras personalidades e outros projetos de vida. É aberta ao diálogo, a outras ideias e opiniões, valorizando diferentes tipos de saber, é tolerante e paciente para com os diversos ritmos de construção de conhecimento. Essa Pessoa procura compreender outras culturas, outros discursos provenientes essencialmente de camadas socioculturais e económicas diversas, já que aqui não nos confrontamos tão acentuadamente, como noutras paragens geográficas, com outras raças e outros ambientes civilizacionais.

No entanto, e em terceiro lugar, penso também que essa dedicação e tolerância relativamente ao Outro não podem ser cegas e inconscientes, pois se assim for, caímos no risco de transformar esses setores populacionais mais fragilizados em subsídio-dependentes, com pouca iniciativa e falta de empreendedorismo. É por isso que, da fusão da sua autonomia e do respeito pela autonomia dos outros, isto é, do equilíbrio entre o Eu e o Outro, sairá a subcategoria da EMPATIA. No fundo, é sentir e viver os problemas do Outro, sentir e viver as emoções e os sentimentos do Outro, sem se deixar envolver de tal forma que perca a própria identidade individual, num vazio de valores por tolerância excessiva, que, ao invés de os fortalecer, os deixará mais fracos no embate com o mundo real. Este é, em minha opinião, o nível mais elevado de socialização, participação, comunicação e troca interpessoal.

Os indicadores da categoria **Conceptualização positiva do Outro**

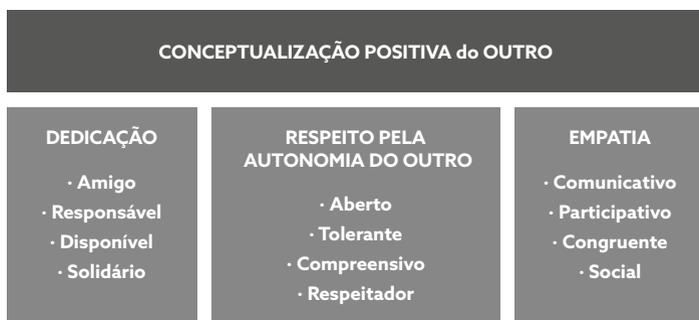


Figura 5

Da mesma forma que para a Conceptualização positiva de Si, os indicadores, aqui, quatro para cada subcategoria, também não esgotam o significado dos conceitos. Enquanto indicadores, os adjetivos que escolhemos indicam, a título ilustrativo, algumas características que contribuem para dar forma às subcategorias mencionadas.

7. Considerações finais

A melhoria da qualidade de vida das populações regionais e locais, ou seja, o desenvolvimento de uma Região como a nossa, passa pelo empoderamento da Pessoa, pela aposta que se fizer na sua formação científica, cultural e pessoal, sendo esta última dimensão muitas vezes negligenciada, como se de um dado adquirido se tratasse. É preciso investir na formação pessoal, principalmente na preparação dos técnicos que irão trabalhar em prol do desenvolvimento comunitário, aqueles que terão de “estabelecer diálogo com as autarquias, a igreja, as organizações não governamentais, os serviços públicos nas diversas áreas (proteção civil, economia, ambiente, segurança, saúde e outras) para concertar estratégias de ação, numa perspetiva multidisciplinar”.

Na reflexão conjunta para o delineamento do perfil desses agentes de intervenção socioeducativa, acordámos que deveriam ser observadores analíticos e críticos da realidade local, com base em conhecimento científico, para a deteção das áreas mais carecidas de intervenção, aptos a trabalhar para a coesão social, territorial e económica, bem como a intervir em contextos de risco por cataclismos naturais ou criados por mão humana, sendo igualmente defensores do ambiente e disseminadores de hábitos de saúde, além de capazes de combater todas as formas de preconceito e discriminação, através do diálogo intercultural.

Tal perfil é de uma enorme exigência, em termos de competências de natureza cognitiva, comunicativa, relacional, emocional, ética e metodológica, a desenvolver com ênfase na formação da Pessoa: uma Pessoa consciente de Si e do seu papel relativamente ao Outro, uma Pessoa psicologicamente realizada, madura e equilibrada, e fortemente comprometida com o desenvolvimento comunitário.

Referências bibliográficas

Combs, A. W., Blume, R. A., Newman, A. J. & Wass, H. L.. (1974). *The professional education of teachers. A humanistic approach to teacher preparation*. Allyn and Bacon.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper.

Mead, G. H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Presses Universitaires de France.

Nuttin, J. R. (1972). *Psicanálise e personalidade: uma teoria dinâmica da personalidade normal dentro de uma concepção espiritualista do homem*. Agir.

Piaget, J. (1975). *Para onde vai a educação?*. José Olympio Editora. UNESCO.

Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Mariner Books.

Sousa, J. M. (1995). *La dimension personnelle dans la formation des enseignants de l'enseignement de base à Madère*. Tese de doutoramento. CERSE. Université de Caen.

Sousa, J. M. (2000). *O Professor como Pessoa*. ASA Editores.

EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA

Liliana Rodrigues

CIE-UMa, FCS – Universidade da Madeira, lilianagr@staff.uma.pt

Saber para onde vamos significa compreender os princípios e os fins daqueles que, conosco, fundam os alicerces da existência: a paz, a justiça e o sentido. Nenhum destes fundamentos se ganha e se vive com divisas, marcas ou propaganda. Ainda menos com subterfúgios pueris ou com o desespero da desilusão. Não sei se nascemos ou se nos tornamos preguiçosos, vaidosos e egocêntricos, mas até para isso precisamos da comunidade. Narcisistas, ignorantes ou inteligentes somos produtos de uma sociedade marcadamente ligada ao fácil, ao descartável e ao exibicionismo. Até o mais franco gesto de humildade é, não raras vezes, aquele que aguarda pelo flash dos media ou por uma rede social qualquer que lhe dê um aceno de visibilidade. Mas há outros, mais dissimulados, que recusam toda esta sociedade espetáculo e se fecham numa lógica de eremita intelectual que pensa, exclusivamente, sobre a sua ainda posição fetal. Nada existe para além do seu próprio umbigo.

Para onde vamos? Que combates temos pela frente? Que homens e mulheres temos como soldados capazes de passar por provações não apenas sociais, de grupo, mas individuais, suas e íntimas? Quem é que está disponível para fazer diferente? Ou, de pelo menos, combater a miséria que requer uma ação solidária e esclarecida. O desprezo pelo Outro, nestes e noutros tempos, faz-me temer a assunção dos direitos de todos e de cada um. O direito a ser gente e a viver como homens. Usa-se, na contemporaneidade a arma mais simples e barata: o esquecimento do Outro. Haverá pior doença que esta? Haverá maior cegueira que esta? Que papel tem a educação neste combate à indiferença e à letargia da ação? Que transtorno emocional nos turvou a alma?

“Ou vivemos juntos como irmãos ou seremos forçados a viver como dentes” (King, 1968, pp. 585-586). É por aqui que tentaremos perceber o papel da educação na intervenção comunitária. Educação não exclusivamente como escolarização, mas forçosamente como questionamento sobre o que

nos é imposto. Educação como intervenção, fraternidade e, porque não, bondade. Educação como investigação. Como cidadania ativa que mobiliza para o empoderamento das comunidades. Das suas comunidades. Educação como desenvolvimento comunitário. Educação que parte de cada um para o todo.

“There have been inherent tensions in top-down programmes and community development – within shifting policy contexts over time. Research could provide evidence on some of the positive contributions as well as some of the limitations of such programmes, strengthening research capacities in the Third Sector for future, in process” (Mayo et al., 2013, p. 19).

Tentarei, aqui, mostrar a importância da investigação e de eixos para a intervenção comunitária, o lugar das políticas participativas e os desafios éticos que se colocam à mudança. Note-se que o apelo à participação não significa que haja mais sensatez social e mais igualdade entre indivíduos e grupos, ou até mesmo comunidades. Na verdade, estou a me referir, em última análise, ao papel que o Estado deve ter na promoção da intervenção comunitária sem que isso seja mostrado numa lógica top down. “A sociedade sem Estado, que Gramsci chama de ‘sociedade regulada’, resulta assim da ampliação da sociedade civil e, portanto, do momento da hegemonia, até eliminar todo o espaço ocupado pela sociedade política” (Bobbio, 1982, p. 50). Uma sociedade civil sem Estado não é sinónima de sociedade política. É tão somente a confusão entre regulação, ética e sociedade na perspetiva do não Estado. Ou seja, a sociedade civil estaria, nesta perspetiva, “liberada da sociedade política, (...)” (Bobbio, 1982, p. 51).

A discussão terá que passar pelo ir mais além do que a clássica visão que “prevê a passagem da sociedade militar para a sociedade industrial”, de Saint-Simon, ou a visão de “Marx, ao contrário, a passagem da sociedade (industrial) capitalista para a sociedade (industrial) socialista (Bobbio, 1982, p. 51).

Há muito que a relação entre Estado e cidadãos se modifica, ajusta e contrata. Esse contrato social de Thomas Hobbes que está para lá da sobrevivência e aquém da discriminação. Agora, podemos falar da intervenção parcial daqueles que compreendem as responsabilidades de ambos que são um só: o Estado e o cidadão. Claro que nem sempre, provavelmente nunca, estivemos de acordo sobre as responsabilidades do Estado se as espreitarmos pela janela das políticas macro tradicionais:

“The liberal-communitarian model of citizenship emphasis volunteering and community, with minimal participation in the public sphere,

aside from voting. By contrast, the civic republican model considers not only active engagement in the community, but also in the public domain and the political community, but also in the public domain and the political community to be central for society and democracy. And the critical citizenship model encourages and educates people to take social and political action in order to challenge the status quo with a view to achieving greater social justice and redistribution of power (...) (Mayo et al., 2013, p. 21).

Aqui importa-nos mais a terceira visão, não só pela natureza da investigação assumida no Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, como pela nossa conceção de intervenção comunitária enquanto ação da sociedade política de que nos fala Bobbio. A cidadania ativa passa, forçosamente, pelo empoderamento da comunidade como possibilidade de renovação. Sem ela não há mudança. Nem à esquerda, nem à direita, o que não significa que se esteja no centro. “Direita e esquerda são dois termos antitéticos que há mais de dois séculos costumam ser utilizados para exprimir a oposição das ideologias e dos movimentos em que o universo, eminentemente conflitual, do pensamento e das acções políticas está dividido” (Bobbio, 1994, p. 21). Na linha de pensamento deste autor, são dois conceitos “exclusivos” na lógica aristotélica do terceiro excluído, isto é, não podem ser conceitos aplicáveis, em simultâneo, de uma corrente ou movimento de esquerda e de direita e “exaustivos” porque “Uma doutrina ou um movimento só podem ser ou de direita ou de esquerda” (Bobbio, 1994, p. 27).

A importância da intervenção comunitária ideologizada é porque só assim ela assume um carácter político e só assim conseguimos compreender a importância da política nas nossas vidas. Se esta visão for Amanda da academia, então ela cumpriu o seu primeiro propósito: intervenção e desenvolvimento dos seus territórios e dos outros. A ideia de universidade consiste nos princípios que sustentam o mundo e a vida ainda que, nas palavras de Ortega Y Gasset, “a ciência [seja] o maior portento humano; mas acima dela está a própria vida humana, que a torna possível” (s.d., p. 49).

O nosso medo à ideia de ideologia é semelhante à incapacidade da sociedade contemporânea, e de cada um de nós, em assumir posições pensadas, refletidas e significativas, em especial por aqueles que mais contam conosco. Este é o momento em que, como académica devo ser desafiada a me envolver, *hic et nunc*, com a política mas também levar aos outros “that politics itself was a messy business in which you would have to get your hands

soiled if you want to make any difference and change the world for better (Blunkett, 2012, p. 645)”. Goste-se ou não, a política é sempre intervenção na comunidade e é ela que nos garante os alicerces da democracia. Enquanto processo, a política é, cada vez mais, um movimento de responsabilidade social que encoraja “people do take ownership of their issues in their communities and their lives” (Mayo, 2013, p. 23).

A educação pode e deve ser assumida como cidadania ativa e empoderamento de cada pessoa, enquanto sujeito que não se sujeita. A prioridade da investigação e da ação em intervenção comunitária estará sempre nos grupos mais frágeis. Agora, é preciso discutirmos este conceito. De que tipo de fragilidade estamos a falar? Não se deve ler que é pessoa em desvantagem aquele que tem menos recursos financeiros. Até porque sabemos de “gente de bens”, altamente desconhecedora dos seus direitos (penso, por exemplo nas mulheres vítimas de violência doméstica, ou que vergadas na formação em e de sociedades patriarcais) e das possibilidades de inclusão. Neste sentido, a investigação para a intervenção comunitária deve deixar, de forma clara, para todas as organizações e participantes, que as nossas metodologias de trabalho e de pesquisa são congruentes com os valores e as práticas do Estado de Direito e que os seus objetivos são alicerçados em mais e melhor democracia.

Não basta apenas definir “what an organization does but also how it does it. Social justice, empowering people and making voices heard, as well as holistic, person-centred and participative approaches are amongst these core values that influenced the research designs” (Mayo, 2013, p. 24). Daqui decorre a reflexão sobre as sociedades democráticas que são

“as que toleram, ou melhor, pressupõem a existência de vários grupos de opinião e de interesses que concorrem entre si, grupos que umas vezes se opõem, e outras se sobrepõem, que em certos aspectos convergem e noutros divergem, que ora se encontram ora voltam as costas uns aos outros, como num movimento de dança” (Bobbio, 1994, p. 30).

Assim, é privilegiada a investigação qualitativa, muito por força dos estudos de caso, cuja orientação epistemológica é, marcadamente, orientada pelas políticas de crítica social e com um olhar atento às questões feministas. A invisibilidade das mulheres, tanto como investigadoras como investigadas, tem sido um dos maiores obstáculos à visão holística da intervenção comunitária. Isto é, a investigação sobre as mulheres e a igualdade de gêne-

ro deve ser transversal a todas as áreas e estudos científicos pois, não sendo ostensiva, essa desigualdade está lá. Latente. Perigosamente imanente. As entrevistas são sempre uma forma eficaz de, indiretamente, sabermos o lugar que as representações de género ocupam na visão de todos os dias dos informantes. Os dados são significativamente mais naturalmente oferecidos quando os significados são falados, partilhados e absorvidos através de métodos técnicos construtivos, nomeadamente,

“learning sessions, meetings, casual exchanges and events such as conferences. Additionally, the voices of external stakeholders (partners in delivery as well as policy makers) were elicited in the form of interviews, to provide their perspective on the policies or the impact of the learning programmes on the subsequent actions of ‘empowered’ beneficiaries” (Mayo, 2013, p. 24).

A compreensão das políticas implementadas, à partida, pode parecer obedecer a uma lógica *top-down*, mas a verdade é que se aqueles que estão no terreno não quiserem a execução desses projetos ela não se faz. A intervenção ainda menos. Eles são tão mais bem-vindos quanto maior for o seu teor de investigação pensada, conduzida e autorizada por quem de direito: instituições e organizações que, cada vez mais, compreendem a necessária simbiose entre o trabalho científico e o ativismo social. Isto é já fazer política. Sabemos que é um mundo confuso, mas “nunca como na nossa época foram postas em causa as três fontes principais de desigualdade: a classe, a raça e o sexo. A igualdade gradual das mulheres em relação aos homens, primeiro na pequena sociedade familiar e depois na sociedade civil e política, é um dos sinais mais seguros da marcha imparável do género humano em direção à igualdade” (Bobbio, 1994, p. 100).

No caso da Educação e intervenção da igualdade entre homens e mulheres, diz-se que esta é a década das mulheres e a este ponto irei me dedicar demoradamente. Da afirmação no feminino em lugares de poder e de decisão. De posições de liderança tanto a nível político como económico. Para tal, foram introduzidas medidas muito concretas, nomeadamente através de listas eleitorais paritárias e em alguns casos com a introdução de quotas, para acelerar o equilíbrio de género nas assembleias, nos governos europeus e nas instituições públicas, como exemplo para o sector privado. O objetivo de alcançar os 40% de representantes mulheres na gestão intermédia e de topo nas instituições, aprovada pelo Parlamento Europeu, e a orienta-

ção de outros 40% de representação serem atribuídos a mulheres em cargos não executivos de empresas foi bloqueado pelo Conselho Europeu, isto é, pelos primeiros-ministros da União Europeia (23 homens e 4 mulheres).

Os dados de 2019 indicam que, no caso do Parlamento Europeu, as mulheres representam 40,7%, nos parlamentos nacionais a percentagem é de 31,2%, nas assembleias regionais europeias é de 33,3%, nas assembleias locais ou municipais o valor é de 32,1%, tal como na Comissão Europeia. Quando se olha para as percentagens dos governos nacionais o valor é de 30,2% e nos executivos regionais é de 35,6%. Comparando com os dados de 2013, houve um avanço lento, mas é um avanço, sendo o caso mais preocupante o caso da Comissão Europeia que mantém exatamente os mesmos valores de proporção de mulheres, isto é, os tais 32,1%.

Em termos dos parlamentos nacionais e de lugares de decisão, os países europeus que quase alcançam a paridade são a Espanha, a França, a Itália, o Chipre, a Hungria, Malta, a Roménia e a Eslováquia. Infelizmente, na UE a 28, em 2019 (altura em que foram recolhidos os dados), vinte países ficavam muito aquém desta visão de dar oportunidade para uma mais e melhor equilibrada democracia representativa em termos de género. Sintoma disso, é que em toda a Europa as mulheres não ultrapassam os 10% de funções executivas de topo nas empresas, seja como presidentes ou como chefes executivas. No entanto, também aqui são visíveis avanços, em especial nas administrações de grandes companhias europeias. De 16,6% em abril de 2013 temos, seis anos depois, no mês homólogo de 2019, uma percentagem de 27,7%.

Olhando para Portugal e para uma das suas instituições mais antigas, a universidade, o panorama não é muito animador. Das dezasseis instituições que fazem parte do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, doze são geridas por homens e quatro por mulheres (Universidade de Évora, Universidade Aberta, Universidade Católica Portuguesa e o ISCTE). Claro que vamos evocar o mérito. Pois bem. Que assim seja. Então, como se explica que 58,4% dos diplomados no ensino superior sejam mulheres e 41,6% sejam homens e, ainda assim, sejam eles a ocupar os lugares de topo nestas instituições? Não que esteja descontente com os reitores deste país e da minha universidade, em particular, mas porque considero fundamental que se faça uma reflexão numa das instituições mais conservadoras portuguesas, do ponto vista histórico, organizacional e estrutural.

Eu não sei se esta será a década das mulheres, mas sei que, aos poucos, os passos vão sendo dados. Sei que ainda se morre por se ser mulher. Sei

que a minha terra, a Madeira, continua a ter uma taxa de incidência elevada de violência doméstica, com valores de 3,4. É segunda maior do país sendo ultrapassada pelos Açores com 3,9. “A Madeira tem o maior índice de violência doméstica por cada mil habitantes”, segundo o Relatório Anual Violência Doméstica de 2015, publicado pelo Ministério da Administração Interna. No mesmo documento, podemos ler que o índice de violência na Madeira é de 4,09 por cada mil habitantes, seguindo-se os Açores com 3,92 e o Algarve com 2,99.

A média no continente português ronda os 2,5. No ano de 2018 registaram-se 873 ocorrências de violência doméstica na nossa região, o que perfaz dois casos por dia. Volto a insistir, não sei se esta será a década das mulheres, mas sei que não ganharemos esta luta sem os homens. Excluir os homens deste problema é não perceber de que é feita a humanidade. Em Portugal, desde 2015, foram cerca de 23.000 as vítimas de violência doméstica e aqui não estão contabilizados os casos de ofensa à integridade física voluntária simples.

Um artigo no *La Libération* de 20 de março de 2018, onde se explicava em detalhe um relatório do Conselho Económico, Social e Ambiental, de 2014, que concluía de forma clara que as mulheres das regiões ultramarinas francesas estão mais expostas à violência do que as mulheres que vivem em território continental francês. Assim, em abril de 2017, foi publicado no Jornal Oficial da República Francesa um relatório de opinião que visa proteger as mulheres e as raparigas de todos os tipos de violência, desde aquela que se esconde dentro de casa, à violação e, em último caso, àquela que leva à morte. As autoridades nacionais, locais e regionais perceberam que não podemos continuar a condenar as mulheres a esta fatalidade e que é urgente consciencializar para uma necessária evolução de mentalidades. Nesse sentido, foram criados dispositivos de proteção e de formação que se apresentam como indispensáveis ao sucesso de uma série de projetos que abrangem Guadalupe, a Ilha da Reunião, a Guiana Francesa, Martinica e Saint Martin.

Um desses dispositivos consiste numa plataforma de troca de informação cujo foco é a violência sobre as mulheres nas regiões ultramarinas francesas, em particular a conjugal, e a violência sobre menores. A Guiana Francesa detém o recorde de casos de violação sexual sobre menores. O mesmo artigo refere que a liga dos Direitos do Homem publicou, na sua revista de abril de 2014, uma série de artigos que revelam bem a frágil situação destas mulheres e a ONG La Cimade recorda a situação precária e de violência a que estão expostas as mulheres emigrantes, em especial as que estão desa-

companhadas ou as que não são casadas, nos territórios franceses.

A região de Guadalupe reforçou a coesão e a inclusão social combatendo a violência, a exclusão e a pobreza através do Action Plan for the Region of Guadalupe for Programming of European Funds 2014-2020, que conta com o precioso auxílio do Observatório Feminino de Guadalupe para recolher, tratar e analisar dados que visam perceber os progressos na luta contra a violência de género.

A Ilha da Reunião, para o mesmo objetivo, criou a Delegação Regional dos Direitos das Mulheres e da Igualdade entre Mulheres e Homens, organizando campanhas e colóquios sobre esta temática. Também criou uma página online que oferece informação prática às mulheres vítimas de violência e uma linha telefónica direta de apoio.

Maiote elaborou o documento estratégico “Mayotte 2025, une ambition pour la Republique»¹ e na Guiana Francesa entrou em funções uma missão departamental para a igualdade coordenada com o governo regional. No caso da Guiana Francesa foram, e são, organizadas formações e colóquios que mostram a importância e o papel da educação neste domínio. Em Martinica, a aposta na luta contra a violência sobre as mulheres centra-se nas parcerias e na investigação sobre as causas e as melhores soluções para esta problemática.

Em toda a França, por ano, 223 mil mulheres são vítimas de violência. Em Espanha 69.9% das mulheres sofrem deste flagelo social. No caso de Canárias há um site específico sobre a violência de género², criado pelo governo regional, com toda a informação legal, a estratégia para a igualdade de género 2013-2020, a documentação sobre a proteção integrada e sistemas de prevenção, bem como com os mecanismos de suporte financeiro, legal e social para mulheres vítimas de violência.

Os dados são claros. Conhecidos. Martelados. Interpretados e concluídos. “Vamos fazer melhor”. Até quando este discurso? É a nossa vez de agir. De exigir a extensão do princípio da igualdade. A Liberdade já a temos. “Compreende-se que, para se perceber o sentido deste grandioso movimento histórico, é preciso desviar os olhos das escaramuças diárias e olhar mais alto e para mais longe” (Bobbio, 1994, p. 100).

Seguimos para a Coesão na União Europeia (UE), através do seu 8º Rela-



¹ <https://tinyurl.com/5d2ydpvy>

² <https://tinyurl.com/4d8k89ze>

tório, que refere e confirma, precisamente, o impacto da disparidade de género no emprego que é duas vezes mais superior nas regiões menos desenvolvidas (17%) do que nas regiões desenvolvidas (9%). “De um modo geral, é provável que as mulheres das regiões menos desenvolvidas se encontrem em desvantagem em relação aos homens da mesma região e não alcancem o mesmo sucesso que as mulheres de outras regiões” (COM (2022) 34, p.7).

O sucesso de uma região, ou de um país, depende muito da sua capacidade de empregabilidade e, por consequência, do crescimento económico e social. Sabemos que muitos territórios necessitam de transformações estruturais e todas elas dependem, essencialmente, da educação e da formação que oferecem. Intervir a nível local, inclusive quando dimensão nacional assume um carácter regional, passa, ainda, pela conceção de investigação e inovação como objetivos prioritários e sempre, forçosamente, aliados ao ensino e à aprendizagem. Nunca deverão ser vistos como despesa, mas como investimento. Uma Nação é aquilo que os seus filhos aprenderam. E é espelho para os que virão. Aqui, a coesão será tanto maior, e as assimetrias locais, regionais e nacionais tanto menores, quanto mais as regiões menos desenvolvidas forem capazes de oferecer

“dotações para competências [que estão] distribuídas de forma desigual e [que se concentram] em regiões mais desenvolvidas e principalmente nas regiões de capitais. (...) as regiões menos desenvolvidas estão muito atrasadas nos domínios do ensino superior, da aprendizagem e das competências digitais. (...) Existe também um fosso significativo entre as zonas urbanas e rurais ao nível da educação e das competências. Os habitantes das cidades têm mais probabilidades de obter um diploma universitário, de participar em ações de formação e de possuir boas competências digitais do que os residentes rurais” (COM (2022) 34, p.11).

Seja como for, a política de coesão é um dos instrumentos de ação mais bem-sucedidos da União (European Commission, 2021.). Foi com ela que, em termos de pobreza e exclusão social, num espaço de sete anos (2012 a 2019), a UE reduziu em 17 milhões o número de pessoas a viver nestas condições. Mas é para Europa de Leste que devemos desviar o nosso olhar. É lá que se sente uma “situação de privação material severa” (COM (2022) 34, p. 7) de entre todos os Estados-Membros. Temos de reduzir em 15 milhões, até 2030, o número de pessoas que vivem em contexto de carência para que se possa falar de uma real redução da taxa de pobreza. Não será demais

relembrar que a pandemia “acrescentou mais cinco milhões ao número de pessoas em risco de pobreza e exclusão social” (COM (2022) 34, p. 7. Essa exclusão também é visível na saúde. Com a pandemia recuamos à maior “recessão desde 1945” e o seu efeito, na UE, foi “assimétrico (...). A COVID-19 já aumentou a mortalidade da UE em 13%, mas, até à data o impacto é mais elevado nas regiões menos desenvolvidas, onde a mortalidade aumentou 17%” (COM (2022) 34, p. 1).

É verdade que a política de coesão respondeu, através de milhares de euros investidos, à crise pandémica, mas não é este o seu propósito nem a sua missão. A sua tarefa é diminuir as disparidades e desigualdades entre as regiões europeias. A política de coesão deu trinta e quatro mil milhões de euros às regiões e aos municípios em apenas quatro meses. Nas palavras de **Elisa Ferreira**, Comissária responsável pela Coesão e Reformas: «*A política de coesão esteve na linha da frente na fase de emergência da pandemia e é hoje, de novo, uma das principais políticas de recuperação da UE. Os instrumentos da política de coesão garantiram os equipamentos de saúde necessários aos cidadãos, permitiram salvar as pequenas empresas e deram um contributo crucial para a transição digital e ecológica em toda a UE. Congratulo-me com o facto de estas realizações serem também cada vez mais reconhecidas pelos cidadãos europeus. O território e as pessoas devem permanecer no centro dos esforços de recuperação dos Estados-Membros.*»³

Não será demais relembrar que em março de 2020 a UE, de forma imediata, mobilizou financiamento de combate à COVID-19 em cerca de quatro mil milhões de euros, refocou o superávit de 2019, que corresponde a três mil milhões de euros, e flexibilizou o uso dos fundos europeus (FEDER e FSE) em trinta e sete mil milhões de euros. O orçamento da União, em conjunto com os orçamentos nacionais dos Estados Membros do BCE e BEI teriam a obrigação de servir os cidadãos através de instrumentos fundamentais como o *Mecanismo Europeu de Protecção Civil EU Civil Protection & Humanitarian Aid – ECHO; Horizonte 2020 Horizonte 2020; Política de Coesão Cohesion policy e InvestEU, sem prejuízo de outros instrumentos.*

Também em termos ambientais existem disparidades que devem por nós ser alvo de reflexão. Os dados mostram a nível global, a necessária educação para a proteção do ambiente e para a sustentabilidade do próprio



³ Direção-Geral do Desenvolvimento Regional e Urbano da EU (2021). Política de coesão da UE na linha da frente da recuperação: 34 mil milhões de EUR aprovados para as regiões e os municípios em apenas 4 meses. <https://tinyurl.com/m63m7fhk>

planeta. A intervenção social, neste domínio, dependerá muito dos aspetos de cidadania e de convivência individual com o mundo à nossa volta. A sustentabilidade depende do “investimento (...) na proteção do ambiente, nas energias renováveis e na prestação de serviços conexos” (COM (2022) 34, p. 10). A título de exemplo, são as regiões menos desenvolvidas que têm as suas águas e ar mais poluídos.

Quando falamos desta diferenciação regional em desenvolvidas, em transição e menos desenvolvidas temos de ter presente ao artigo 176º do Tratado de Funcionamento da UE que as define dizendo o seguinte, a propósito da atribuição do FEDER: “três categorias diferentes de regiões:

- às regiões mais desenvolvidas com um PIB per capita superior a 90 % da média da UE;
- às regiões em transição com um PIB per capita situado entre os 75 % e os 90 % da média da UE;
- às regiões menos desenvolvidas com um PIB per capita inferior a 75 % da média da UE.”

Neste sentido, os países do Leste Europeu, estando na categoria de regiões menos desenvolvidas, têm a braços um problema enorme com a poluição atmosférica já que a taxa de partículas finas naquelas regiões é muito elevada, provocando a morte a 400 000 cidadãos. Os países do Sul sofrem, por seu lado, com as grandes concentrações de ozono. No entanto, “o tratamento das águas residuais melhorou em toda a UE” (COM (2022) 34, p. 10).

Mas se estamos a falar de sustentabilidade e do uso dos serviços conexos então temos de perguntar sobre o acesso à banda larga que, no caso da UE, já é “quase universal, mas as ligações de muito elevado débito só estão disponíveis para dois em cada três habitantes das cidades e um em cada seis habitantes das zonas rurais (COM (2022) 34, p. 10). Não é por acaso que o empreendedorismo é mais visível nas zonas urbanas. Isto significa que as regiões de “baixo crescimento [precisam] de um apoio ativo e eficaz” (COM (2022) 34, p. 11) para garantir o seu real desenvolvimento. Acresce a estas regiões, já em dificuldades, uma crise provocada pelo COVID-19 e que, nesta sequência, precisa de ser combatida através de uma forte aposta na melhoria das competências, na “requalificação e [no] apoio empresarial [que] podem promover transições inclusivas entre empregos.

Empregos esses que, a nível da UE, foram sendo recuperados lentamente. Em 2019 representava já uma taxa de 73%, em relação às “pessoas com

idades compreendidas entre os 20 aos 64 anos” (COM (2022) 34, p. 5) ou seja, a população ativa da UE. Estamos a falar de 500 milhões de pessoas que dependem de uma boa governação e da compreensão da inovação como determinante no crescimento económico e social. A verdade é que o fosso da inovação continua a aumentar entre os Estados-Membros e a razão não é difícil de se adivinhar: as regiões mais ricas são as que têm maior capacidade de investimento e, enquanto não houver uma distribuição geográfica dos fundos da investigação e inovação, a ciência continuará a ser alemã.

A par com esta não discriminação positiva para o investimento no conhecimento científico põe-se o problema de os países do Sul serem os que mais sofrem com as alterações climáticas, suportando duramente as consequências de situações climáticas extremas que ora provocam as cheias, ora os incêndios. Por agora estamos mais centrados na COVID-19 que não deixa de ser um problema para a Proteção Civil Europeia. *No dia 24 de março, do ano de 2020 a Comissão Europeia disponibilizou “800 milhões de euros através do fundo de solidariedade; 37 mil milhões de euros através do FEDER e do FSE para os cuidados médicos e recrutamento de profissionais de saúde; 800 milhões de euros já foram direcionados para Itália; 40 a 50 milhões de euros através do RescEU para aquisição de equipamento médico, como ventiladores, e equipamento de protecção pessoal, como máscaras.”*⁴

A missão do Mecanismo e Proteção Civil da UE “é reforçar a cooperação entre a União, os Estados-Membros e as suas regiões e facilitar a coordenação no domínio da proteção civil a fim melhorar a resposta da União a catástrofes naturais e de origem humana” (Rodrigues, L., 2017. Proposal for a decision para o relatório sobre a proposta de decisão do Parlamento Europeu e do Conselho que altera a Decisão n.º 1313/2013/UE relativa a um Mecanismo de Proteção Civil da União Europeia, (COM(2017/0772/2) – C8-0409/2017 – 2017/0309(COD)). Daqui decorre a necessária resposta coletiva e a tal educação e formação (literalmente treino) para a “prevenção e preparação respeitantes a catástrofes, com vista, designadamente, a maximizar o apoio da União à gestão do risco de catástrofes” (Buda, 2017, Proposal for a decision para o relatório sobre a proposta de decisão do Parlamento Europeu e do Conselho que altera a Decisão n.º 1313/2013/UE relativa a um Mecanismo de Proteção Civil da União Europeia, (COM(2017/0772/2) – C8-0409/2017 – 2017/0309(COD)).



⁴ <https://www.consilium.europa.eu/pt/policies/coronavirus/>

Nada disto se faz sem a investigação, sem a Rede de Conhecimentos da Proteção Civil que deve se aliar aos centros de investigação, mas, também, não se faz sem os países terceiros. Será mais rápida e eficiente, por exemplo, a ajuda à Região Autónoma da Madeira, em caso de catástrofe, a chegada das equipas de Marrocos do que as equipas vindas Madrid. Por isso é que, em 2017, não só a UE aprovou esta cooperação voluntária, latente no instrumento de resposta imediata RescEU da European Civil Protection and Humanitarian Aid Operations, entre Estados-Membros, como fez saber que “a fim de ser garantida uma maior sensibilização para as questões ambientais, deverá ser recomendada às instituições educativas da União a formação para a educação ambiental e prevenção de catástrofes” (Rodrigues, L., 2017. Proposal for a decision para o relatório sobre a proposta de decisão do Parlamento Europeu e do Conselho que altera a Decisão n.º 1313/2013/UE relativa a um Mecanismo de Proteção Civil da União Europeia, (COM(2017/0772/2) – C8-0409/2017 – 2017/0309(COD))).

Definidos os caminhos sobre a intervenção comunitária, fica claro para todos nós que só as políticas de base local podem reduzir disparidades e que esta ação depende muito da autonomia que se sente ter. Isto é,

“o mal-estar perante o espetáculo das enormes desigualdades, tão desproporcionadas quão injustificadas, entre ricos e pobres, entre quem está em cima e quem está em baixo na escala social, entre quem tem o poder, isto é, capacidade de determinar o comportamento de outrem, tanto na esfera económica como na política e ideológica, e quem não o tem” (Bobbio, 1994, p.98).

Ainda assim, a democracia, apesar das suas falhas é a melhor forma de convivência política e de liberdade individual. Todas as outras formas e modelos políticos falharam e só por puro cinismo não compreendemos a natureza deste compromisso: justiça, saúde e educação para todos, de uma forma profunda e ideologicamente igual. Isto só é possível porque existem mulheres e homens que compreendem a urgência do empoderamento, esse dar poder às comunidades para que sigam o seu destino, construído pelas mãos do mundo pós-moderno que nunca deixou se ser apenas moderno. Já não nos basta a teoria do individualismo nem o cenário da sociedade do bem-estar. Precisamos de bem mais.

“What the communitarian approach implies in practice has been the subject of further debate. Individuals, communitarians emphasise, have

social responsibilities as well as rights in society – an emphasis which has implications for agendas of social control as well as for agendas of social care” (Mayo, 2000, p. 2). A questão que, para mim, se põe é se mais do que controlar destinos sociais não estará a democracia a se ajustar a um poder da globalização que já não é apenas de mercados e capitais, mas de direitos e princípios universais? Por outro lado, isto não significa que a inclusão nesses mesmos destinos tenha de ser uma crença sem lugar e sem tempo. Ainda menos, a inclusão deve ser lida à luz de mais ou menos capacidades técnicas e racionais da humanidade.

A fé, por si só, serve de pouco quando se morre de fome e quando não se é útil. Ou, pelo menos, quando não se sente ser. Fazer com o que o Outro se sinte parte é fazer com que a consciência moral, algures, deixe de ser minha para passar a ser consciência coletiva. Não se trata da ideia de ética, que será sempre profundamente individual, na perspectiva de uma ética do Estado. Por si só, ética e Estado são dois valores contraditórios, pelo menos para quem compreende o Estado como valor. A ética é sempre do indivíduo, do homem na sua mais profunda singularidade. O Estado, pela sua mutabilidade funcional, estará sempre co-implicado na moral viva, a moral de um povo, *hic et nunc*.

“As desigualdades (...) cada vez mais conscientemente vividas, por quem, como eu, nasceu e foi educado numa família burguesa” (Bobbio, 1994, p. 98), mas que compreende o lugar que a educação tem nos seus contextos e na vida de todos nós enquanto comunidade. Não precisamos de ser miseráveis para compreender e combater a estrutura da miséria. Precisamos é de assumir a condição de seres políticos. A política é tanto teoria como prática (Blunkett, 2012). Na sua essência, a política é a capacidade de se colocar no lugar do Outro e é processo de identidade (Silva, 2000), quer dizer, é construção de alicerces entre o Eu e o Outro. Precisamos, pois, de uma filosofia politicamente incômoda, que compreenda a educação para além do capital (Mészáros, 2008). Não encontro melhor definição que esta para a intervenção comunitária: se a política não serve para melhorar a vida das pessoas, então é melhor fazer outra coisa.

Referências Bibliográficas

Althusser, L. (1974). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Ed. Presença.

Apple, M. (1999). *Ideologia e Currículo*. Porto Editora.

Apple, M. (1999). *Poder, Significado e Identidade*. Porto Editora.

Apple, M. (1999). *Políticas Culturais e Educação*. Porto Editora.

Apple, M. (2018). *The Struggle for Democracy in Education*. Routledge.

Blunkett, D. (2012), Politics as Theory and Politics as Practice. *The Political Quarterly*, 83: 645-652. <https://doi.org/10.1111/j.1467-923X.2012.02409.x>

Bobbio, N. (1982). *O Conceito de Sociedade Civil*. Graal.

Bobbio, N. (1994). *Direita e Esquerda*. Editorial Presença.

Brake, M. (1975). *Radical Social Work*. Pantheon Books.

Caramelo, J. (2009). Educação e Desenvolvimento Comunitário num processo de transição autogestionário. Tese de Doutoramento, Universidade do Porto Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. <https://tinyurl.com/yc8kfvcb>

Comissão Europeia (2022). *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões relativa ao oitavo relatório sobre a coesão: a coesão na Europa no horizonte de 2050*. <https://tinyurl.com/528h4h5z>

Coulaud, A. (2017). Au rapport. Les violences faites aux femmes, plus nombreuses emn outre-mer que dans l'Hexagone. Les violences faites aux femmes, plus nombreuses en outre-mer que dans l'Hexagone – Libération (liberation.fr)

Direção-Geral do Desenvolvimento Regional e Urbano da EU (2021). Política de coesão da UE na linha da frente da recuperação: 34 mil milhões de EUR aprovados para as regiões e os municípios em apenas 4 meses. <https://tinyurl.com/m63m7fhk>

European Commission, Directorate-General for Regional and Urban Policy, Grzegorzewska, M., Monfort, P., Brons, M., et al., *Cohesion in Europe towards 2050 : eighth report on economic, social and territorial cohesion*, Dijkstra, L. (editor), Publications Office of the European Union, 2022, <https://data.europa.eu/doi/10.2776/624081>

European Commission, Directorate-General for Regional and Urban Policy, Dijkstra, L., *My region, my Europe, our future : seventh report on economic, social and territorial cohesion*, Dijkstra, L. (editor), Publications Office, 2018, <https://data.europa.eu/doi/10.2776/176864>

European Commission, Directorate-General for Regional and Urban Policy, Salotti, S., Monfort, P., Where does the EU cohesion policy produce its impact?: simulations with a regional dynamic general equilibrium model, Publications Office, 2021, <https://data.europa.eu/doi/10.2776/971046>

- Gadotti, M. (1985). *Educação e Poder – Introdução à Pedagogia do Conflito*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Hogget, P., Mayo, M. & Miller, C. (2009). *The Dilemmas of Development Work*. Policy Press.
- Matias, A. (1980). *Reflexões Sobre a Vaidade dos Homens e Carta Sobre a Fortuna*. INCM.
- Mayo, M. (2000). *Cultures, Communities, Identities – Cultural Strategies for Participation and Empowerment*. Palgrave Macmillan.
- Mayo, M. (2005). *Global Citizens. Social movements and the challenge of globalization*. Zed Books.
- Mayo, M., Mendiweso-Bendek, Z & Packham, C. (2013). *Community research for Community Development*. Palgrave Macmillan
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. Boitempo.
- Ortega Y Gasset, J. (s.d.). *A Rebelião das Massas*. Relógio D'Água
- Pring, R. (2016). *Una Filosofía de la Educación Políticamente incómoda*. Narcea.
- Rechikian, A. (1993). *Os Filósofos e a Educação*. Ed. Colibri.
- Relatório sobre a proposta de decisão do Parlamento Europeu e do Conselho que altera a Decisão n.º 1313/2013/UE relativa a um Mecanismo de Proteção Civil da União Europeia, (COM(2017/0772/2) – C8-0409/2017 – 2017/0309(COD)). <https://tinyurl.com/5ydajyfx>
- Sandel, M. J. (2020). *Filosofia Pública*. Debate.
- Silva, T. T. (Org.). (2000). *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Ed. Vozes
- Silva, T. T. (Org.). (2000). *O Sujeito da Educação – Estudos Foucaultianos*. Ed. Vozes (4ª ed.).





COESÃO SOCIAL,
TERRITORIAL
E ECONÓMICA

INSERÇÃO SOCIAL: Desafios Comunitários de Vulnerabilidades

Gilberto Luna de Moura

Psicólogo – Secretária Municipal de Inclusão Social ·
Pernambuco · Brasil, demouraz015@gmail.com

Introdução

O percurso do desenvolvimento humano sempre surgiu de uma necessidade de busca de conhecimento. A pergunta central do indivíduo humano sempre foi e será: De onde vim? Para onde vou? Quem sou eu? A ciência procura cada vez mais dar uma resposta a essas indagações, mas essas respostas estão intrínsecas no interior do ser humano, porque o indivíduo humano é um eterno sedento de conhecimentos e buscas, ele não descansará em paz enquanto não vislumbrar em si próprio suas carências e afetos, aquilo que o torna capaz e dar sentido na sua vida.

O ser humano está sempre em processo de construção. Ele constrói e é construído ao mesmo tempo. O conhecimento é para ele um processo de eterna busca, ele não é uma pessoa inacabada, como ser sociável, ele é sim um construtor de sua história e autor constante de suas buscas.

Dentro dessas eternas buscas do ser humano, surgem as políticas públicas de assistências sociais, as quais foram cedidas no Brasil, de certa forma, pelo governo de Getúlio Vargas (1930-1945), e tiveram um caráter de antecipação e agregação dos trabalhadores, em favor da harmonia entre classes e do desenvolvimento capitalista.

As políticas de Assistência Social surgem da necessidade humana, pelas vulnerabilidades dos indivíduos e essas devem dar uma singela resposta ao próprio ser humano, naquilo que eles devem fazer para continuar crescendo como pessoas e não como ser inacabado. As políticas públicas da assistência social agem na emergência e imediato dos vulneráveis, mas devem ter consciência de sua função: proteção e conscientização das pessoas que procuram o serviço social. Esses são alguns dos desafios que estamos afrontando aqui nesse artigo que segue.

1. Surgimento das Políticas públicas da Assistência Social

Toda e qualquer política pública ou outra situação emergente sempre surgem para enfrentamento de uma emergência, de uma situação desafiadora, com a situação social no nosso país e comunidades locais não foi diferente. Porém, com um diferencial importante, às vezes surge com interesse coletivo e outras vezes com interesse pessoal ou “polítiqueiro”. Precisa-se saber, ter ciência para distinguir o “joio do trigo”.

O surgimento da Assistência Social, implantada no nosso país e comunidades locais, se mostrou, de acordo com alguns pesquisadores, com “segmentos progressistas da sociedade como uma prática e não como uma política. Era vista até como necessária, mas vazia de ‘consequências transformadoras’. Sua operacionalização era revestida de um sentido de provisoriedade, mantendo-se isolada e desarticulada de outras práticas sociais” (Angelim, 2002, P.24).

A partir aproximadamente de 2010, o Sistema Único da Assistência Social SUAS passa a ser implantado em todo território nacional, com o propósito de efetivar uma rede de proteção social estável e sustentável, a partir de um novo modelo de gestão, nas três esferas de governo (União, Estados e Municípios) e Distrito Federal, garantindo autonomias legais em regime de mútua colaboração institucional, num sistema hierarquicamente regulado em termos de vínculos e responsabilidades.

1.2. Programas e Serviços oferecidos pelo Centro de Referência da Assistência Social (CRAS)

O CRAS pela sua constituição própria oferece especificamente à comunidade alguns serviços e programas: 1. Programa de Atenção Integral às Famílias (PAIF) - criado em 8 de abril de 2004 (Portaria nº 78, 2004), pelo MDS, principal programa de Proteção Social Básica do SUAS, sua oferta pelo CRAS é obrigatória, e consiste na inserção de serviços da assistência social, tal como socioeducativo e de convivência, bem como encaminhamentos a outras políticas, promoção de acesso de renda e acompanhamento sociofamiliar; 2. Programa de inclusão produtiva e projetos de enfrentamento da pobreza, 3. Centros de Convivência para Idosos; 4. Serviços para crianças que visem o fortalecimento dos vínculos familiares, o direito de brincar,

ações de socialização e de sensibilização à defesa dos direitos das crianças; 5. Serviços socioeducativo para crianças, adolescentes e jovens entre 6 a 24 anos, visando sua proteção, socialização e o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários; 6. Programas de incentivo ao protagonismo juvenil e de fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários; 7. Centros de informação e de educação para o trabalho, voltados para jovens e adultos. Salienta-se que o psicólogo poderá participar em todas as ações descritas acima, como técnico articulador, sua atuação acontece por meio de um plano de trabalho elaborado em conjunto com a equipe interdisciplinar.

Diante do cenário descrito acima dos programas e serviços presentes nos Centros de Referências da Assistência Social (CRAS), nossa carta magna de 1988 quando trata do serviço social comunitário prestado à população brasileira e regional afirma no seu artigo sexto:

“São direitos sociais, educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção a maternidade e a infância, assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Constituição Federal artigo 6º. 1988).

Diante dessa máxima constitucional, o que se verifica é outra realidade, existe uma discrepância social no nosso território nacional, uma dualidade entre teoria e prática. A Assistência Social tornou-se um campo de intervenção política e social e não faz parte dos debates políticos. A inclusão social é um campo vasto, amplificado em diferentes áreas e abrange diversos setores da administração pública, como foi relatado no início desse artigo. Intervenção essa que depende do gestor, ele pode fazer campanha política, segurar a bandeira da Assistência Social e muitas promessas e depois do pleito eleitoral tudo retorna à normalidade, o objeto usado não faz mais sentido naquele momento específico.

1.3. Necessidade de realização de um trabalho Inclusivo e de parceria

Como foi relatado acima, verifica-se a necessidade do desenvolvimento de um trabalho inclusivo de parceria entre os diversos setores da administração no município coroense, tais como: a educação com os projetos de serviços prestados a crianças com déficit de atenção e outros tipos de deficiências, os trabalhos multidisciplinares e integrativos nos diversos setores da educação básica, apoios pedagógicos sejam na sala de aula ou em fami-

liares, a assistência social local, apoiando as famílias em estado de vulnerabilidade em variados serviços e programas sociais oferecidos à população, equipes de técnicos visitantes das famílias vulneráveis, orientações sobre aquisição de benefícios sociais, e colaboração para que as famílias encontrem um emprego permanente.

Todos somos pessoas humanas, dotados de razão, emoção, sentimento, o que quer dizer que é impossível não nos sensibilizarmos diante de certas situações e demandas que chegam diariamente no serviço social no centro de Referência de Assistência Social ou mesmo na educação inclusiva no desenvolvimento comunitário. Esses dois setores da administração pública, como tantos outros, realizam parceria num trabalho de inclusão social diferenciado no município de São José da Coroa Grande, e abordam temas relativos à educação inclusiva é o mesmo que assistência inclusiva. Cuidando melhor dos vulneráveis, diminui os índices de desigualdades sociais entre nós e os índices de evasão escolar diminuirão certamente, seja na educação como na área social. Não podemos abordar cuidados sociais desencarnado da vida educacional, nem tão pouco de uma saúde de qualidade digna. O serviço da assistência social, seja ela prestada na educação, na saúde ou inclusão social, todas as pessoas envolvidas nessa função precisam saber controlar as emoções. Quando os usuários chegam ao serviço, eles precisam ser bem acolhidos e ouvidos nas suas demandas, a escuta ativa nesse momento é fundamental, o outro, a alteridade, deve ter certeza que suas demandas apresentadas estão sendo compreendidas de forma correta. Por isso que a habilidade e a competência dos técnicos sociais nesses serviços de referências são fundamentais, ter conhecimento, ter atitudes e capacidade para fazer acontecer à vida diária nos Centros de Referências.

Essas pessoas vulneráveis buscam naquele momento uma inserção social. Mas o que é inserção social?

O dicionário digital e outros meios digitais definem inserção social como sendo:

Inserção social é um conceito relacionado às políticas públicas de redução da desigualdade social, inserindo em termos sociais e econômicos pessoas que estão à margem da sociedade, seja por meio de projetos educativos, profissionalizantes, de moradia, entre outros.

A inserção no mundo escolar se dá a partir do momento que a criança, o adolescente, o jovem ou o adulto, são acolhidos e respeitados pelo mundo escolar no seu processo de construção do saber.

Enquanto a inserção no mundo da saúde se dá quando as pessoas recebem cuidados saudáveis de qualidade. Ter saúde é ter qualidade de vida, é ter uma harmonia biopsicossocial.

Para o mercado profissionalizante a **inserção no mercado de trabalho** se dá pelo primeiro emprego formal de um jovem. Normalmente são dadas condições para tal por meio de agências públicas de emprego, ou através de cursos de formação, ou também por iniciativa das empresas e das universidades privadas.

2. Desafios sociais

2.1. O que são desafios?

Partindo do imaginário coletivo, o desafio é diferente de dificuldade, o desafio é aquilo que desafia, é uma competição, é um jogo, é uma tarefa desafiadora, mas possível de ser realizada; enquanto que a dificuldade é aquilo que é árduo, duro, penoso, difícil, custoso, dá-se a entender que no desafio a pessoa consegue resolver, enquanto a dificuldade é mais difícil de resolver, é quase impossível encontrar a solução.

São esses sentimentos que trazemos pessoas necessitadas à procura de ajuda nos serviços sociais de referências todos os dias.

Diante das definições acima nos deparamos com alguns desafios nos serviços da assistência social. Um dos primeiros e grandes desafios da inclusão social é aprender a lidar com o público em vulnerabilidade. Por mais preparados que os profissionais estejam, não é fácil ter que encarar alguns dos aspectos mais dolorosos da nossa sociedade que se apresentam diariamente. Cada pessoa traz consigo e apresenta aquilo que é mais precioso naquela situação extrema: sua demanda.

É por isso mesmo que não é qualquer um que tem a capacidade para trabalhar na área da Assistência Social. Lidar com público em situações de vulnerabilidade exige competências especiais para propor boas soluções.

Um segundo desafio que encontramos na Inclusão Social é que as dificuldades já começam com o outro problema: as pessoas não entendem e não sabem distinguir qual é a verdadeira função da assistência social. É comum as pessoas pensarem que o papel dos profissionais da área de assistência social esteja associado à ajuda aos necessitados e aos mais vulneráveis. Os usuários, quando procuram nosso Centro de Referência da

Assistência Social (CRAS), desejam resolver suas necessidades emergenciais, para elas essa é a única função social. Porém, não foram orientadas sobre outras demandas que realizamos. Embora esta também seja parte das atribuições, ela não é a única. Afinal de contas, a assistência social visa, sobretudo, proteger os direitos sociais, civis, políticos e econômicos da população, realizamos encaminhamentos para diversos serviços sociais de inclusão das familiares, como visto anteriormente, etc.

O terceiro desafio que enfrentamos no serviço social é que, sendo o Brasil um dos países mais desiguais do mundo, não é preciso ser especialista no assunto para saber dessas contradições territorial e regional. Até porque a desigualdade está escancarada, ou seja, somos obrigados a lidar com ela todos os dias. Quem são as pessoas que procuram o serviço da assistência social? São aquelas pessoas que vivem em estado de vulnerabilidade extrema, vêm em busca de saciar as próprias necessidades emergenciais, são aquelas pessoas que já perderam a dignidade e não sabendo mais o que fazer, buscam socorro, uma solução imediata. Algumas dessas pessoas relatam quando chegam no atendimento: “Eu vim aqui atrás de uma ajuda porque perdi meu emprego, estou pagando aluguel e não sei mais o que fazer”(Sic); outras afirmam: “eu vim aqui porque meus filhos estão em casa chorando com fome há três dias e não tenho nada para dar para eles alimentar-se”(Sic); “vim aqui porque me mandaram falar com a assistente social para ver se vocês conseguem alguma coisa para dar de comer a meus filhos”(Sic). Isso significa que, ainda que o Brasil seja um país cheio de riquezas, estas estão concentradas nas mãos de poucos e muitas pessoas estão fora do acesso aos bens necessários. Outro usuário do serviço social afirma: “ Vim aqui porque não tenho onde recorrer, se eu tivesse algum tipo de trabalho ou onde ganhar alguma coisa, não viria aqui está pedindo nada a vocês” (Sic).

Como consequência desses sinais de desigualdades sociais, milhões de pessoas enfrentam dificuldades diárias, vivem em péssimas condições de moradia, educação de qualidade, falta de emprego, passam fome e lidam com os mais diversos problemas sociais. Desenvolvem-se nos arredores dos grandes centros ou metrópoles do país os cinturões, bolsões, favelas, aumento da criminalidade.

Portanto, essas pessoas estão longe, à margem da pirâmide social, é pouco provável que tenham seus direitos assegurados. Cada gestor público estadual ou municipal busca correr atrás de recursos necessários para realização de sua administração como gestor e isso, às vezes, torna muito difícil a procura de recursos financeiros e nem sempre consegue, sobretudo no

atual momento que estamos passando. Se o terceiro desafio encontrado na assistência social é a desigualdade do país, o quarto desafio é os recursos financeiros limitados, o qual já foi brevemente citado anteriormente.

O contingenciamento de recursos direcionados às políticas sociais tem se apresentado na realidade como limites para Assistência Social.

2. 2. Orçamento da Assistência Social

De acordo com a evolução histórica das despesas na área de atuação da assistência Social, o orçamento apresentado pelo Parlamento Federal para o ano de 2020, foi de um orçamento da Assistência social que está sendo retirado dos municípios e da população. Dando uma breve olhada em alguns números comparativos, nos deparamos da seguinte forma:

- 2012 era 2,47 bilhões de reais.
- 2014 aumentou para 3,06 bilhões de reais.
- 2015 caiu para 2,75 bilhões.
- 2020 foi menos ainda 1,36 bilhões.
- 2021 – era 2,6 bilhão, mas aprovado foi mais de 1 bilhão, redução de 59,34%

Déficit progressivo de Recursos Federais na Assistência Social nos últimos cinco anos.

- 2017: 21,76% déficit dos recursos federais
- 2018: 37,52 % déficit dos recursos federais
- 2019: 29,16 % déficit dos recursos federais
- 2020: 35,47 % déficit dos recursos federais
- 2021: 59,34 % déficit dos recursos federais

De acordo com o site da Assistência Social, no passo a passo sobre o modo correto da utilização dos recursos do Suas.

“A elevação da Assistência Social à categoria de política pública, direito do cidadão e dever do Estado trouxe uma nova perspectiva. O financiamento das ações passou a ser garantido. Sendo de responsabilidade dos 3 entes federados: União, Estado e Municípios. Assim, essas 3 esferas de Governo são co-responsáveis e cofinanciam as ações previstas nas nor-

mativas. Deixamos o histórico assistencialista sem previsão de recursos e de ações descontinuadas. Passamos ao repasse automático de recursos garantindo a prestação de serviços continuados”.

O quinto desafio da boa prestação de serviço da assistência social: problema na liberação de recursos.

Como estamos percebendo ao longo da leitura desse trabalho, a prestação continuada dos serviços nos centros de referências, não basta somente a boa vontade, a dedicação, disponibilidade, simpatia, harmonia, do servidor público, essas características são fundamentais, mas não são exclusivamente as únicas, não são suficientes. Precisa ter meios e recursos financeiros disponíveis para que se tenha uma assistência social de qualidade, não é diminuindo o valor dos municípios, como citado no orçamento acima, mas aumentando esse cofinanciamento, de acordo com as necessidades da população, a carência da população não diminuiu em nada, só aumenta todos os dias, a crise pandêmica está aí provando esses invisíveis. Não é tirando o pouco que tem que vai melhorar, mas colocando mais, é parceria das três esferas do poder como já citado acima.

Os recursos para os programas, ações e projetos da área vêm de repasses dos governos federais, estaduais ou municipais. Esses recursos são fundamentais para a estruturação do programa e realização dos atendimentos. Como vimos no início, os programas sociais são muitos, porém precisam receber investimento suficiente para funcionar bem.

O problema é que nem sempre é fácil ter acesso a eles. A liberação da verba enfrenta obstáculos criados pela desorganização da gestão nacional e até por conta de questões políticas. Não temos uma lei clara que obrigue o gestor público investir na política da assistência social. O gestor fica livre para investir ou não, se ele quiser pode investir, se ele não quiser, não vai investir. Não é política de Estado, mas política de governo.

O sexto desafio é a dificuldade de acessar quem precisa e realmente são as pessoas necessitadas dos serviços sociais. De nada adianta diversos serviços assistenciais existirem, se as pessoas que deveriam usá-los não estiverem indo ao encontro a eles. Infelizmente, isso acontece bastante. Por isso, são precisas as parcerias com os diversos setores públicos municipais para realização de chamadas e divulgações dos serviços existentes no município.

3. Experiência local da Assistência Social

Concluimos essa nossa relação com uma Assistência Social vista por um gestor que acredita no desenvolvimento da pessoa humana. Nesse trabalho, apresento em poucas linhas a experiência da Assistência Social no nosso município ligando assistência social em parceria com a educação, como já foi citado acima em alguns relatos.

O município de São José da Coroa Grande, está localizado no litoral Sul do estado de Pernambuco-PE, com suas piscinas naturais e grandes desafios na vida social.

Sua população está estimada em 21.868 habitantes. A renda da população vem da pesca, pequenos comerciantes e serviço público. Também aqui como no território nacional existem alguns desafios que não são diferentes dos citados acima a nível nacional. Porém, existe o trabalho constante do gestor correr em busca de recursos necessários para manter a cidade habitável, desenvolvendo uma política social pública para os municípios, e isso está diminuindo os sinais de desigualdades sociais. Porém, nem sempre se consegue uma redução adequada, uma vez que existe um déficit social muito elevado há anos. Também aqui procuramos vencer alguns desafios como assistências sociais, a falta de moradia, falta de emprego, aumento da criminalidade. Diante de tudo isso, a assistência social procura manter programas emergenciais como meio de erradicação das necessidades urgentes da pessoas. Alguns programas sociais que visam atender as demandas das pessoas que procuram os serviços no município, tais como: leite para todos; criança feliz; aluguel social; entregas de cestas básicas; encaminhamento para outros serviços como saúde, educação, aquisição de documentação; gestantes com entregas de kits enxovais; acompanhamento domiciliar a famílias em extremo estado de vulnerabilidade; equipe de visitares. Tudo isso porque a pessoa humana é relação, é alguém que precisa ser valorizada.

O indivíduo humano, na sua constituição natural, sempre foi um ser de relação, ele constrói e é auto construído, ele afeta e é afetado no seu desenvolvimento humano social, ele precisa manter relação biopsicossocial para ir crescendo no conhecimento, ele não está fora do mundo, ele é um ser *ad intra* e não está *ad extra*. A aprendizagem, portanto, nesse contexto, é uma constante busca de construção do saber, é mudança de comportamento, interno e externo. “Comportamento aqui entendido como sendo interações continuas entre um individuo que se envolve gerando mudanças ambien-

tais e essas interações modificam o indivíduo favorecendo o desenvolvimento da sua personalidade” (PERINI, 2004, pp. 108 a 10).

Essa construção do saber leva-nos a aprofundar o que seja **Personalidade**, sendo um conjunto de **características marcantes** ou traços que compõem a **individualidade pessoal** de cada ser humano. É a organização dinâmica dos aspectos cognitivos, afetivos, fisiológicos e morfológica da pessoa que leva a desenvolver o comportamento.

O comportamento humano no campo social apresenta alguns desafios comunitários de vulnerabilidades, os quais são constantes seja na educação inclusiva ou na assistência social acessível a todos, estamos cercados por pessoas vulneráveis, fragilidades essas que podem ser material ou moral de indivíduos ou grupos de riscos, vulnerabilidade essa ainda que não é somente pessoas com algum tipo de necessidade ou deficiência física, motora, mas a falta de moradia digna, falta de saúde de qualidade, falta de lazer, ausência de relações humanas sadias, ausência de acolhida nas suas escolhas e opções de vida, a construção social em torno da vida privada, realçando fragilidade e contradições, condição situacional das pessoas a partir da inserção no mundo do trabalho, da fragilidade de suas relações sociais e acesso a serviços públicos, que a lei orgânica da assistência social (LOAS) chama esse acesso de transferência de renda e alcança as diversas faixas etárias da vulnerabilidade, adultos, idosos, adolescentes, crianças (Lei 8742/93).

Alguns pontos de convergências e inclusão detectados bem enraizados na vida dos indivíduos. Qualidade de vida indica o **nível das condições básicas e suplementares do ser humano**. Estas condições envolvem desde o bem-estar físico, mental, psicológico e emocional, os relacionamentos sociais, como família e amigos, e também a saúde, a educação e outros parâmetros que afetam a vida humana.

Qualidade de vida é uma expressão criada na década de 1950, relacionada com as prioridades da sociedade e do impacto delas no indivíduo.

O fenômeno da desigualdade social é marcado principalmente pela desigualdade econômica, ou seja, quando a renda é distribuída heterogeneamente na sociedade; sendo uns detentores de muitos bens, enquanto outros vivem na extrema miséria.

Segundo consta na Lei 9.394 (12 /1996) que trata sobre as diretrizes e base da educação nacional, onde no seu artigo primeiro estabelece que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa”,

etc, o qual afirma também os princípios e fins da educação nacional no seu segundo artigo.

Conclusão

Portanto, igualdade e inclusão social, situação educacional inclusiva, andam de mãos dadas, pois uma depende da outra, como ressalta a legislação, todos são iguais perante a lei brasileira de acordo com artigo 5º da Constituição Federal. A escola é o ente social transformador na comunidade, o serviço de assistência social também é serviço transformador inclusivo nas relações e cidadania, precisa, porém ser uma política social de estado e não de governo como muitas vezes acontece. O trabalho social na atualidade enfrenta alguns desafios entre como já citados e comentados acima. Precisa conscientizar as pessoas. Ensinar a “dar o peixe sem esquecer-se de ensinar a pescar”, esse sem dúvida deve ser também um dos papéis da Assistência Social, frente às necessidades dos vulneráveis.

O que fizemos até agora, foi discorrer sobre uma situação existencial e que existe necessidade para continuar pesquisando sobre Assistência Social em parceria com a educação, uma vez que são dois binômios que andam juntos como visto no decorrer desse artigo, uma depende da outra na sua subsistência.

Referências bibliográficas

Emenda Constitucional, N. 90, Brasília, 2015. Disponível em: (https://books.google.pt/books?id=cencDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Constitui%C3%A7%C3%A3o+da+Rep%C3%BAblica+Federativa+do+Brasil&hl=pt-PT&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Constitui%C3%A7%C3%A3o%20da%20Rep%C3%BAblica%20Federativa%20do%20Brasil&f=false, (consultado em 26/02/2022).

Lei Orgânica da Assistência Social-LOAS-8742/1993.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

PERINI, Silva: Psicologia da Educação: A observação científica como metodologia de estudo. Ed. Paulinas. São Paulo, 2004.

Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Brasília: Ministério da Educação, SEIF, SEMTEC, SEED, 2003. Disponível em: http://www.oei.es/quipu/brasil/ec_inclu.pdf. Acessado em 22 de janeiro de 2022.

<https://www.gesuas.com.br/blog/passos-a-passos-para-a-correta-utilizacao-dos-recursos-da-assistencia-social/#:~:text=Por%20fim%2C%20toda%20a%20utiliza%C3%A7%C3%A3o,ordenador%20de%20despesa%20com%20seguran%C3%A7a>, (consultado em 26/02/2022).

MOUNIER, E. (1976). *O personalismo*. Lisboa: Moraes.

NUTTIN, J. R. (1984). *Future time perspective and motivation*. Hillsdale: Erlbaum.

PIAGET, J. (1976). *Equilíbrio das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

RIES, B. E. (2007). A aprendizagem sob um enfoque cognitivista: Jean Piaget. In J. LA ROSA (Org.). *Psicologia e educação: o significado do aprender*. 9.^a ed. Porto Alegre: EDIPUCRS.

ROGERS, C. R. (1974). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes.

ROGERS, C. R. & ROSENBERG, R. L. (1977). *A Pessoa como centro*. São Paulo: EPU/EDUSP.

ROGERS, C. R. & STEVENS, B. (1987). *De pessoa para pessoa: o problema de ser humano*. São Paulo: Pioneira.

SCHUTZ, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien: phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Méridiens Klincksieck.

Páginas da internet

<https://tinyurl.com/35ahx99v>

<https://tinyurl.com/mr2jtf69>

<https://tinyurl.com/4v22452u>

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NAS PRISÕES: Experiência e Ideias de Portugal para Solução da Crise do Sistema Prisional do Brasil

Georges Souto Rocha¹ & Liliana Rodrigues²

¹Instituto Federal da Bahia, Brasil / Universidade da Madeira,
gesoro@ifba.edu.br / georges.rocha@gmail.com

²CIE-UMa, FCS – Universidade da Madeira, lilianagr@staff.uma.pt

1. Introdução

Este trabalho está relacionado a um projeto de pesquisa de pós-doutoramento que tem como origem algumas inquietações relacionadas ao Sistema Prisional Brasileiro (SPB), à Educação Prisional (EP) e as suas políticas públicas no país.

Em 2021, o SPB possuía mais de 820 mil presos, uma população de quase 200 mil homens presos acima da capacidade das unidades prisionais, cerca de 30% dos detentos sem julgamento, constituindo-se na terceira maior população carcerária do mundo, maioritariamente masculina, jovem, de baixa escolaridade e qualificação profissional, afrodescendente e originária de periferias urbanas.

Diante da necessidade urgente de se alterar esse quadro carcerário existente no país, uma política consistente e coordenada para a EP assume um papel central entre as medidas a serem adotadas para que ocorram transformações estruturais no SPB.

Dessa maneira, entende-se que o modelo de educação capaz de criar as condições para aumentar a autoestima, conscientizar, politizar e reduzir a reincidência criminal dos presos, é o que integra a educação profissional com a educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Conforme Sá et al. (2020, p. 25), cursos dessa natureza “voltam-se para a formação do educando, propiciando-lhe tanto o direito de acesso ao conhecimento historicamente construído como a uma profissionalização que lhe

permita atuar no mundo do trabalho e na produção de sua subsistência.”

Neste contexto, a Rede Federal de Educação Profissional do Brasil, com capilaridade em todo o território nacional, está habilitada, no Brasil, para prover a EJA com as características acima descritas, podendo contribuir o enfrentando desse grave problema da sociedade brasileira.

Além disso, percebeu-se que é interessante analisar experiências no âmbito da Educação e da Educação Profissional nos Sistemas Prisionais de outros países, em particular em Portugal, país com história ligada ao Brasil e que, apesar de ter dimensões e características distintas, pode oferecer contribuições relacionadas ao trato de sua população detida.

2. Educação Prisional: uma breve contextualização histórica.

O clássico livro *Dos delitos e das penas*, de Cesare Beccaria, publicado em 1764, é uma das obras que inauguram o humanismo iluminista, contribuindo para despertar ideais contra as desigualdades sociais e, em particular, frente a um sistema criminal punitivo. No que concerne à Educação, o texto afirma no Capítulo XLV Educação, que “o mais seguro, mas o mais difícil modo de prevenir o delito é o de aperfeiçoar a educação” (Beccaria, 1999, p. 135).

A educação na prisão é tão antiga quanto a própria instituição e vários autores têm debatido o surgimento da prisão moderna, o seu papel punitivo, disciplinador e controlador (UNESCO, 2021, p. 27).

Nessa perspectiva, numa outra obra clássica, *Vigiar e punir. Nascimento da prisão*, publicada em 1975, Michel Foucault, tenta responder o que levou o sistema jurídico, especialmente o francês, a deixar de lado a tortura e a execução pública e preferir as prisões, visando “corrigir” os criminosos (Foucault, 1987). Portanto, a primeira função das prisões era a detenção do indivíduo até à prática de um castigo, mas, essas características mudam no mundo moderno e as prisões se transformam “em espaços de punição visando a correção, com intuito de reinserir na sociedade aquele que transgrediu uma de suas normas” (Aguirre, 2009, citado por Braz, 2013, p. 21).

De acordo com Silva (2016), a educação nas prisões se situa em um campo de dimensão moral, baseada numa racionalidade punitiva, tendo como

pano de fundo o paradigma penal da defesa social e o discurso jurídico do crime. Nessa perspectiva, o crime é compreendido como um fenômeno de causas individuais e inerente à vontade da pessoa que o pratica, tendo como resposta a prisão como medida necessária. Assim, a educação tem a função de ressocializar o presidiário e a sociedade sempre pronta à aceitar o indivíduo moralmente transformado.

Conforme UNESCO (2021), apesar de não haver consenso quanto à natureza ou tipo de ensino praticado na EP, as primeiras experiências realizadas, num ambiente prisional punitivo, buscavam uma função definida nas instituições prisionais. Dessa forma, a instrução religiosa era a forma encontrada para estimular os prisioneiros a modificar suas práticas imorais, abandonando seus pecados (a criminalidade), os transformando em cidadãos de bem, seguidores da lei. Outros, acreditando que a punição era uma forma de transformar os indivíduos, enfatizaram que os prisioneiros deveriam ser ensinados a trabalharem duro.

As experiências de educação nas prisões remontam ao surgimento da prisão moderna no início de 1800, mas, efetivamente, ela vai se instituir no século XX. No século XXI, praticamente todos países haviam integrado alguma forma de educação em suas prisões, e, em 2014, o dia 13 de outubro, foi declarado Dia Internacional da Educação na Prisão. (UNESCO, 2021).

3. Definições de educação na prisão: a dualidade se reproduzindo no cárcere.

A UNESCO (2021) classifica em três grandes categorias os objetivos das políticas de educação prisional: 1) a EP deve preparar os reclusos para o emprego, com foco particular nas habilidades vocacionais; 2) a EP deve ser baseada apenas em uma abordagem de educação de adultos; e 3) a EP deve ser parte de um processo de conscientização, em virtude do grande número de indivíduos presos terem como origem comunidades marginalizadas e minoritárias.

Apesar desse debate, a perspectiva dominante é que a educação deve ser usada como ferramenta de reabilitação (UNESCO, 2021). Essa abordagem tende a priorizar a educação como um meio cujo fim é a reabilitação e não como um direito. Nesta perspectiva, para se reabilitar os detentos, o meio é o treinamento vocacional e de habilidades destinados a preparar os presos para o emprego após a sua libertação.

Educação x Formação Profissional (ou Treinamento Vocacional)

Abordagens vocacionais baseadas em habilidades para a educação na prisão têm sido criticadas por serem mais parecidas com a formação para o emprego. Costelloe e Warner (2014, p. 177, citado por UNESCO, 2021, p. 43) argumentam que “a maior parte da ‘educação’ focada no emprego implementada em alguns países não constitui educação como é geralmente entendida no campo da educação de adultos, ou mesmo “educação prisional”, como entendida pelo CE”.

O Estudo da UNESCO (2021) apresenta diferentes significados para os termos “educação” e “formação profissional” e os desdobramentos práticos disso para a educação nos presídios. Pike e Farley identificam benefícios significativos de todas as formas de educação e treinamento em contextos prisionais mas, acreditam que existem diferenças importantes entre os termos “educação” e “treinamento vocacional” que precisam ser considerados devido às vezes essas expressões serem usadas de forma intercambiável em um contexto prisional. Assim, eles usam o termo “educação” para se referirem a todas as formas de educação formal e informal para o desenvolvimento pessoal que podem estar relacionadas a resultados vocacionais, mas que não visam especificamente o emprego. E utilizam a expressão “formação profissional” para de se obter aprendizagem de competências específicas para determinados tipos de emprego, apesar de também incorporar a ideia de progressão pessoal (Pike e Farley, 2018, p. 43).

Entre as abordagens apresentadas no estudo, a que nos parece ser mais próxima à educação integral é que a indica o estudo de Key e May (2019). Esses autores resistem aos esforços para avaliar e definir a educação sob os prismas gêmeos da reabilitação e da reincidência. Eles argumentam que a educação na prisão é mais do que apenas uma ferramenta para a redução da criminalidade, e acreditam que pode ser um processo de empoderamento que vai muito além a intenção original de reabilitação patrocinada pelo Estado.

Nessa perspectiva, Rodríguez (2006), Alexander (2011) e Pike e Farley (2018) referem-se a uma longa história de presidiários engajados – individual e coletivamente – na educação na prisão como atividade de conscientização especialmente entre as comunidades minoritárias que estão sobre-representadas na prisão. Em espaços surgidos nessa perspectiva pedagógica, tem-se observado que estudantes se tornam cada vez mais conscientes de como são tratados pela sociedade em virtude de sua raça, classe, gênero, histó-

ria e circunstâncias atuais. Portanto, argumenta-se que tais processos pode transformar a visão de mundo de um indivíduo e, neste contexto, a educação na prisão torna-se parte do processo de conscientização. O estudo de Pike e Farley (2018) cita os caso de membros do Partido dos Panteras Negras (*Black Panther Party* - BPP) e indivíduos como Malcolm X, Angela Davis e George Jackson, nos EUA, que entenderam o poder libertador da educação para si e seus companheiros de prisão.

O estudo da UNESCO afirma que, diante dos debates, fica evidente que a educação na prisão não é de forma alguma um conceito estabelecido e, em alguns casos, apresentam significativas diferenças. Porém, diz que “as Regras de Mandela’ sustentam que as prisões devem fornecer aos que nelas estão confinados um conjunto holístico de oportunidades educacionais” (2021, p. 47).

4. O Sistema Prisional, Educação Profissional e a Rede Federal de Educação Profissional do Brasil.

O Sistema Prisional do Brasil (SPB) é estruturado a partir do Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP), sendo subordinados a este o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), responsável pela formulação da política carcerária. Este colegiado é um órgão superior de um sistema integrado pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN)², apoiado pelo Fundo Penitenciário Nacional (FUNPEN) e, nos estados, pelos respectivos conselhos e órgãos executivos.

O DEPEN é o órgão executivo que acompanha e controla a aplicação da Lei de Execução Penal (LEP) e das diretrizes da Política Penitenciária Nacional, emanadas, principalmente, pelo CNPCP. Além disso, o DEPEN é o gestor do FUNPEN e é responsável pelo Sistema Penitenciário Federal, cujos principais objetivos são isolamento das lideranças do crime organizado, cumprimento rigoroso da LEP e custódia de presos nos presídios federais.

Dados do DEPEN de 2021 mostram que o SPB apresentava neste ano



¹ Designação da ONU ao documento que, em 2015, reviu as Regras Mínimas para o tratamento de presos. CNJ (2016).

² As informações apresentadas neste tópico foram extraídas do sítio do DEPEN no seu último Relatório disponível do Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional – SISDEPEN (Brasil, 2021).

uma população carcerária de 820 689 pessoas privadas de liberdade, 775 253 homens (94,5%) e 45 436 (5,5%) mulheres, representando uma população de 384,73 presos por 100 mil habitantes. Dessa população, 228 303 (29,4%) pessoas estavam sem condenação.

Em 2021, o número total de Unidades Prisionais (UP) era de 1 529 (1 172 para homens, 134 para mulheres e 223 mistos), com uma capacidade total de 634 469 internos (575 674 para homens e 58 795 para mulheres). Esses números indicam uma superlotação carcerária masculina de 199 273 presos (33,7%), e 13 577 vagas em excesso para mulheres (23,0%).

No que diz respeito a Módulo de Educação, destaca-se que cerca de 63% dessas UP possuía sala para aula, 54% tinha biblioteca, 36% tinha sala para professores, apenas 21% tinha sala de informática e 494 estabelecimentos prisionais no Brasil (32%) não possuíam qualquer módulo para educação. Em termos de oficinas permanentes de capacitação para oferta de cursos profissionalizantes – Módulo de Oficina, o quadro indicava: 35% das UP possuía sala de produção, 8% tinha sala de controle/supervisão, 11% tinha estoque, 14% tinha sanitários e 833 estabelecimentos prisionais (53%) não tinha nenhum módulo de oficina.

Esta situação contribui para a manutenção da baixa escolaridade dos presos: dos mais de 820 mil presos em 2021, 52,5% não concluíram o Ensino Fundamental, 65,8% não terminaram o Ensino Médio, 5,7% eram analfabetos e menos de 0,6% tinha um curso superior concluído. A população de reclusos analfabetos no Brasil, cerca de 47 mil detentos, é mais de quatro vezes a população carcerária portuguesa em 2021, que é de 11,5 mil presos. (DGRSP, 2021).

Políticas para a Educação Profissional no Brasil após 2010.

O Brasil tem uma dívida com a educação básica e a educação profissional e tecnológica, nas suas dimensões quantitativa e qualitativa, criada pela estrutura social que foi se conformando a partir de um país colônia e escravocrata durante séculos e a hegemonia, na década de 1990, sob os auspícios da doutrina neoliberal, de um projeto de um capitalismo associado e dependente (Frigotto, 2007).

Contudo, desde o governo do Presidente Lula, até o processo que levou a afastamento da Presidenta Dilma, apesar das controvérsias sobre as políticas adotadas (Frigotto et al., 2005), o Brasil vivenciou importantes transformações na educação e, em particular, na Educação Profissional. Essas

mudanças foram de tamanha amplitude e natureza estruturante que os governos que se sucederam a partir de 2016 não conseguiram desmontar as bases do que foi construído nos dois mandatos anteriores, apesar da adoção de várias medidas de retrocesso.

Em relação à educação técnica e profissional, entre 2003 e 2016, os avanços foram expressivos, tanto por conceber a forma integrada ou subsequente à educação básica como pela variedade de formas de organização, entendidas como conjunto orgânico, sequencial e articulado Pereira & Leitão (2021).

A seguir, destacam-se as mais relevantes políticas públicas adotadas neste período: a maior expansão da oferta de educação profissional técnica gratuita de nível médio da história do país; estabelecimento de acordo com os Serviços Nacionais de Aprendizagem que contribuem para a ampliação da oferta de vagas para a educação profissional de forma gratuita; criação da Bolsa-Formação, com foco na oferta de vagas gratuitas em cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional; e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), rompendo o impedimento da expansão da oferta pública que advinha do Decreto 2.208/1997, substituído pelo Decreto 5.154/2004 (Pereira & Leitão, 2021).

Nessa última ação elevou-se de cerca de 140 escolas técnicas federais, em 2003, para mais de 600 dessas unidades de ensino profissionalizante, em 2016, efetivando-se seus resultados a partir de 2010, com a Lei nº 11.892, que institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e cria os IF, em 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008).

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Apesar de uma reforma conservadora da educação profissional ocorrida na década de 1990 no Brasil, o retorno a ideia da formação integral, ou seja, a educação profissional e tecnológica (EPT) integrada a diferentes níveis e modalidades da educação³ e as dimensões do trabalho, como elemento pedagógico



³De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação o Brasil (LDB), Lei nº 9.394/1996, os cursos de EPT poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino (art.39, §1º, da LDB), abrangendo os seguintes cursos: FIC ou qualificação profissional; educação profissional técnica de nível médio; e EPT de graduação e pós-graduação (art.39, §2º, da LDB), BRASIL (2016).

gico na formação profissional, da ciência e da tecnologia, foram recuperadas, conforme (Frigotto, 1983). Não obstante, esse processo se sustenta devido uma política de expansão e de fortalecimento das redes de educação profissional (federal, e estaduais) sem precedente no país (Frigotto et al., 2005).

A Rede Federal, vinculada ao Ministério da Educação, é constituída por 38 Institutos Federais; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e o Colégio Pedro II. Os IF são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de EPT nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (Rocha, 2018).

5. A Educação Prisional na União Europeia (UE) e em Portugal

O quadro das prisões da UE, ressalvadas as proporções, apresenta elementos comuns aos observados em outras regiões, em particular, com os do Brasil, tais como: a sobrelotação, o ambiente propício à violência, o consumo de drogas, a inatividade dos internos e o elevado índice de reincidência criminal. Nos últimos anos, também nesta região a reforma dos sistemas prisionais e a eficácia da reinserção social faz parte das agendas políticas dos governos europeus (Campos, 2015).

Como em todas as experiências internacionais que se debruçaram sobre mudanças nos seus sistemas prisionais, também aqui os governos têm que enfrentar aspetos muito difíceis que abrangem limites de recursos financeiros e de pessoal qualificado, relacionados às “práticas de ressocialização” e reintegração dos privados de liberdade à sociedade, entre outros.

Não obstante, a UNESCO, classifica o Conselho da Europa (CE) como a organização transnacional mais abrangente para abordar a educação na prisão (EP). “Recomendações estabelecidas em suas Regras Penitenciárias Europeias (1987 e 2006; com edição revisada, aprovada pelo Comitê de Ministros do CE em 1 de julho de 2020) e Educação na Prisão (1990) definiram a filosofia da educação atrás das grades na Europa.” (2021, p. 36).

Dessa forma, o que se percebe é que o CE avança, ao estabelecer diretrizes e regras que forcem os países europeus a empreenderem mudanças nos

seus sistemas prisionais, o que os obriga a adequar suas legislações, instalações e práticas prisionais a um padrão e a determinados princípios.

De fato, as suas recomendações para EP do CE em 1990 foram abrangentes, incluindo que: a Educação na prisão deve ter como objetivo desenvolver a pessoa como um todo, tendo em conta o seu contexto social, económico e cultural; todos os reclusos devem têm acesso à educação, que é concebida como consistindo em sala de aula disciplinas, educação profissional, atividades criativas e culturais, educação e desporto, educação social e instalações de biblioteca ; recursos devem ser disponibilizados para equipamentos e pessoal docente necessários para permitir que os presos recebam educação adequada , entre outros aspetos. (Conselho da Europa, 1990, pp. 4-5).

Nessa perspetiva, o artigo 28 das Regras Penitenciárias Europeias (Conselho da Europa, 2020) atualiza as regras de 2006 e estabelece os principais padrões e princípios legais sobre a gestão e funcionamento do sistema prisional europeu, bem como tornando-se uma referência geral para os Estados-Membros do CE e para outros países fora do espaço europeu.

Embora essas declarações, convenções e padrões internacionais estabelecendo os princípios da educação na prisão sejam necessárias, com alguns notáveis exceções, eles raramente foram plenamente realizados na prática. Apesar dos objetivos internacionalmente estabelecidos, “a educação prisional está fora do foco estratégico e intervenção nacional em alguns países”, UNESCO (2021, p. 39).

O Sistema Prisional de Portugal⁴

A Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, criada em 2012, “tem por missão o desenvolvimento das políticas de prevenção criminal, de execução de penas e medidas e de reinserção social e a gestão articulada e complementar dos sistemas tutelar educativo e prisional, assegurando condições compatíveis com a dignidade humana e contribuindo para a defesa da ordem e da paz social”, art. 2º do Decreto-Lei nº 215/2012, Portugal (2012). As UP na dependência da DGRSP perfazem 49, dos quais 2 são femininos, 8 mistos e os demais masculinos, sendo que os esses estão distribuídos pelos 4 distritos judiciais do país.



⁴ Todos os dados do sistema prisional de Portugal citados nesse ponto foram extraídos da Direcção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP): <http://www.dgrsp.justica.gov.pt> (DGRSP, 2021)

Segundo dados da DGRSP (2021), a lotação global prevista para as UP é de 12 618 reclusos, no entanto, a taxa de ocupação do Sistema Prisional de Portugal foi de aproximadamente 92 %, ou seja, neste ano havia no país 11 588 reclusos.

Do ponto de vista da escolaridade dos reclusos em Portugal, apenas 1 353 eram de nacionalidade portuguesa, 13,6% dos 9 927 reclusos portugueses possuíam o secundário (10º, 11º e 12º anos) ou escolaridade superior, enquanto 606 reclusos estrangeiros tinham o mesmo nível de escolaridade ou acima, representando 36,5% da população encarcerada estrangeira.

Um aspeto relevante é a origem dos reclusos estrangeiros: 811 (48,8%) são procedentes da África, 330 (19,9%) de países da Europa, 293 (17,7%) deles são oriundos da América do Sul e 58 (3,5%) de outros países. Entre os reclusos europeus, o maior contingente é o de nacionalidade romena (73). Entre os sul-americanos, destacam-se os brasileiros com 293 reclusos (15,4%). Os africanos são: 108 de Angola, 430 de Cabo Verde, 154 da Guiné Bissau, 19 de Moçambique e 30 de São Tomé e Príncipe. Juntos com os presos do Brasil, a população lusófona em contexto de reclusão, oriunda de ex-colônias de Portugal, perfaz 966 detentos, significando 60% dos estrangeiros reclusos em Portugal.

A Educação Profissional em Portugal

Marcada por uma herança autoritária e conservadora dos quase 50 anos do regime salazarista, responsável pela pobreza, uma baixa escolarização da população e outras mazelas, o ensino técnico-profissional em Portugal trilhou ao longo do século XX caminhos tortuosos, com idas e vindas, sobressaltos e reformas. A trajetória histórica da Educação Profissional em Portugal neste período é marcada por políticas e/ou eventos, destacando-se: a 1ª República e o Regime Salazarista; a Reforma Veiga Simão, nos anos 70; a Revolução dos Cravos em 1974; a Reforma Seabra; a criação das Escolas Profissionais em 1989; e, finalmente, os anos 2000.

A 1ª República deu uma importância maior à educação ao criar o Ministério da Instrução, diversificar a oferta de ensino e remodelar o ensino técnico de nível superior. Nesse curto período, adotaram-se novos princípios, implementou-se uma descentralização e alteraram-se profundamente os conteúdos programáticos e os métodos pedagógicos. O ensino técnico (ET) secundário também foi reformado, não gerando um grande impacto na economia do país. Apesar disso, as sucessivas reformas não modificam o quadro da educação, persistindo o analfabetismo (Cardim, 1999).

Finda a 1ª República, a educação no Regime Salazarista tinha uma função essencialmente doutrinadora, limitada ao ensino primário, tinha conteúdo, duração, custo e qualidade rebaixados. Inicialmente esquecido, o ET passa por duas reformas (1930/31 e 1948) objetivando a expansão da alternativa escolar profissionalizante. Embora não proporcionando correspondência ao ensino dos liceus e nem conferindo acesso a outros níveis de ensino, com o Decreto-Lei 37.028 de 1948, estabelece-se o estatuto do ET, o que demonstra preocupação do Estado Novo com a revitalização e incentivo à indústria nacional. (Cardim, 1999 e Rodrigues, 2009)

A Reforma Veiga Simão, no início dos anos 70, tinha a pretensão de modernizar o país por meio do desenvolvimento da educação e, entre várias medidas adotadas, “alargou-se a escolaridade obrigatória de 6 para 8 anos (4 de ensino primário e 4 de ensino preparatório). O ensino secundário constituía-se por outros quatro anos (2 de curso geral e 2 de curso complementar) e deu-se prioridade à formação permanente” (Rodrigues, 2008, p. 50).

No tocante a educação profissional houve uma articulação da escola com os setores industrial, agrícola e de serviços, promoção da formação de professores visando a expansão de cursos profissionalizantes sem, entretanto, alterar as características elitista dos liceus.

Com a derrocada do regime ditatorial, em 1974, os objetivos de uma escola democrática prosseguem com vigor no contexto da Revolução dos Cravos. Portanto, “a divisão do ensino secundário em técnico (comercial e industrial) e liceal era vista como a mais alta expressão de uma escola enquanto promotora de desigualdades sociais” (Rodrigues, 2009, p. 51). Esse sentimento político represado por décadas produzirá importantes consequências para o planejamento da educação entre 1974 até à década de 1990.

Dessa forma, considerado como um ensino do modelo fascista, o ET foi menosprezado, tornando-se o ensino liceal o modelo institucionalizado. Em 1979, é concluída a unificação do ensino secundário e a extinção quase total do ET (Rodrigues, p. 51 e Cardim, 1999).

A partir da Reforma do Sistema Educativo de 1983, conhecida como Reforma Seabra, o planejamento da educação em Portugal passa (ou retorna) a considerar a evolução da economia.

Na década de 80, Portugal estava na iminência de integrar a Comunidade Económica Europeia (CEE) e muito se debateu sobre a competitividade económica do país. Nesse momento, o país estava necessitando urgentemente de mão-de-obra qualificada, pois tinha que responder a uma elevada taxa de desemprego. Diante dessa situação, a visão sobre a

educação profissional mudou, passando-se a valorizar o que era rechaçado nos anos 70. Conquanto o poder político não arredasse de parte os valores do movimento de abril de 1974, ou seja, a formação para a cidadania e para a democracia, retomou-se a discussão sobre uma educação capaz de desenvolver competências profissionais e orientada para o mercado de trabalho. Dessa maneira, os cursos técnicos e profissões entraram no rol das prioridades da agenda das políticas públicas e o conceito de “vocacionismo” foi introduzido nas discussões sobre a educação profissional do país (Rodrigues, 2008).

A perspectiva iminente de entrar na CEE fez com que Portugal percebesse que a sua educação não respondia às exigências europeias. Dessa forma, uma das primeiras medidas da Reforma Seabra foi introduzir o ensino técnico-profissional nas escolas secundárias, como forma de se introduzir no país o “novo vocacionismo”. Dessa maneira, o ensino técnico-profissional passou a ser oferecido em duas modalidades: cursos técnico-profissionais (de 3 anos e destinados a quadros médios) e os cursos profissionais (de 1 ano e destinados a formar operários para execução de tarefas), complementados com o estágio profissional.

De acordo com Rodrigues, “De uma maneira ou de outra, continuamos, nos nossos dias, com uma visão escolar da educação onde a formação profissional aparece como sendo uma escolaridade de segunda oportunidade destinada ao mercado de trabalho e dele dependente” (2008, p. 56).

Marco fundamental para a EP em Portugal foi a **criação das escolas profissionais** em 1989, que surge após a extinção progressiva do ET ocorrida nos anos anteriores. Uma forte carência educativa em Portugal fica evidenciada para a sociedade, pois o país não formava pessoal técnico qualificado que a economia necessitava. De acordo com Cardim, esta situação motivou “uma intervenção orientada para a criação do ensino superior de curta duração (1977), mais tarde transformado em ensino superior politécnico (1979), constituindo um processo de diversificação do ensino superior para formação de técnicos médios em sectores tecnologicamente mais avançados” (1999, p. 35).

A conjuntura política e económica propicia a estruturação de uma Rede de Institutos Superiores Politécnicos (ISP), hoje composta por 15 Institutos Superiores Politécnicos, com grande capilaridade no território português e assume papel destacado na educação portuguesa. A partir de então, com a entrada de Portugal à CEE, hoje conhecida por UE, e a preocupação sobre o papel da educação e formação profissional para a adequação do país às

suas exigências, cresce a participação de instituições públicas e privadas envolvidas nessas atividades.

Portanto, na década de 1990, orientando para um modelo de formação profissional voltado para o mercado, a CEE, por meio de fundos estruturais europeus, desempenhou um importante papel para o desenvolvimento da formação profissional e na consolidação do sistema de formação em Portugal.

Os anos 2000 foram ainda marcados por sob forte influência de instituições multilaterais e de Recomendações da Comissão de Educação da Comunidade Europeia.

Diante dessa contextualização volta-se para a análise de situações concretas vivenciadas por esses dois países a partir da década de 2010, período no qual, os seus segmentos de educação profissional e formação profissional atingiram situações que guardam semelhanças em termos de aumento do investimento financeiro, de crescimento das estruturas físicas, da expansão do número de professores e técnicos, do número de estudantes matriculados e melhoria de indicadores educacionais, entre outros aspetos.

Não obstante, percebe-se, nesse período, o aumento da influência e do poder das organizações internacionais sobre vários países (casos do Brasil e de Portugal), enquanto, outros, optam pela reforma de seus sistemas de educação a partir de considerações económicas (Resnik, 2006, citado por Pinto et al, 2020, p. 317).

No Brasil, em 2016, aprovou-se a **Emenda Constitucional n.º 95 (conhecida como Teto dos Gastos Públicos)**, que alterou a Constituição de 1988 para instituir novo regime fiscal, limitando o crescimento das despesas do governo durante 20 anos. Como consequência, comprometeu-se a efetivação de metas do Plano Nacional da Educação (PNE) com vigência até 2024. Além disso, foi sancionada pelo governo Temer a polémica Lei nº 13.415 /2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e estabeleceu mudanças no Ensino Médio, ampliando e intensificando a dualidade estrutural entre a educação profissional e a educação básica.

As medidas que flexibilizam e esvaziam o currículo do ensino médio, juntamente com a adoção de restrição dos gastos primários do governo e as reformas trabalhista e da previdência, todas prescritas pelas instituições multilaterais sob o pretexto da necessidade de ajuste fiscal, de facto, visam maior acumulação de capital pelos setores rentistas no país (Motta & Frigotto, 2017 e Lima & Maciel, 2018).

Em Portugal, e em todos os Estados-membros da UE, avançaram as políticas comunitárias. A europeização das políticas públicas para educação,

perceptível há mais de duas décadas, e a ação de organizações supranacionais, definem “uma nova ordem educacional associada a processos e projetos políticos de globalização e da economia do conhecimento” (Antunes, 2019, p. 1).

Nessa perspectiva, a autora destaca “o reforço da centralidade político-econômica da educação, formação e aprendizagem ... (sob a forma da) ... adoção da aprendizagem ao longo da vida (ALV) como bandeira-projeto e o desenvolvimento dos Programas E&F 2010 e E&F 2020, no âmbito da Estratégia de Lisboa (2010) e da Estratégia UE2020” (Antunes, 2019, p. 8).

Neste contexto, a despeito da forte influência da UE, a OCDE passa a atuar na educação em Portugal com foco em duas áreas: na EJA, desde 2013, elaborando uma Estratégia Nacional de Competências (ENC), e, a partir de 2017, no contexto de uma política para o ensino básico e secundário, com o desenvolvimento do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular ((Antunes, 2019, p. 11).

Portugal emerge num ambiente de “disputa e de tensões pela afirmação da educação, contraditoriamente, como direito social e humano fundamental e como bem de mercado, como política econômica e de emprego e como política de criação da Europa” (Antunes, 2019, p. 9).

Considerações finais

Para responder o objetivo desse artigo: que experiências e ideais o SP de Portugal pode aportar para o SP do Brasil, é preciso destacar duas questões que sobressaem deste artigo: 1. apesar de aspetos comuns citados anteriormente, existem várias diferenças entre os Sistemas Prisionais Brasileiro e Português (número de presos, de presos por grupo de 100 mil habitantes, de funcionários por preso, capacidade, recursos financeiros, estrutura legal e regulatória etc.); e 2. a educação prisional, tal qual qualquer tipo de pedagogia, não é uma atividade independente do contexto histórico, social, político, econômico e cultural.

Essas questões indicam limites que as fontes secundárias até aqui utilizadas revelaram, mas, do estudo emergem também pistas e um caminho a serem utilizados, posteriormente, numa pesquisa de campo, visando a identificação de aspetos da política e da gestão prisional relacionadas à educação no sistema prisional de Portugal passíveis de replicação/adaptação nos presídios brasileiros.

Referências Bibliográficas

Alexander, P.E., 2011. A Prison Classroom, African American Literature, and the Pedagogy of Freedom. Reflections, [online] 11(1). Available at: <https://reflections-journal.net/wp-content/uploads/CopyrightUpdates/Vol11N1/Reflections-11.1_Alexander.pdf> [Accessed 17 Mar. 2021].

Antunes, Fátima (2019). A ação conjunta de Organizações Internacionais (UE e OCDE) em Educação: Brasileira e Organizações Multilaterais. <https://doi.org/10.18593/r.v44i3.20813>

Beccaria, Cesare (2017). Do Delito e das Penas. Edipro.

Brasil (2008). Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnologia, cria os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 30/12/2008.

Brasil (2021). Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional – SISDEPEN 10º Ciclo – INFOPEN. jan-jun. <https://tinyurl.com/5awj3d6u>

Brasil (2016). Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: Diário Oficial da União, 23/12/1996.

Braz, José Mauro de Oliveira (2013). A história dos esquecidos: a construção da história da educação nas prisões. Monografia de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.

Pereira, Waldenor; Leitão, Tereza (orgs.) (2021). Um balanço da Educação Brasileira: do golpe de 2016 ao governo Bolsonaro. Comissão Nacional de Assuntos Educacionais do Partido dos Trabalhadores – CAED. https://ptnacamara.org.br/portal/wp-content/uploads/2021/03/Balanco-Educacao-Brasileira-1_compressed.pdf, (consultado em 10/05/2022).

Campos, Sandra Maria Cardita Silveirinha (2015). Sistemas prisionais europeus. Dissertação com vista à obtenção do grau de Mestre em Direito e Segurança. Faculdade de Direito. Universidade Nova de Lisboa.

Cardim, José Casqueiro (org.) (1999). O Sistema de Formação Profissional em Portugal. Publicado pelo Centro Europeu de Desenvolvimento da Formação Profissional da Comunidade Econômica da Europa – CEDEFOP, 2ª edição. Thessaloniki (Pylea).

CNJ (2016). Regras de Mandela . Regras mínimas das Nações Unidas para o tratamento de presos. Conselho Nacional de Justiça. Coord. Luís Geraldo Sant’Ana Lanfredi. Brasília: Conselho Nacional de Justiça.

Conselho da Europa. (2020). Recomendação Rec (2006)2 – rev do Comité de Ministros aos Estados sobre as Regras Penitenciárias Europeias. Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais – DGRSP.

Conselho da Europa (1990). Education in Prison (Recommendation No. R (89) 12). Strasbourg: Council of Europe. Available at: https://www.epea.org/wp-content/uploads/Education_In_Prison_02.

Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais – DGRSP (2021). Estatísticas-e-indicadores/Prisionais/2021. <http://www.dgrsp.justica.gov.pt/>

Frigotto, G. (1983) Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. In: Conferência Brasileira De Educação, 2.SENAC/DIPLAN.

Frigotto, G.; Ciavatta, M.; Ramos, M. (2005). A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n.º 92, p. 1087-1113.

Frigotto, G. (2007). A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educ. Soc.*, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007 1129. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

Foucault, Michel (1987). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Vozes.

Key, A. and May, M.S., 2019. When prisoners dare to become scholars: prison education as resistance. *Review of Communication*, 19 (1), pp. 1-18. <https://doi.org/10.1080/15358593.2018.1555644>.

Lima, Marcelo; Maciel, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil, In: *Revista Brasileira de Educação* v. 23, 2018.

Motta, V. C. da & Frigotto, G. (2017) Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educ. Soc.*, vol. 38, nº. 139, p.355-372.

Pinto, Lazara Alves; Alcoforado, Luís; Barbosa, Márcia Regina (2020). Educação e Formação Profissional: Analisando as Finalidades das Políticas Públicas Brasileiras no Quadro das Organizações Internacionais, In: *Educação e Formação de Jovens e Adultos. (Re)pensando o trabalho e os contextos profissionais*. Coimbra: Ed. Mi-nerva.

Pike, A. and Farley, H., 2018. Education and Vocational Training: Why the Differences are Important. *Advancing Corrections*, 6, pp. 81-93.

Portugal (2012). Decreto-Lei n.º 215/2012, de 28 de setembro. *Diário da República*, n.º 189/2012, Série I de 2012-09-28, pp. 5470-5480 (Aprova a orgânica da Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais).

Rangel, Hugo (2007). Estratégias sociais e educação prisional na Europa: visão de conjunto e reflexões. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 12 n.º 34.

Rocha, Georges Souto (2018). A Educação Profissional no Sistema Prisional Brasileiro: Um Estudo Exploratório sobre a evolução do quadro normativo da Educação Profissional Prisional e sua relação com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Salvador: UFBA, 2018, 64 p. Documento ainda não publi-

cado, em fase de revisão para publicação como capítulo de livro ou envio para um periódico. <https://tinyurl.com/4ukyeykr>, (consultado em 10/05/2022).

Rodrigues, Liliana (2008). *A integração escolar dos alunos do ensino técnico profissional nível III nas escolas públicas Região Autónoma da Madeira*. Tese de Doutoramento. Universidade da Madeira.

Rodrigues, Liliana (2009). Ensino Profissional: O Estigma da Cabeça mais do que as mãos. In Liliana Rodrigues e Paulo Brazão (orgs.). *Políticas Educativas: Discursos e Práticas*. Universidade da Madeira - Centro de Investigação em Educação.

Rodriguez, D., 2006. *Forced passages: imprisoned radical intellectuals and the U.S. prison regime*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Sá, Rosana Maria Barros; Moura, Dante Henrique; Henrique, Ana Lúcia Sarmiento. (2020). O ensino integrado como medida política em prol da justiça social: o caso dos cursos EFA em Portugal e do PROEJA no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250021>.

Silva, Mazukyevicz Ramon Santos do Nascimento (2016). *A dimensão cultural da educação em prisões*. 2016. Tese (Doutorado em Ciências Jurídicas) - Universidade Federal da Paraíba - João Pessoa.

UNESCO (2021). *Education in prison: A literature review*. Published by Institute for Lifelong Learning.

GESTÃO DOS ESPAÇOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: aspectos da experiência do Instituto Federal da Bahia

Georges Souto Rocha¹; Lucas T. C. Ribeiro²; Luzia Matos Mota³

¹ Instituto Federal da Bahia / ProfEPT / Universidade da Madeira, georges.rocha@gmail.com

² Rede Estadual de Educação da Bahia / ProfEPT – IFBA, cardri.ifba@gmail.com

³ Instituto Federal da Bahia / ProfEPT / Reitora do IFBA, luziammota@gmail.com

1. Introdução

Esse trabalho inicia-se a partir da análise de três artigos científicos indicados num seminário realizado no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal da Bahia (IFBA), tomados como referências preliminares no tocante à gestão dos espaços e das práticas pedagógicas, no contexto da crise sanitária no Brasil ocasionada pela pandemia do Covid-19.

Dessa atividade surgiu o desafio de realizar um estudo sobre a gestão administrativa e pedagógica da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) brasileira a partir da experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia durante a pandemia. Este estudo se inscreve no debate acerca do desafio mundial de enfrentar as desigualdades educacio-



¹ Professor Doutor titular do IFBA / ProfEPT / Pós-Doutorando na Universidade da Madeira / e-mail: georges.rocha@gmail.com.

² Professor da Rede Estadual de Educação da Bahia / Mestrando do ProfEPT – IFBA / e-mail: cardri.ifba@gmail.com.

³ Professora Doutora titular do IFBA / ProfEPT / Reitora do IFBA / e-mail: luziammota@gmail.com.

nais, durante a pandemia de Covid-19, e assegurar educação emergencial de modo não presencial para estudantes em vulnerabilidade social. Inicialmente, avalia-se de forma preliminar o comportamento da EPT no Brasil durante a pandemia, a partir da síntese das contribuições de autores que vivenciavam o cotidiano do ensino não presencial e o registraram em importantes relatos que analisam os impactos da crise sanitária em algumas das instituições. Em seguida, o trabalho particulariza a gestão dos espaços e das práticas pedagógicas relacionadas à implementação do Ensino Emergencial Não Presencial no IFBA.

2. Alguns relatos de pesquisadores que vivenciaram o cotidiano do ensino não presencial no âmbito da EPT durante a crise sanitária estabelecida pela pandemia do coronavírus

De acordo com Castilho e Silva (2020) os *Institutos Federais de Educação (IF)* tentaram amenizar os efeitos provenientes da pandemia, criando comitês, suspendendo o calendário e as atividades acadêmicas, tanto presenciais quanto à distância, e buscando estratégias de continuidade das atividades em formato não presencial.

Os pesquisadores analisaram informações que tratavam destes aspectos, nos *sites* dos trinta e oito IF do Brasil. E, por meio de tabelas, apresentaram as ações que foram adotadas com o intuito de garantir a segurança de técnicos, professores e estudantes, bem como de assegurar a continuidade das atividades remotamente.

Nestas circunstâncias, averiguaram que 32 IF criaram comitês para ações de enfrentamento à Covid-19, entre os dias 12 de março e 06 de junho de 2020, sendo que um deles já possuía comitê desde 2016 e foi atualizado para a atuação na pandemia. Afirmam que não encontraram informações em quatro destes institutos e, em apenas um deles, não acharam documentos que formalizassem a criação de comitê.

Notaram que, entre os dias 13 e 16 de março de 2020, nove IF suspenderam suas atividades acadêmicas presenciais e que o período entre os dias 17 e 19 registra o maior número de aderência, visto que 22 IF suspenderam suas atividades. Quatro Institutos Federais decidiram suspender suas atividades entre os dias 20 e 23 de março e dois, entre os dias 24 e 28. Em relação ao calendário acadêmico, Castilho e Silva (2020) nos informa que 17 IF o

suspenderam por tempo indeterminado, 12 deles por um período determinado, 5 mantiveram o calendário e 4 fizeram uma tentativa de manutenção ou de retomada.

Os pesquisadores consideram que as informações encontradas deixam transparecer, inicialmente, que a preocupação com a preservação da vida estava, em primeiro lugar, e este fator foi decisivo para que os IF suspendessem todas as atividades presenciais. Conseqüentemente, em segundo plano, estavam as questões pedagógicas. A preocupação, neste caso, estava relacionada em como ofertar uma educação remota, de forma igualitária e, principalmente, de qualidade, durante o período pandêmico. Além disso, enfatizam que as ações praticadas, por meio dos comitês de cada instituto, eram baseadas nas orientações provenientes dos Ministérios da Saúde e da Educação, do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CONIF) e do posicionamento das autoridades regionais conforme a realidade vivenciada por municípios e estados.

Segundo Barin et al. (2020) a adoção do ensino remoto trouxe, como principais desafios, a necessidade de se estabelecer igualdade de acesso aos estudantes e aptidão aos educadores para exercerem a mediação em ambiente virtual. No entanto, lembram que a estruturação dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, bem como o caráter prático dos componentes curriculares destes, representam algumas das particularidades da modalidade de EPT. E, neste contexto, questionam como a mediação pedagógica poderia ser promovida, via intermediação tecnológica, e como os componentes curriculares são adaptados para serem conduzidos em tais condições.

Sendo assim, almejavam identificar quais seriam os desafios mais notáveis que os educadores, em especial os da EPT, vivenciaram durante a crise sanitária. Então, realizaram uma coleta de dados, por meio de um questionário elaborado no *Google Forms* e o encaminharam, via e-mail, para 51 respondentes que atuam nos estados de Santa Catarina, São Paulo, Rio Grande do Sul e Rondônia.

Perceberam que 96,1% dos respondentes utilizaram o *Moodle*, para distribuírem materiais aos estudantes. Entretanto, enfatizam que tal ação também ocorreu por meio do *Classroom*, do *WhatsApp*, do *Google Drive*, do *YouTube* e de *E-mails*. No tocante às dificuldades encontradas, por parte dos estudantes, as questões de acesso à internet e de qualidade dos equipamentos se destacam. Enquanto que, por parte dos professores, a que se sobressai, diz respeito à organização do tempo, visto que todos os educadores ti-

veram que adaptar o planejamento e a elaboração de cada aula, para que a mediação ocorresse num formato de ensino diferente do habitual. Constataram que 92,2% dos respondentes foram capacitados, para a utilização de tecnologias no ensino remoto, por meio da instituição em que lecionam.

De acordo com Barin et al. (2020) a forma de acesso consiste numa das dificuldades mais citadas pelos respondentes. Conforme os autores, nestas condições, o aprendizado pode ficar comprometido, já que nem todos os estudantes possuem internet e equipamentos de qualidade, tais como *notebook*, celular, microfone, fone ou *webcam*, tanto para assistir aulas quanto para executar as atividades propostas. Os autores apontam a transposição de saberes como outro desafio, evidenciado durante o ensino remoto, devido à ausência de domínio, por parte dos professores, do emprego dos variados recursos das *Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)* que poderiam ser explorados, por exemplo, na criação de conteúdos digitais com o intuito de promover maior interação dos estudantes.

Baumann e Alves (2021) afirmam que o formato de ensino baseado em *Atividades de Ensino Remoto (AER)* foi instaurado, durante a crise sanitária no Brasil, e se caracteriza na tentativa de encandeamento das modalidades presencial e de *Ensino à Distância (EaD)*. Os pesquisadores relatam que as ARE deixaram transparecer alguns desafios para a comunidade escolar, tanto em relação ao uso e à qualidade da internet e das TIC quanto em relação à mediação da aula, via interface tecnológica.

Por esta razão, adotaram o estudo de caso, em sua pesquisa, no qual a unidade-caso é formada por estudantes do primeiro semestre, matriculados no componente curricular *Comunicação Oral e Escrita (COE)*, comum a três cursos técnicos da EPT ofertados pelo *Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)*. A COE possui carga horária total de 60h, sendo que 12h ocorrem num laboratório de informática da instituição de forma presencial. As outras 48h ocorrem de forma não presencial, em *Ambiente Virtual da Aprendizagem (AVA)*. No entanto, a parte presencial da disciplina, com conteúdos relacionados à informática, teve que ser adaptada para ocorrer de forma de AER. Neste sentido, por conta da suspensão das aulas, devido à pandemia do coronavírus, a disciplina foi ofertada 100% remotamente.

Baumann e Alves (2021) declaram que apenas 23 estudantes, dos 48 matriculados na disciplina COE, participaram da atividade remota proposta. Eles deveriam editar um texto, postá-lo no ambiente virtual e responder a um formulário referente à atividade realizada. Informam que os motivos

que levaram os demais a não participarem, estão relacionados, às precárias condições dos equipamentos, à acessibilidade à internet ou à quantidade de atividades do próprio curso. No universo dos 23 estudantes participantes e em relação à edição de texto, descobriram que 17,4% não possuem experiência, 30,43% lidam com a edição e 52,17% já realizaram algumas vezes.

Os resultados que obtiveram indicam que existe possibilidade de se alcançar os objetivos da aprendizagem, desde que sejam garantidos acesso aos materiais e à comunicação entre as partes envolvidas no formato de ensino AER. No entanto, declaram que a população brasileira está despreparada para aderir ao ensino mediado por tecnologias, tanto pelo fato de não ter acesso quanto por não dominar completamente tais ferramentas. Apesar disso, eles consideram que as AER representam a estratégia mais adequada, diante do quadro de enfrentamento à pandemia.

A seguir, serão apresentadas algumas ações que o IFBA instaurou, como medidas de enfrentamento à pandemia, condizentes à gestão dos espaços e das práticas pedagógicas, durante a implementação de *Atividades de Ensino Emergencial Não Presencial (AENPE)*, uma versão local das AER. O que veremos são similaridades com as experiências aqui analisadas.

3. Breves considerações sobre a experiência do IFBA durante a pandemia do coronavírus⁴

O Instituto Federal da Bahia é uma instituição de ensino, pesquisa e extensão pluricurricular e multicampi que possui 22 campi e uma Reitoria espalhados pela Bahia, Estado que pertence ao Nordeste do Brasil. A instituição possui cerca de 33 mil estudantes matriculados em 276 cursos de Educação Básica, Ensino Superior e Pós-Graduação.

Em março de 2020 como a maior parte das instituições ao redor do mundo, o IFBA foi surpreendido pela *Organização Mundial da Saúde (OMS)* que caracterizou o surto da doença causada pelo novo coronavírus (Covid-19) como uma pandemia. O fechamento das instituições de educação, foi uma



⁴ Essa parte do artigo foi construída baseada na experiência de um dos autores do artigo, o qual desenvolveu na instituição as Atividades de Ensino Remoto nos cursos ministrados durante a Pandemia do Covid-19 e, sobretudo, na Pesquisa Institucional realizada pela instituição (IFBA, 2020).

das primeiras ações recomendadas pelas autoridades sanitárias mundiais para diminuir a velocidade de propagação do vírus, foi adotado em 156 países e afetou e afeta cerca de 1,4 bilhão de estudantes.

Com o estado de emergência sanitária instalado, a instituição precisou reordenar todas as suas atividades para o contexto remoto. Isso requereu um esforço institucional sem precedentes e exigiu uma tomada de decisão sobre o modelo de gerenciamento da crise. A gestão central optou por uma governança democrática, definida como o exercício do poder político, para gerir os assuntos públicos através de uma estratégia de coordenação que incorpora o emaranhado de níveis de poder e de gestão, as formas de regulação e as redes de atores como forma mais adequada para solucionar problemas de ação coletiva (Howlett & Ramesh, 2016).

Nesse sentido, uma série de medidas administrativas e acadêmicas foram tomadas para gerir os espaços e as práticas no contexto da pandemia utilizando a governança democrática, entre elas, o fortalecimento dos órgãos colegiados na gestão da pandemia, fortalecimento da democracia participativa através de audiências e consultas públicas; instituição de Comitês de Enfrentamento à Covid-19 em cada campi com participação de servidores, estudantes e sociedade civil. Esses órgãos aprovaram cerca de 30 Resoluções, que foram normatizadas por mais de 50 Portarias. Além de Protocolos, Planos, Instruções Normativas, Notas Técnicas, Manuais, Cartilhas e Ofícios.

Outra ação fundamental para a governança democrática das práticas pedagógicas foi a criação de um Comitê Gestor de Educação à Distância que operacionalizou alguns marcos regulatórios institucionais além de assessorar os órgãos a respeito dos recursos educacionais, e de promover ações de capacitação de servidores e estudantes.

Na gestão das práticas pedagógicas houve a necessidade de um reordenamento através de Normas acadêmicas emergenciais e a adoção das AENPE, além da flexibilização nos sistemas de avaliação e de controle de frequência e o desenvolvimento de editais temáticos de pesquisa, ensino e extensão para estudantes com orientação dos docentes. A governança pedagógica que inevitavelmente se estenderá para o período pós-pandêmico é o maior desafio para as instituições educativas e precisará de estudos mais aprofundados para a compreensão do fenômeno e de suas consequências no ambiente escolar e nos percursos formativos da geração submetida a essa experiência.

As Ações de Assistência Estudantil baseadas na implantação de auxílios de inclusão e auxílios digital foram as estratégias que focalizaram nos gru-

pos de alta vulnerabilidade social e garantiram a permanência desses estudantes no ambiente escolar remoto. Outras ações relacionam a busca ativa de estudantes com perfil de evasão através de ações coordenadas das equipes multidisciplinares (formadas por pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, assistente pedagógico, nutricionista etc.) e das coordenações acadêmicas com empréstimo de computadores e notebooks para estudantes com necessidades específicas, além de compra e empréstimo de tablets para estudantes em situação de alta vulnerabilidade social.

Houve um redimensionamento na previsão de gastos orçamentários da gestão central considerando a suspensão das atividades presenciais, o que ocasionou a redução em cerca de 40% dos recursos empregados com o funcionamento da Reitoria do IFBA. Essa economia foi revestida inteiramente em ações de combate e prevenção à Covid-19 e na operacionalização das atividades de gestão e do Ensino Remoto Emergencial.

A exclusão digital e as Atividades de Ensino Não Presenciais Emergenciais (AENPE)

Apesar de familiarizados com as tecnologias digitais, pode-se identificar ao menos quatro tipos de dificuldades para a plena integração do corpo discente ao modelo de AER adotado pelas instituições de EPT no Brasil para o enfrentamento da pandemia do Covid-19 e para minimizar efeitos da crise sanitária sobre a educação brasileira: a falta ou insuficiência de equipamentos; dificuldades para acesso com qualidade às redes de internet; a pouca familiaridade com os recursos e práticas pedagógicas adotadas pelas AER; e as condições inadequadas nos domicílios e no ambiente familiar dos estudantes.

Portanto, essa realidade não foi diferente para os estudantes do IFBA, instituição marcada por um segmento estudantil oriundo predominantemente de extratos sociais menos abastados e em condições de vulnerabilidade socioeconômica, na qual cerca de 50% de estudantes matriculados declararam possuir renda familiar per capita de até 2,5 salários-mínimos⁵.

Diante desse quadro, procurar-se-á detalhar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e as soluções encontradas pela comunidade acadêmica



⁵ Dados da Plataforma Nilo Peçanha (2021), que contém estatísticas da Rede Federal de EPT.

para manter a gestão dos espaços e das práticas pedagógicas através de Atividades Educacionais Não Presenciais Emergenciais (AENPE).

Dessa maneira, utilizando-se dos dados da Pesquisa Institucional (IFBA, 2020), verifica-se que cerca de 11,6% dos estudantes regularmente matriculados no IFBA, de um total de 30.261, responderam à pesquisa institucional realizada pela instituição. Esse número, considerado baixo, pode ser explicado, segundo os gestores do IFBA, devido às dificuldades para alcançar a maior parte dos estudantes em razão de limitações digitais.

Isso explica também os resultados, os estudantes que responderam a pesquisa afirmaram ter conexão de banda larga e possuir notebooks (52,9%), smartphones (89,1%) e outros aparelhos eletrônicos em casa (IFBA, 2020). Um percentual expressivo, 84,5% dos discentes informaram que têm internet de banda larga fixa em domicílio (IFBA, 2020).

Sobre a situação financeira das famílias, mais de 80% afirmaram que os pais têm condições de manter regularmente o pagamento para o acesso à internet com qualidade suficiente para participar das aulas, realidade que difere dos 19,1% que alegaram não ter condições financeiras para manter o serviço (IFBA, 2020).

Se considerarmos que a amostra é estatisticamente representativa do universo de estudante do IFBA, chega-se à conclusão que aproximadamente 7.000 estudantes não possuíam equipamentos básicos para realização das AENPE. Além disso, o acesso à Internet por esses estudantes ocorre predominantemente por meio de aparelhos celulares, mais de 90%, (IFBA, 2020), situação que não tem se mostrado adequado para plena realização de atividades educacionais em modo remoto.

Mas, os dados mais preocupantes dessa Pesquisa Institucional estão relacionados com a condição socioeconômica das famílias desses estudantes, pois revela que quase 60% do corpo discente está no grupo de alta vulnerabilidade social (0,5 a 2,0 salários per capita) (IFBA, 2020).

Situação que se agravou devido os impactos causados pela pandemia da Covid-19. As informações extraídas da pesquisa realizadas sobre inclusão digital na Instituição foram usadas para formulação das políticas no âmbito das Ações de Assistência Estudantil, tais como, implementar o Auxílio Financeiro Estudantil em Caráter Emergencial com a finalidade de estender a proteção social a esses estudantes, contemplando cerca de 71% (5.978) dos discentes que se inscreveram nesta Ação (8.420), além das bolsas de auxílio digital para compra, conserto e *upgrade* de equipamentos digitais e aquisi-

ção através de licitação pública de cerca de 3.000 tablets que foram emprestados aos estudantes durante a pandemia.

A complexidade da situação mostrou que o conceito de exclusão digital precisava ser ampliado, inserindo condições, tais como: a existência de um único computador (*desktop*), *notebook* ou celular para uso familiar, ou seja, o aparelho era compartilhado por mais de um estudante ou com seus pais, alguns desses desenvolvendo também atividades remotas domiciliares.

Em outras situações, apesar da existência do equipamento para acessar as aulas e atividades remotas, foi preciso considerar a precariedade dos dispositivos que não possuíam configuração mínima para uma efetiva inclusão nas AENPE, por exemplo: ausência de microfone, fone ou webcam, levando o estudante a participar da aula de forma limitada ou exigindo do docente a adaptação das avaliações e atividades do curso de forma a incluir o estudante com essa limitação técnica.

É notória também a questão da “exclusão digital” de parcela considerável da população brasileira devido a, entre outros fatores, os custos impeditivos de acesso à internet através de operadoras privadas e a não cobertura em todo o país das redes de internet. Devido a isto, o que se percebeu neste período pandêmico foi a dificuldade dos estudantes pobres para acessarem as aulas, mesmo, em algumas situações, possuindo um equipamento para acessá-las.

Dados divulgados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2018, mostra que as regiões Norte e Nordeste permanecem com menor percentual de domicílios com acesso à Internet no País, sendo que para a região Nordeste esse valor é de 69,1%, com o Estado na Bahia ligeiramente acima da média (70%). De acordo com o mesmo documento, cerca de 30% dos domicílios baianos que não possuem acesso à Internet têm como principais razões o preço do serviço (27,3%), e por não dominar a tecnologia (23,2%).

É importante sublinhar que as desigualdades regionais, refletidas na cobertura da Internet pelas operadoras em municípios mais afastados dos centros urbanos e mesmo em bairros periféricos onde o acesso não existia ou regularmente apresentava instabilidade nas conexões, impediram o pleno desenvolvimento das atividades remotas.

Diante desse quadro, visando atenuar o problema, o IFBA distribuiu, através de um projeto do governo federal em parceria com a Rede Nacio-

nal de Pesquisa (RNP)⁶ denominado “Alunos conect@dos”, cerca de 6.000 pacotes de dados móveis, escalonáveis entre 5, 10, 20 e 40 Gb, com bônus válidos durante toda a pandemia para os estudantes com renda per capita familiar de até 0,5 salários-mínimos.

Para o enfrentamento de uma situação nunca vivida pela instituição, foi necessária a implementação e/ou a criação de novas práticas pedagógicas, bem como, novos recursos foram utilizados visando minimizar a situação de isolamento e a impossibilidade da manutenção das atividades acadêmicas presenciais no IFBA.

Dessa forma, foram adotadas plataformas *on-line* para as aulas, as quais passaram ser de dois tipos: síncronas e assíncronas, onde na primeira o estudante participa de forma *on-line* de uma aula e na segunda desenvolve de forma *off-line* uma atividade definida pelo professor.

Dentre as Plataformas utilizadas, constam: Rede Nacional de Pesquisa (RNP), Moodle, Meet, Zoom Classroom, apoiadas por aplicativos tais como: Google Drive, YouTube e por grupos de discussão formados no WhatsApp e e-mails, entre outras ferramentas.

É importante destacar que a utilização dessas Plataformas e ferramentas digitais foram limitadas às atividades teóricas e simulações, quando possível. Não havendo condições de serem realizadas, tanto aulas práticas em laboratórios ou oficinas quanto visitas técnicas.

A pandemia não apenas radicou desigualdades sociais, ela apresentou cenários reais da exclusão escolar. O ensino remoto emergencial durante a pandemia se fez em casa e as condições dos domicílios e locais para o desenvolvimento das atividades acadêmicas cresceram enormemente de importância e apareceram no contexto pandêmico.

As AENPE desenvolvidas pelo IFBA entraram nesses domicílios, nesses locais antes reservados e exclusivos, revelando as vulnerabilidades socioeconômicas de nossos estudantes, e acentuando as distâncias educacionais presentes também na ausência da organização de um espaço adequado para estudos dentro de casa. Quer sejam pelas limitações físicas quer seja pela situação familiar dos estudantes.



⁶ A Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) é uma organização social ligada ao Ministério de Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) do governo federal brasileiro, responsável pelo *backbone* (coluna dorsal) de internet da rede acadêmica brasileira.

Observações feitas pelo autor e conversas informais com suas turmas, indicam situações nas quais estudantes, vivendo em comunidades periféricas populosas, em casas de um ou dois cômodos, sem equipamentos adequados, sem acesso à Internet, impediram qualquer ordenamento ou regularidade nas atividades escolares.

Com essas características, as AENPE mudaram completamente a forma e rotina do ensino e do aprendizado. As AENPE pouco se assemelham ao Ensino à Distância (EAD) que possui concepção, metodologias e gestão próprias. As dificuldades de assimilação dos conteúdos pelos estudantes, a flexibilização dos processos formativos e das verificações de aprendizagem, bem como, o controle da frequência e pontualidade dos estudantes nas aulas e atividades, foram aspectos inseridos no cotidiano escolar.

4. À guisa de conclusão

Os aspectos aqui mencionados e analisados foram metodologicamente sistematizados a partir de análise bibliográfica, documental e de observação participante durante os anos da pandemia em uma Instituição de Ensino de alta complexidade. O apresentado neste artigo não esgota o objeto de pesquisa, todavia oferece pistas importantes sobre os cenários, os artefatos, os sujeitos e as relações que se integraram na experiência relatada.

Diante da grave situação pandêmica, das mortes e da fragilização econômica das famílias é mandatório reconhecer que as Atividades de Ensino Não Presenciais Emergenciais, caracterizadas pela frágil conexão através de letramento digital e pela flexibilidade da gestão acadêmica, permitiram a inclusão escolar de milhares de estudantes do IFBA.

É imperativo também pontuar que a decisão política de utilizar a governança democrática ao invés do insulamento burocrático na gestão de uma crise sem precedentes na história, cercada por um contexto trágico, desconhecido e emergencial permitiu o engajamento da comunidade nos espaços e práticas escolares durante a pandemia (Cavalcante et al., 2018).

Todavia, o esforço institucional opera no campo das contradições e em última análise reproduz as disparidades sociais e estruturais do sul global. Dito de outra forma, a conclusão possível sobre a experiência pandêmica no ambiente escolar de uma Instituição de Educação Pública Brasileira é que as desigualdades educacionais se mantiveram como operadoras da exclusão social.

Referências Bibliográficas

Barin, Cláudia Smaniotto et al. (2020). *Desafios do ensino remoto na educação profissional e tecnológica*. Redin (Revista Educacional Interdisciplinar). Núcleo de Educação On-line. Redin, Taquara/RS, FACCAT, v. 9, n. 1, p.21-35.

Baumann, Daniel; Alves, Leandro Marcos Salgado (2021). *Atividades remotas: um estudo de caso sobre o engajamento e o rendimento discente da EPT em tempos de pandemia*. Debates em Educação. Universidade Federal de Alagoas: Maceió, v. 13, n. 31.

Cavalcante, Pedro; Lotta, Gabriela S.; Oliveira, Vanessa Elias de Oliveira (2018). *Do insulamento burocrático à governança democrática: as transformações institucionais e a burocracia no Brasil*. In: Pires et al. (orgs.) *Burocracia e políticas públicas no Brasil: interseções analíticas*. IPEA: ENAP. p. 59-83.

Castilho, Mara Lúcia; Silva, Cláudio Nei Nascimento da (2020). A Covid-19 e a Educação Profissional e Tecnológica: um panorama das ações de acompanhamento e enfrentamento da pandemia nos Institutos Federais. *Rev. Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, Brasília/DF, v. 2, n. 3, Núm. Esp., p. 18-34.

Howlett, M.; Ramesh, M. (2016). Achilles' heels of governance: critical capacity deficits and their role in governant failures. *Regulation & Governance*, v. 10, n. 4, p. 301-313, dez.

IFBA (2020). Pesquisa Institucional: Educação e metodologia de ensino-aprendizagem online em tempos de quarentena. Disponível em: <https://tinyurl.com/2p87xmf3>

Plataforma Nilo Peçanha (2021). Ambiente virtual destinado a apresentar estatísticas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2021.html>, (consultado em 29/04/2022).

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.

EDUCAÇÃO, TRABALHO, DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO E PRÁTICAS SOCIAIS

Maria de Fátima Luz Santos¹

1. Introdução

Iniciar a narrativa desse texto afirmando que educação é um fator imprescindível para alavancar o desenvolvimento de um país, de uma nação e de um povo, traz uma semântica de relevância social e se traduz em um olhar corporificado da função do conhecimento. A educação, nesse sentido, ganha uma dimensão ontológica e, ao mesmo tempo, há uma inter-relação com a produção da existência humana e suas relações do ponto de vista epistemológico e, também, axiológico. Segundo Sense (2008), essa perspectiva teórica dá ênfase ao aprendizado como um entendimento social e histórico-cultural compreendendo a pessoa em sua integralidade, em sua relação com a comunidade, e não como um ser que se sujeita ao papel de receptor de um corpo de conhecimento sobre fatos relacionados ao mundo.

Ao conceber essas dimensões focais e de análises do tema, busca-se referências na educação no que tange ao sentido do ser humano, quando se trata do seu crescimento bio-psico e social, como também se vereda para o “ser humano situado”, contextualizado socialmente, relacionando-se com o meio e, ao mesmo tempo, comprometido com as práticas de transformações e de desenvolvimento comunitário (Singer, 2004). A aprendizagem é um processo de participação em comunidades de prática, participação,



¹ Pós-doutorado na Universidade da Madeira – Portugal. Doutorado em Teologia com área de concentração de Pesquisa em Educação Faculdade – EST/UEFS. Mestrado em Pedagogia Profissional - Instituto Superior Pedagógico para a Educación Técnica y Profesional – Héctor A. Pineda Zaldivar. Especialização em Planificación de Sistema de Formación Profesional – DSE/Alemanha. Autora do livro *Método de projeto TheoPrax nos cursos técnicos e graduação*, Novas Edições Acadêmicas (NEA)/OmniScriptum. Linha de pesquisa Educação e Tecnologia. Docente de graduação e do Mestrado de Educação Profissional e Tecnológica do IFBA.

e esta é inicialmente periférica legitimada e gradualmente aumenta em complexidade e engajamento.

Nessa teoria, os aprendizes inevitavelmente participam em comunidades e a aprendizagem ocorre quando os novos membros começam a dominar as habilidades e demonstram atitudes nas quais se percebe claramente que a participação deles se tornou legítima (Lave & Wenger, 1991 como citado em Gudolle, Antonello & Flach, 2012).

A partir da concepção da educação enquanto fator de transformação social, abre-se a perspectiva de análise multirreferencial da educação. Segundo Kuenzer (1998) torna-se necessário “construir categorias que permitam fazer articulação entre o mundo das relações sociais e produtivas e o mundo da educação” (p. 72). Pode-se constatar que na realidade existe uma discussão inócua, dicotômica e com viés teórico entre as “[...] categorias econômicas e sociológicas, sem conseguir fazer relação com a educação” (Kuenzer, 1998, p. 73). Pode-se parafrasear Paulo Freire, “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade não muda”. (p. 67)

2. Desenvolvimento comunitário à luz do pensamento pós-colonial

torna-se evidente que, ao tratar o tema educação, trabalho e desenvolvimento comunitário, com a mediação de práticas sociais, aponta-se como essencial a conexão entre a tríade comunidade, instituição educativa e sujeitos. Quando essa relação não se efetiva de forma integrada para disponibilidade dos conhecimentos produzidos na universidade como ação extensionista na sociedade, não há registro de enfrentamento de problemas concretos e superadores das dificuldades reais e locais. Segundo Boaventura Santos,

[...] o pensamento pós-abissal se resume em criar uma nova forma de se pensar a sociedade atual em que a justiça cognitiva global seja igualitária, quer dizer, que a apropriação e a construção do discurso intelectual no mundo sejam iguais, quebrando o paradigma da produção e apropriação do conhecimento, a partir do ocidente hegemônico. E essa injustiça cognitiva reflete na injustiça social no mundo, atualmente. (p. 45)

Nesse contexto, é relevante avaliar que, para que ocorra o enfrentamento de problemas comuns no universo, a cooperação social e científica entre países assume um significado de lugar comum na educação, na economia, na pesquisa, no conhecimento e na tecnologia. Dessa forma, ao tratar esse tema, em nível internacional, como política de desenvolvimento social universal, pressupõe-se a elevação dos indicadores de desenvolvimento humano, criando uma ponte de cooperação entre países ricos e pobres.

Assim, as políticas públicas de legislação e as de regulação ganham força com ação conjunta para a diminuição da desigualdade social produzida, em termos históricos, pelo modelo hegemônico da economia dominante. Nessa perspectiva, alavanca o protagonismo dos sujeitos implicados em situação desfavorável para, ao menos, a geração de uma economia solidária como referência de desenvolvimento local (Borges & Sguarezzi, 2019). Dessa forma, pode-se constatar a geração de uma nova subjetividade, de construção de uma ética coletiva e, paralelamente, cria-se uma identidade de responsabilidade local, de pertencimento e compromisso com uma construção coletiva de um projeto educacional inovador. Em síntese, este tema sugere a produção de conhecimento com forte vertente de extensão, integração dos saberes empíricos com os abstratos, numa dinâmica de movimento entre pensamento e realidade, sob a defesa de uma perspectiva cultural, de constituição histórica e de valorização global-local.

3. Tecendo caminhos metodológicos e multirreferências

Nessa linha de pensamento, a temática assume como desafiante a construção epistemológica das categorias, dialeticamente relacionadas, como palavras-chave: educação; trabalho; desenvolvimento comunitário; práticas sociais. Por outro lado, existem diferentes formas de apropriação desse conhecimento a partir da intencionalidade nela integrada e objetivada. Mesmo considerando a totalidade no objeto de pesquisa, essa totalidade é múltipla, contraditória e se expressa numa diversidade teórica e metodológica complexa que pode seguir um caminho, desde o materialismo dialético, fenomenologia, inclusive a etnopesquisa multirreferencial.

A etnopesquisa crítica e multirreferencial destacou com ênfase e propriedade a vinculação original entre o ato de educar e o ato de investigar no âmbito dos mais diferentes contextos socioeducacionais. O cotidiano

e a experiência vivida constituem as fontes de vitalidade dos processos que abrem caminho e geram novos acessos ao conhecimento a partir da educação, ainda segundo as inspirações da etnopesquisa. (Macedo et al., 2012).

Dessa forma, requer a interpretação da fenomenologia hermenêutica de Heidegger porque nessa totalidade “cada fenômeno, ao revelar a si mesmo e ao todo, deverá ser compreendido como um momento do todo, que ao mesmo tempo o explicita e o esconde” (Kosik, 1995, p. 49). Desse modo, essa pesquisa implicará em ressignificação de novos caminhos metodológicos que deem conta das múltiplas relações e da complexidade proposta por este colóquio com tema tão atual e, ao mesmo tempo, emergente nesta contemporaneidade.

No que tange a algumas análises e discussões relevantes nesse tema, o pensamento pós-colonial surge como a desconstrução de um período colonialista, no sentido de fortalecer mais a democracia em detrimento do pensamento racional eurocêntrico, principalmente quando o eixo de discussão transversal e, ao mesmo tempo, transdisciplinar, desemboca no desenvolvimento comunitário que, tradicionalmente, permaneceu numa balança desequilibrada do poder hegemônico de uma sociedade moderna.

4. Práticas comunitárias como produtor de economia solidária

A sociedade moderna sinaliza que, apesar da globalização, constata-se, ao mesmo tempo, uma aldeia única e interligada como redes interconectadas e, paralelamente, denuncia as faces reveladas e refletidas pelas contradições emergentes do modelo hegemônico, planejado pelo poder colonial. Ademais, decorrente desse, emergem as relações desiguais, num mundo aparentemente igual e universal. Essa dicotomia entre o mundo desenvolvido e o periférico provoca um descontrole reverso nos extremos e fragiliza a totalidade dita universal.

Nesse contexto de discussão, a economia solidária surge como possibilidade para combater as desigualdades socioeconômicas que geram miséria, violência e caos social, principalmente nos países menos desenvolvidos. A economia solidária constitui uma potente estratégia para desenvolvimento de comunidades. Considera-se nesse âmbito que a educação profissional poderá contribuir com projetos que potencializem o protagonismo, a gera-

ção de renda, o crescimento social, de forma ética, responsável pela gestão e ação de sustentabilidade locais e regionais.

Ressalta-se, então, que não se trata de uma iniciativa à margem das políticas públicas em nível macro, mas, sobretudo, a iniciativa de desenvolvimento comunitário e sustentável, parte da estratégia macro de políticas sociais e econômicas de estímulo ao crescimento social, superando o apoio assistencialista que promove a dependência e a perpetuação da pobreza de um país. Nessa perspectiva, Singer, Silva e Schiochet afirmam que:

[...] Para que o desenvolvimento solidário aconteça, é preciso que a comunidade saiba que poderá contar com o apoio de governos municipal, estadual e/ou federal. O apoio que o poder público pode aportar aos empreendedores de economia solidária tem diversas formas: assessoria técnica, formação profissional, abertura de crédito e assessoria para a constituição de bancos comunitários, fundos rotativos solidários e cooperativas de crédito, por exemplo, que permitirão à comunidade reinvestir seu excedente e dessa forma passar a depender cada vez menos da ajuda governamental. (p. 3).

Nessa perspectiva, a inserção de pessoas economicamente ativas em atividades produtivas e empreendedoras não se resume, somente, ao emprego assalariado, pois o trabalho vai além do emprego. Assim, o estímulo planejado ao desenvolvimento sustentável poderá imprimir autonomia na gestão local, visando potencializar iniciativas laborais que, de forma conjunta e transversal, com as demais áreas de conhecimentos e de vocação regional irão promover a empregabilidade e o protagonismo local.

Diante do exposto, torna-se evidente que o desenvolvimento comunitário depende de políticas públicas que definam diretrizes, condições e recursos para apoiar projetos para esse fim. Dessa forma, a educação entra como um fator catalisador de outros elementos que, conjuntamente, poderão apresentar um elo forte para promoção de um desenvolvimento que não só vai além da resistência, mas, que se traduz em ação efetiva para a função social da educação no desenvolvimento sustentável. Para tanto, admite-se os desafios econômicos, culturais e sociais a serem considerados na implantação do programa que culmine para a emancipação social e econômica da região.

Vale ressaltar, entretanto, que não depende somente de políticas em nível macro se em nível local não existir o apoio das instituições e a efetiva participação da comunidade para alcance dos objetivos e fins da sustentabilidade.

de local. Logo, ao analisar sob essa perspectiva, considera-se que a participação ativa dos sujeitos encarnados no âmbito geral e, particularmente no processo educacional, torna-se de extrema relevância para o cumprimento maior do tema aqui abordado.

5. Participação dos sujeitos implicados no desenvolvimento autosustentável

A participação ativa dos sujeitos no contexto local faz parte do eixo central dessa temática. As práticas sociais são inseridas no campo da educação, enquanto elemento de formação e intervenção social. Compreende-se que resultam dessas práticas sociais conhecimentos que poderão subsidiar as atividades de extensão em forma de empoderamento coletivo, inovação e fortalecimento de atividades de extensão que contribuirão com aportes de ensino e pesquisa em prol do crescimento local. Segundo Cota(2000):Os conhecimentos são construídos em práticas sociais, das quais participamos, quando se integram às críticas que deles fazemos, orientam nossas ações, formando-nos. Esta formação decorre de uma práxis que vamos construindo em colaboração com aqueles com quem vivemos. As práticas sociais se produzem no intercâmbio que as pessoas estabelecem entre si ao significar o mundo que as cerca e ao intervir nele. [...] é participando de práticas sociais que as pessoas se abrem para o mundo (p.211).

Decorre das práticas sociais a responsabilidade pelos grupos envolvidos no que se refere à historicidade construída cooperativamente entre sujeitos sociais. Torna-se necessário, portanto, situá-los cultural, histórica e politicamente em todas as decisões que comportam processos formativos, de empreendimentos e intervenção social.

Práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes, natural, social, cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas. (Oliveira et al., 2009).

No que concerne às interações sociais com sujeitos implicados sócio, histórico e culturalmente, visando desenvolver projetos comuns na promoção das transformações desejadas, busca-se, ao mesmo tempo, consolidar a autogestão e a emancipação dos sujeitos da comunidade no sentido de man-

ter, cuidar e inovar o projeto mútuo. O que se pretende, além de fortalecer o sentimento de pertencimento e de identidade local, é, também, incentivar a autogestão de algo construído coletivamente e que faz parte de um trabalho mútuo e de responsabilidade do próprio grupo.

A autogestão tem como mérito principal não a eficiência econômica (necessária em si), mas o desenvolvimento humano que proporciona aos praticantes. Participar das discussões e decisões do coletivo, ao qual está associado, educa e conscientiza, tornando a pessoa mais realizada, autoconfiante e segura. É para isso que vale a pena se empenhar na economia solidária (Singer, 2002).

Zanella (2005) menciona que, para Vygotski, “[...] é através da atividade humana que o ser humano transforma o contexto social no qual se insere e nesse processo constitui a si mesmo como sujeito, ou seja, constitui o seu psiquismo” (p. 101). Essa forma de participação estimula as ações conjuntas e integradas às diretrizes local-global. Esse processo constitui a si mesmo como sujeito, ou seja, constitui o seu psiquismo.

6. Redes de sentidos, de pertencimento e de identidade na educação e desenvolvimento comunitário

Ao refletir sobre o aspecto sócio, histórico e cultural, a alteridade surge como a dimensão do outro ou das relações com outros.

A dimensão do outro, ou adequadamente, falando da relação com um outro é, por sua vez, uma constante: as explicações do autor sobre a constituição do psiquismo humano, fundam-se no pressuposto de que esta se origina no contexto das relações sociais. (Zanella, 2005, p. 102).

Ainda, continua Zanella (2005), “[...], cada pessoa concreta descola aspectos da realidade a partir do que significa como relevante, do que a emociona e mobiliza, constituindo assim modos de ser que são, ao mesmo tempo, sociais e singulares” (p. 103). As redes de sentidos e de significados que afloram num projeto de educação, voltado para o desenvolvimento comunitário, enriquece as relações sociais na direção de comprometimento e de atitudes eticamente responsáveis com a construção participativa. Pensar numa educação nessa perspectiva “coaduna com o paradigma emergente e da complexidade em educação. [...] o conhecimento se estende em cadeia/trans e interdisciplinar e dialoga de forma natural e repleta de sentido [...] na compreensão e na interação com o outro.” (Santos, 2015, p. 147).

A educação e trabalho assume uma proposta de desenvolvimento comunitário, incluindo as práticas sociais prenas de conhecimentos, significados e sentidos. Para Wenger (1998), novos praticantes, quando participam das práticas de trabalho, pertencem a essas atividades, assim como compartilham experiências, além de aprenderem com elas, criando significado para o que fazem e, concomitantemente, formam uma identidade. Logo, essa abordagem temática aproxima os saberes do cotidiano aos saberes científicos, nas práticas sociais. Assim, aproxima a instituição educativa ao coletivo da comunidade, oportunizando o exercício da função social da educação. Portanto, essa integração com ensino, pesquisa e extensão resulta em programa de alto empreendimento e ação das pessoas que, numa proporção sócio, histórica e cultural, promove transformação no meio social, em prol de um bem-estar e desenvolvimento social e econômico, num contexto pós-colonialista.

Referências Bibliográficas

- Almeida Amorim, J. P. (2016). Pensamento pós-abissal e pós-colonialismo em Boaventura de Sousa Santos: críticas e avanços epistemológicos. *PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP*, 9(2), 43-56.
- Borges, J. L., & Sguarezi, S. B. (2012). Economia solidária e educação. *Akrópolis-Revista de Ciências Humanas da UNIPAR*. Cota, M. C., (2000). De Professores e carpinteiros: encontros e desencontros entre teoria e prática na construção da prática profissional. *Educação e Filosofia*, v. 14, nº 27/28, p. 203-222.
- Freire, P. (2000). Terceira carta. Do assassinato de Galdino Jesus dos Santos-Índio pataxó. *Freire, Paulo. Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 31. Gudolle, L. S., Antonello, C. S., & Flach, L. (2012). Aprendizagem situada, participação e legitimidade nas práticas de trabalho. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, n. 13, p. 14-39.
- Kosic, K. (2010). *Dialética do concreto*. 8. reimpr. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Kuenzer, A. Z. (1998). Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, p. 55-75.
- Macedo, R. S., Pimentel, A., Reis, R.L., Azevedo, B., O. (2012). Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas. Salvador: EDUFBA.
- Oliveira, M. W. et al. (2009). Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. UFSCar, *Anped*. <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gto6-538-int.pdf>, (con-

sultado em 30/04/2022), Santos, Boaventura Sousa (2009). *Epistemologia do Sul: Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes*. Edições Almedina. Santos, Maria de Fátima Luz. (2015). *A abordagem Theoprax nos cursos técnicos e de graduação tecnológica do SENAI/CIMATEC: o lugar da epistemologia e da inovação no processo de formação discente e na práxis docente* (São Leopoldo, RS, 2015. 333) [Tese de Doutorado, Faculdades EST]. Sense, A. J., & Badham, R. J. (2008). Cultivating situated learning within project management practice: A case study exploration of the dynamics of project based learning. *International Journal of Managing Projects in Business*.

Singer, P. (2002). *Introdução à economia solidária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

Singer, P. (2004). *Desenvolvimento: significado e estratégia. Texto para discussão*. Ministério do Trabalho e Emprego. Brasília.

Singer, P., Silva, R. D., & Schiochet, V. (2014). Economia Solidária e os desafios da superação da pobreza extrema no Plano Brasil sem Miséria. *O Brasil sem miséria. Brasília: MDS*.

Zanella, A. V. (2005). Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia & Sociedade*, 17, 99-104.

ESPAÇO POLÍTICO, EDUCAÇÃO E COESÃO SOCIAL

(a implantação da rede do ensino «primário» nos finais do antigo regime)

José Subtil

Universidade Autónoma de Lisboa, josesubtil@outlook.pt

1. Introdução

Em meados do século XVII, o total de concelhos andava à volta de 850 dos quais 65 eram de juízes de fora, 8% de jurisdição régia (Hespanha, 1994) e, de acordo com os meus dados, em meados do século XVIII, seriam 800 concelhos com 117 de jurisdição régia, um aumento para quase o dobro (Subtil, 2011). Entre a revolução liberal (1820) e o início do setembrismo (1836), os números oficiais revelam as dificuldades para controlar o território. As “Instruções” para as eleições dos deputados (outubro de 1820) apresentavam uma lista de 777 concelhos. Em 1822, a lista para as novas eleições indicava 785 concelhos e, as “instruções” para as eleições de 1826, apontavam para 816 concelhos. Os mapas referentes às reformas de Mouzinho da Silveira, publicados no ano de 1833, fixavam em 796 o total dos concelhos. Um pouco mais tarde, o decreto de 18 de julho de 1835, que estabelece os novos distritos e elenca os concelhos que pertenciam a cada um, apresentava um total de 799 concelhos. Três meses depois da sua publicação, o mapa sobre o decreto eleitoral de 9 de junho apresentava 780 concelhos. E, finalmente, o decreto de 8 de outubro de 1836 que convoca novas eleições adotava um mapa de 816 concelhos (Manique, 2018; Silveira, 1997).

Esta ignorância sobre a organização do território constituiu, sem dúvida, o motivo principal para analisarmos a montagem da rede do ensino primário durante o pombalismo e realçar a questão da relação entre o espaço político, as políticas públicas de educação e a coesão social (Adão, 1997).

Trata-se de convocar a história para, sobre com um caso concreto que aconteceu e influenciou as práticas das políticas educativas, precaver os

teóricos do planejamento e da conceção para desenharem políticas de desenvolvimento à margem de um espaço puro e abstrato.

O problema de que este texto se ocupa não é, portanto, pensar as políticas educativas adequadas a projetos de desenvolvimento, mas de tomar a história como observatório de problemas que ocorreram quando as formulações desses projetos tiveram que lidar com a questão do espaço político e social, quer a nível local como regional, central e mesmo internacional.

A dominação administrativa requerida por um projeto educativo exige uma mediatização a que corresponde um processo de segmentação do espaço geográfico onde se inscrevem as comunidades. A estruturação do espaço tendo em vista a reprodução do sistema educativo a implantar é, também, um modelo de regulação, ou seja, a segmentação do espaço constitui, por si mesmo, a territorialização dos conflitos e problemas (Moireira, 2006).

Embora o espaço seja uma realidade física, geográfica, é, sobretudo, uma realidade simbólica, formada por laços de reciprocidade entre as comunidades que ocupam esses espaços e as suas instituições administrativas. Os ritmos de circulação de ideias e de pessoas, os processos de identidade e identificação, as interdependências e reciprocidades constituem as forças constituintes dos espaços; por isso, ao pensarmos em políticas públicas e nos territórios que pretendem influenciar, o poder político atua para se apropriar das múltiplas territorialidades.

Ao contrário da reforma pombalina, as reformas liberais, através da fragmentação do espaço ou da sua concentração e sedimentação, eliminaram o tempo histórico e perderam o sentido da objetivação que procuraram compensar com o conhecimento e a descrição da estatística e da cartografia (Monteiro, 1996; Marins, 2017).

Mas o espaço de intervenção educativa como processo está, ainda, vinculado ao modelo de organização que o unifica e desarticula, donde exigir uma abordagem social e política sobre as consequências e efeitos da sua execução. Por exemplo, as reformas pombalinas, ao introduzirem alterações nos recortes e limites jurisdicionais para desfazer domínios estabelecidos e redes de compromissos, reduziram, mas, também, ampliaram a dimensão das populações abrangidas pela cobertura das escolas para conseguir o equilíbrio entre a extensão do território e a equidistância aos centros com recursos educativos.

Para identificar os problemas que aconteceram, iremos abordar a implantação da rede das escolas dos estudos primários (1772) e as reformas que se se-

guiram, embora a economia do texto permita, apenas, uma breve referência às reformas do vintismo, de Mouzinho da Silveira e Passos Manuel.

2. A rede de escolas dos estudos menores (1772)

O mais relevante na implantação da primeira rede de escolas «primárias», durante o pombalismo, foi a dificuldade em conjugar a divisão do território com a densidade populacional, as redes de comunicação, as relações tradicionais (sobretudo camarárias e paroquiais), a que acresceu a justaposição de jurisdições que impediam a Coroa de executar políticas públicas de educação.

O modelo espacial do Antigo Regime era confuso, diverso e incoerente, dominado por uma ordem estabelecida aprioristicamente, uma constituição natural, irregular e desigual, tanto em termos geográficos como demográficos. Uma diversidade de estatutos jurisdicionais (concelhos, senhorios, comunidades) e de sobreposição de poderes (municipais, comarcais, provedorias e ouvidorias (Silva, p. 51).

O Reino estava dividido em comarcas, divisões meramente de circunscrição administrativa e, por concelhos, efetivamente as áreas de dominação sobre populações com fronteiras jurisdicionais. Para além das comarcas régias que pressupunham a nomeação de corregedores, havia também comarcas de donatários e ouvidorias que não estavam sujeitas aos ofícios régios nomeados pelo Desembargo do Paço. O mesmo acontecia com os concelhos que podiam ter presidentes de câmara nomeados pelo mesmo tribunal (juizes de fora), ou presidentes eleitos pelas comunidades (juizes ordinários). A distribuição geográfica dos concelhos não era racional e, muitas das vezes, os territórios municipais estavam espalhados por outras comarcas e contíguos a concelhos diferentes (sobre este modelo ver Hespáña, 1986; 1993; sobre o caso de Viana do Minho, ver Subtil, 1998).

No início do século XVI, a capacidade régia de dominação do território do Reino cobria 215 concelhos, entre juizes de fora e juizes ordinários, num total de 762 concelhos. Na época da Restauração (1640) os números subiram, respetivamente, para 261 e 860 para, no ano de 1811, somar 445 num total de 841 (Subtil, 1999, p. 327). Se, porém, excluirmos as câmaras de juizes ordinários e contarmos, apenas, as governadas por magistrados letrados (juizes de fora), a área de dominação da Coroa correspondia, em meados do século XVIII, a 114 concelhos num conjunto de cerca de 800 concelhos, ou seja,

aproximadamente 15% de cobertura política do território, um número bastante superior ao avançado por António Manuel Hespanha para meados do século XVII, cerca de 8% (ver Subtil, 2011).

Para ultrapassar este estado de coisas, a racionalização iluminista procurou dominar o território contra a naturalidade, o artificialismo e a tradição, através de um novo traçado que fizesse o equilíbrio entre população e extensão do território, contemplasse a equidistância aos centros administrativos, garantisse a circulação de pessoas e a continuidade espacial. Tudo isto passava, necessariamente, por uma nova definição de limites, uma gestão de recursos adequada às necessidades e um plano para a construção de estradas.

Os primeiros projetos pertenceram a José de Figueiredo Seixas (*Tratado de Ruação, 1759-1769*) que pretendia fazer uma reforma na base da figura da “quadrícula”, cada comarca seria uma quadrícula cujo centro seria a sede política, verdadeiramente equidistante. Uma proposta transhistórica fundada na ideia de que a sociedade ideal podia e devia ser uma sociedade geométrica. Outro projeto, de Monsenhor Horta¹, consistiu na apresentação de uma nova divisão de Portugal feita em léguas. São propostas que traduzem a utopia racionalista do iluminismo. O que ressalta, porém, das soluções posteriores foi a conjugação de propostas para manter a coesão social (Silva, p. 70-71)².

Foi com esta configuração administrativa e política que teve de lidar a reforma dos Estudos Menores o que não tinha acontecido com a reforma dos Estudos Maiores (Estatutos de 28 de agosto de 1772) porque a Universidade de Coimbra detinha o monopólio do ensino superior, não havendo necessidade de segmentar espaços para atender a especificidades de intervenção comunitária (síntese do modelo institucional em Subtil, 1998).

A Lei de 6 de Novembro de 1772 invocava, apesar de tudo, o dever para, na linha da doutrina do Estado de Polícia, ter o “contínuo cuidado que tenho dilatado a vigilância da Minha Real Inspeção sobre tudo o que pode ser do



¹ *Testamento politico ou a experiencia legada à Patria deduzida dos diferentes ramos da publica administração, herança que offerta ao interesse nacioanal*, 1816, Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

² Outro exemplo, prático, e bastante diferente, porque partiu do grau zero do território, foi as intervenções na reconstrução da cidade de Lisboa, com base na racionalidade das ruas e da comunicação entre elas, na utilidade das praças para a circulação rodoviária [falta aqui qualquer coisa], e as reformas no Algarve (1773-74) na criação da Vila Real de Santo António, Monchique e Lagoa, como a supressão de Cacula e Alvor.

Bem Comum”³. E, por isso, começava por referir-se aos dois longos séculos em que as “Letras arruinadas” tomaram conta do Reino e as Escolas Menores “em que se formam os primeiros elementos de todas as Artes, e Ciências, achando-se destruídas por efeitos das maquinações, e dos abusos, com que os temerários Mestres, que por todo aquele dilatado período se arrogaram as sobreditas Escolas” em vez de ensinarem e promoverem os alunos.

São ainda reconhecidas na legislação mais duas particularidades. Uma, de que não é possível um plano que sirva todo o Reino, embora seja fundamental atender ao maior número de habitantes. Outra, de que nem todos os estudantes poderão ir para os Estudos Maiores porque muitos são precisos nos “serviços rústicos” e nas “Artes Fabris” para os quais bastariam as “Instruções dos Párocos”.

O programa de reforma incluía dois ciclos. Um, para saber “ler, escrever e contar” e, também, a “boa forma dos caracteres”, as regras da ortografia e da sintaxe, a aritmética simples, o catecismo, e regras de civilidade. Outro, para a “instrução da Língua Latina”. Os que pretendessem ingressar na universidade teriam um ano de filosofia para aprenderem a Lógica e a Ética, seguindo-se um exame de admissão aos Estudos Maiores. Este era o “Plano, e Cálculo Geral, e Particular” para as cidades e vilas onde se formarão os centros escolares “nos quais os meninos possam ir com facilidade instruir-se” (ver quadros a seguir)⁴.



³ Sobre o Estado de Polícia ver Subtil, 2013; 2020.

⁴ Para além do ensino público, admitia-se o ensino particular nas próprias casas, desde que os mestres fossem acreditados pela Real Mesa Censória através de um exame, como acontecia, também, com os mestres do ensino público. A execução da reforma foi entregue ao tribunal da Real Mesa Censória, com jurisdição para implantar as escolas e nomear os mestres, cujo provimento era feito por Editais, para convocar os opositores para os exames feitos pelo Presidente da Mesa ou por um deputado delegado, mais dois examinadores nomeados pelo presidente. Em Coimbra, Porto e Évora onde se faziam os restantes exames, ficavam à responsabilidade de um Comissário e dois examinadores nomeados pelo Presidente. Cada professor ficava obrigado a entregar, no final de cada ano, um relatório sobre o progresso dos seus alunos. Só a Real Mesa Censória podia expedir certidões de aproveitamento escolar. Em Lisboa, eram nomeados ministros inspetores para, de 4 em 4 meses, visitarem as escolas e avaliarem o ensino.

Quadro I

Mestres de Ler, Escrever e Contar distribuídos por comarcas (Reino, 1772).

Província	Comarcas régias	Mestres	Província	Comarcas donatários ⁵	Mestres
Estremadura	Lisboa (Corte)	57	Estremadura	Ourém	5
Estremadura	Torres Vedras	27	Estremadura	Alenquer	11
Estremadura	Leiria	23	Alentejo	Crato	6
Estremadura	Tomar	22	Alentejo	Vila Viçosa	16
Estremadura	Santarém	23	Alentejo	Beja	14
Estremadura	Setúbal	26	Beira	Feira	13
Alentejo	Évora	16	Tras-os-Montes	Bragança	22
Alentejo	Ourique	16	Tras-os-Montes	Vila Real	19
Alentejo	Elvas	16	Entre Douro e Minho	Braga	9
Alentejo	Portalegre	13	Entre Douro e Minho	Valença	8
Alentejo	Avis	11	-	Algarve	8
-	Algarve (Lagos e Tavira)	11			
Beira	Coimbra	27			
Beira	Aveiro	25			
Beira	Viseu	21			
Beira	Lamego	38			
Beira	Pinhel	27			
Beira	Guarda	34			
Beira	Castelo Branco	23			
Trás-os-Montes	Moncorvo	26			
Tras-os-Montes	Miranda	17			
Entre Douro e Minho	Porto e Penafiel	50			



⁵ Do total de mestres, 372 não são da cabeça de comarca, 51,5%. Há mais 205 professores de latim, 31 de grego 39 de retórica, 28 de filosofia.

Província	Comarcas régias	Mestres	Província	Comarcas donatários ⁶	Mestres
Entre Douro e Minho	Guimarães	14			
Entre Douro e Minho	Viana do Castelo	27			
TOTAIS	25	590		10	131
TOTAL GERAL	35	721			

Fonte: Lei de 6 de novembro de 1772.

Vejam, agora, a configuração territorial dos espaços criados para o ensino primário. Todas as comarcas régias de nomeação de corregedores (25, ver quadro I) e todos os concelhos de juizes de fora (114, ver quadro III), foram providos com escolas nas principais vilas e cidades.

Quadro II Concelhos de donatários providos de mestres, 1772.

Comarcas	Concelhos	
Alenquer	Alenquer, Merceana, Chamusca, Caldas, Olhalvo, Óbidos	6
Ourem	Ourem, Porto de Mós	2
Feira	Feira, Ovar, Cambra, Sousão	4
Vila real	Vila Real, Ranhados, Vimioso, Canelas, Sabrosa, Parada do Pinhão, Almeida, Lordelo, Faviaos	9
Bragança	Bragança, Chaves, Montalegre, Ruivães, Outeiro	5
Braga	Braga	1
Barcelos	Barcelos, Esposende, Melgaço, Rates, Vila do Conde	5
Valença	Valença, Caminha, Valadares	3
Crato	Crato, Sertã, Envendos	3
Vila Viçosa	Vila Viçosa, Monforte, Borba, Alter, Sousel, Pavia, Arraiolos, Portel, Monsaraz	9
Beja	Moura, Serpa, Alvito	3
Algarve	Alvor, Silves, Loulé, Portimão, Castro Marim	5
TOTAL		55



⁶ Do total de mestres, 372 não são da cabeça de comarca, 51.5%. Há mais 205 professores de latim, 31 de grego 39 de retórica, 28 de filosofia.

A média de mestres por cada escola anda à volta de 5 mestres. Por sua vez, as comarcas dos donatários (10, ver quadro I) e os concelhos de jurisdição delegada (55, ver quadro II), a média de mestres por escola é de 2,5 mestres o que significa que a concentração maior de recursos humanos acontece nos municípios de jurisdição régia. Sobram, ainda, 641 concelhos de juizes ordinários em que a Coroa colocou escolas em 156 (cerca de um quarto, o que é assinalável do ponto de vista político, ver quadro IV).

Quer isto dizer que os concelhos cuja presidência eram de nomeação régia (114, quadro III) ou pertenciam aos donatários da Coroa (55 em 60, 92%, quase todos, ver quadro II), constituíram centros de escolhas primárias (70% da população e 21% dos concelhos) a que se juntaram parte dos concelhos de juizes ordinários (156, ver quadro IV) o que faz aumentar a rede de escolas primárias para 40% dos municípios e quase 80% da população, ficando de fora uma percentagem reduzida da população distribuída por pequenos concelhos (60% do total) entregues ao tradicional ensino dos párocos ou mesmo sem qualquer apoio (Subtil, 2011, pp. 192-196).

Quadro III

Concelhos com jurisdição régia providos de mestres, 1772 (Subtil, 2011).

Comarcas	Concelhos	Total
Leiria	Leiria, alcobaça, Peniche, Soure	4
Tomar	Tomar, Abrantes	2
Torres Vedras	Torres Vedras, Cascais, Mafra, Vila Franca de Xira	4
Santarém	Santarém, Golegã, Torres Novas, Cartaxo	4
Setúbal	Setúbal, Alcácer do Sal, Aldeia Galega, Almada, Moita, Palmela, Sesimbra, Vila Fresca de Azeitão	9
Porto	Porto, Póvoa do Varzim	2
Penafiel	Penafiel	1
Guimarães	Guimarães, Amarante	2
Viana do Castelo	Viana, Ponte de Lima, Monção, Ponte da Barca, Vila Nova de Cerveira, Arcos de Valdevez	6
Moncorvo	Moncorvo, Alfandega da Fé, Freixo de Espada à Cinta, Mirandela, Monforte	5

Miranda	Miranda, Algozo, Mogadouro, Vinhais, Aljô,	5
Guarda	Guarda, Seia, Celorico da Beira, Covilhã, Gouveia, Fundão	6
Castelo Branco	Castelo Branco, Alpedrinha, Idanha-a-Nova, Penamacor, S. Vicente da Beira, V. Venha de Rôdão, Sortelha, Sabugal	8
Lamego	Lamego, Tabuaço, S. Marta, Mesão Frio	4
Pinhel	Pinhel, Castelo Rodrigo, S. João da Pesqueira, Freixo Numão, Trancoso	5
Viseu	Viseu, Tondela, Azurara da Beira	3
Aveiro	Aveiro, Recardães	2
Coimbra	Coimbra, Montemor-o-Velho, Penela, Figueira	4
Lagos	Lagos, Portimão, Monchique	3
Tavira (Algarve)	Tavira, Loulé, Albufeira, Castro Marim	4
Évora	Évora, Estremoz, Montemor-o-Novo, Redondo, Viana, Torrão, Odemira	7
Ourique	Ourique, Messejana, Almodôvar, Mértola, S. Tiago do Cacém, Sines	6
Elvas	Elvas, Campo Maior, Mourão, Terena, Olivença	5
Portalegre	Portalegre, Arronches, Castelo de Vide, Marvão, Nisa	5
Avis	Avis, Alandroal, Benavente, Cabeço de Vide, Coruche, Fronteira	6
TOTAIS		114

A cobertura da rede de escolas implantadas pelo pombalismo é, assim, muito significativa do ponto de vista da intervenção do poder central na periferia e, portanto, da enorme importância política dada ao projeto. Basta dizermos que aos concelhos onde a Coroa intervinha (114) e, portanto, correspondentes aos territórios onde era expectável manter a sua influência no sistema de ensino “primário”, acresceram quase todos os concelhos dos donatários (55) e, ainda, concelhos de juizes ordinários, 156, fazendo subir a rede municipal para 325 concelhos, uma incorporação na rede de 33% dos municípios contra os 14% de jurisdição régia.

É, de facto, uma grande demonstração da dinâmica de um projeto público de educação que precisava da captura de territórios que estavam fora da alçada da imposição política do centro à periferia, anunciando, com alguma antecedência, a futura reforma das ouvidorias e o que seria, no período liberal, a reforma radical de Passos Manuel. E tudo isto feito à custa da invocação do bem comum e da coesão social.

Quadro IV

Concelhos com jurisdição ordinária providos de mestres, 1772.

Comarcas	Concelhos
Leiria	8
Tomar	14
Torres Vedras	11
Santarém	9
Setúbal	7
Porto	1
Penafiel	16
Guimarães	2
Viana do castelo	5
Moncorvo	8
Miranda	2
Guarda	6
Castelo Branco	6
Lamego	15
Pinhel	6
Viseu	12
Aveiro	8
Coimbra	14
Algarve	2
Évora	2
Ourique	1
Elvas	-
Portalegre	-
Avis	1
TOTAIS	156

Outra questão que se relaciona com a ideia da racionalização do espaço e da territorialização da educação foi a criação de vias de comunicação que permitissem o acesso de populações aos centros escolares cuja densidade não justificava a criação de polos autónomos, um aspeto importante que acompanhou as orientações do Estado de *Polícia* (Subtil, 2013; 2020) desde o governo pombalino e mariano-joanino⁷. Por isso, em 11 de março de 1791 foi criada a Superintendência Geral das Estradas do Reino sendo nomeado para a sua direção o magistrado José Diogo Mascarenhas Neto para modernizar as comunicações e assegurar a mobilidade de pessoas, bens e produtos e estimular o desenvolvimento comunitário (Araújo, 2017).

Estas dinâmicas impulsionariam a reforma das comarcas e ouvidorias no governo de José de Seabra da Silva com D. Rodrigo de Sousa Coutinho como ministro da Marinha e dos Domínios Ultramarinos. A lei de 19 de julho de 1790⁸ procurou ajustar a organização do território com o acesso aos centros de decisão prejudicada pela ausência de estradas, mas também pela justaposição de poderes jurisdicionais que tolhiam a execução de políticas públicas da educação. Era reconhecida a necessidade de elaborar uma carta do Reino que pudesse suportar as medidas de reforma e, para isso, foram nomeados juizes demarcantes (1793) para, nas seis províncias do Reino, proporem novas limitações comarcais, a sua reorganização e extinção das ouvidorias dos donatários com óbvias implicações na rede das escolas “primárias”⁹.

A obsessão pela racionalidade levou, inclusive, à linearidade geométrica para traçar o plano de reorganização, embora, quanto às extinções de concelhos não tivessem seguido o mesmo critério para preservarem a tra-



⁷ Era preciso planificar as redes de comunicação em função das particularidades naturais, sociais das localidades e das vias possíveis de comunicação. Foi o Corpo de Engenharia Militar que forneceu quadros técnicos para recolher os dados e organizar os resultados e os magistrados foram encarregados de levantar memórias, cadastros, mapas de província, comarcais, sítios e lugares. Ver Araújo (2017); Martins (2017).

⁸ Sobre esta reforma ver Hespanha e Silva (1998); e, sobretudo, Silva (1998; 1996).

⁹ Os relatórios que se conhecem são de Columbano Ribeiro de Castro para Trás-os-Montes, José Abreu Bacelar Chichorro (Amzalak, 1994) para a província da Estremadura e Custódio José Gomes de Vilas-Boas (Cruz, 1970) para a província do Minho. Não se conhecem os relatórios para as províncias do Alentejo, Beiras e Algarve. Em 1801 José António de Sá publicava as *Instruções Geraes para se Formar o Cadastro ou Mappa Arithemtico Politico do Reino e Manuel Travassos da Costa Araújo as Taboas Topograficas e Estatisticas de todas as Comarcas de Portugal e das terras de cada huma em ordem alfabética. Com a povoação existente no anno de 1801*. Ver Araújo (2017, p. 158). Sobre a influência francesa em Bacelar Chichorro, ver Manique (2011).

dição e a cultura ancestral e, desse modo, garantirem a coesão social, ou seja, à homogeneização racional opuseram-se particularismos difíceis de ultrapassar¹⁰. A reforma, além das alterações nos recortes e limites das jurisdições, reduziu ou ampliou as áreas das populações abrangidas pela rede das escolas primárias.

Breve referência ao liberalismo

A economia do presente texto não permite desenvolver as reformas territoriais sob administração central, local e regional, embora se imponha uma breve referência como exercício de comparação.

Depois da revolução liberal (1820), após as primeiras eleições para deputados, a Comissão de Estatística do Congresso (1821-1823) apresentou um projeto de organização administrativa, prevendo uma tipologia fundada em províncias, comarcas, julgados e concelhos¹¹.

Mais tarde, as Cortes de 1826 nomearam duas comissões para estudar a divisão do território e outra para o código administrativo cujas propostas (1827) ficaram congeladas devido ao golpe miguelista e consequente dissolução das Cortes. Desta vez, o modelo pressupunha a divisão em províncias, comarcas e concelhos, tendo, respetivamente, como responsáveis, administradores-gerais, subadministradores-gerais e administradores de municipalidade, os dois primeiros de nomeação régia e os últimos nomeados pelo ministro do Reino.

O debate foi recuperado nas Cortes de 1828 (18 de Janeiro), sem consequências, embora tenham inspirado a reforma de Mouzinho da Silveira que, no decreto completar do ano de 1833, previa 8 províncias, 40 comarcas e 796 concelhos¹².



¹⁰ Os juízes demarcantes concordaram que a legislação régia não se observa por causa dos costumes e privilégios, pela ignorância dos juízes ordinários e desleixo dos corregedores. Foi por causa disto que Chichorro propunha um intendente provincial de polícia e economia política para “vigiar a felicidade publica”, dependente de um secretario de estado e com autoridade sobre todos os magistrados da província. Junot por decreto de 1808 acabou por criar o lugar de corregedor-mor, semelhante ao ministro proposto por Bacelar Chichorro.

¹¹ Sobre os debates vintistas acerca da educação, ver Torgal (1984).

¹² O Decreto de 16 de maio de 1832 divide o Reino em províncias, comarcas e concelhos. A província com um Prefeito, com um delegado na comarca (subprefeito) e o concelho

Por reação das câmaras e da oposição, a legislação de Mouzinho da Silveira seria contestada e rejeitada nas Cortes de 1834, acabando a tipologia da província e da comarca por ser substituída pelo distrito, num total de 17 distritos, cujo responsável passou a ser o governador civil, de nomeação do governo (Manique, 1989; 2018).

A demarcação dos concelhos foi imposta pelo decreto de 6 de novembro de 1836 que reduziu os municípios a um total de 351. Este desenho espacial e administrativo perduraria, de uma forma geral, até ao fim da monarquia constitucional¹³.

A reforma do ensino primário e a estrutura por ciclos, com exame público no final do ano, da iniciativa de Passos Manuel (Decreto de 15 de novembro de 1836) seguiu, no fundamental, a reforma pombalina, incluindo a geografia da rede das escolas municipais.

Desde a reforma pombalina até à reforma de Passos Manuel (Ruas, 2018), num arco temporal de cerca de 7 décadas (1772-1840), o conjunto de professores cresceu de 721 mestres para 1009 mestres, ou seja, 39%, quando a população aumentou, no mesmo período perto de 12% (ver quadro V).

dirigido por um provedor, todos nomeados, mas assistidos, respetivamente, por uma junta geral da província, junta de comarca e vereação municipal, ou seja, um modelo influenciado pelo sistema francês napoleónico.

¹³ E mais tarde, o código administrativo de 1836 seria substituído pelo de 1842 até ao código de 1879. Sobre as divisões administrativas no liberalismo ver Lousada (1991); Manique (2020).

Quadro V

Distribuição dos professores primários e do secundário por distritos (1839)¹⁴.

Distrito	Instrução Primária	Instrução Secundária
Viana do Castelo	35	7
Braga	72	6
Porto	69	7
Vila Real	54	9
Bragança	52	8
Aveiro	61	9
Coimbra	68	6
Viseu	105	10
Guarda	83	15
Castelo Branco	47	5
Leiria	38	7
Santarém	44	9
Lisboa	117	21
Portalegre	38	10
Évora	25	7
Beja	38	5
Faro	24	6
Funchal	12	0
Angra	8	6
Horta	7	5
Ponta Delgada	12	7
Totais	1009	165

Fonte: Mapa construído a partir do Orçamento de Estado (Ministério do Reino) referente ao ano 1840.



¹⁴ Agradeço a Telma de Mattos Ruas a compilação dos resultados.

Conclusão

De tudo quanto foi dito, ressaltam algumas conclusões em torno de cinco ideias estruturantes.

Em primeiro lugar, a dificuldade no conhecimento do espaço social e político foi uma séria impossibilidade para desenhar políticas públicas para a educação como ficou demonstrado quando o governo pombalino acabou por criar núcleos de escolas nas principais vilas e cidades, deixando de atender aos critérios da distância e da densidade demográfica.

Em segundo lugar, as soluções encontradas durante o liberalismo fracassaram porque o traçado das geografias do terreno não correspondeu ao traçado das imposições tradicionais. A contestação das câmaras, das comunidades e das oposições parlamentares mostrou o desfaseamento com a coesão social. Foi necessário um golpe de força para impor um quadro administrativo articulado com a rede de ensino. Ao contrário, a proposta pombalina seguiu outra orientação, mais de acordo com a segmentação territorial e a concertação jurisdicional, por isso, teve resultados positivos.

Em terceiro lugar, o contingente de mestres das primeiras letras traduz a dificuldade para se conseguir a cobertura do território e das populações, mesmo depois da implantação do Estado Liberal. E o crescimento que se verificou foi praticamente nulo o que irá obrigar a monarquia constitucional a lidar com o problema do analfabetismo como um sério obstáculo ao desenvolvimento do país.

Em quarto lugar, a experiência histórica é central para acautelar projetos de educação tendo em vista o desenvolvimento comunitário. Neste sentido, é aconselhável que os responsáveis dos projetos, quer a nível nacional, regional ou europeu, conheçam as dificuldades históricas para retemperarem ímpetos racionalistas e/ou teóricos.

Finalmente, a taxonomia da segmentação do território, nomeadamente a relação hierárquica e de comando político, é fundamental para a coesão social e a interação entre as várias dimensões da intervenção educativa. Foi o que aconteceu com o programa dos iluministas e liberais para acertarem as políticas de centralização com os territórios municipais.

Referências Bibliográficas

Adão, Áurea (1997), *Estado Absoluto e ensino das primeiras letras: as Escolas Régias (1772-1794)*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Amzalak, Moses Bensabat (introdução e notas) (1943). A memória económico-política da província da Estremadura de José de Abreu Bacelar Chichorro. Lisboa: Gráfica Lisbonense.

Araújo, Ana Cristina (2017), “Território e redes de comunicação em finais do século XVIII. Ideias e projetos do superintendente José Mascarenhas Neto”, *Revista de História da Sociedade e da Cultura*, 17, 2017, pp. 155-183.

Claval, Paul (1978), *Espace et pouvoir*, Paris, PUF.

Cruz, António (1970). Geografia e economia da Província do Minho nos fins do século XVIII. Plano de descrição e subsídios de Custódio José Gomes de Vilas-Boas. Porto: Universidade do Porto.

Haesbaert, Rogério (2006), “Concepções de território para entender a desterritorialização”, Santos, Milton et al. *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. Rio de Janeiro: DP&A.

Hespanha, António Manuel (2019), *Uma Monarquia Tradicional, Imagens e Mecanismos da Política no Portugal Seiscentista*. S.l.: Kindle-Amazon.

Hespanha, António Manuel (1994), *As Vésperas do Leviathan, Instituições e Poder Político, Portugal séc. XVII*. Coimbra: Almedina.

Hespanha, António Manuel (1993), “L’ espace politique dans l’ Ancien Régime”, *Boletim da Faculdade de Direito de Coimbra*, Coimbra, 1983.

Hespanha, António Manuel (1986) “Centro e periferia nas estruturas administrativas de Antigo Regime”, *Ler História*, n.º 8.

Lousada, Maria Alexandre (1991), “As divisões administrativas em Portugal do Antigo Regime ao Liberalismo”, *Atas do V colóquio ibérico de geografia*, Leão.

Manique, António (2020), “A Génese da Rede Concelhia Moderna, As reformas concelhias Oitocentistas e o modelo espacial do Liberalismo”, in Oliveira, António Cândido de, e Manique, António Pedro, *O Mapa Municipal Português (1820-2020), A Reforma de Passos Manuel*. Porto: AEDREL, pp. 121-159.

Manique, António (2018), “A reforma concelhia setembrista e o modelo espacial do Liberalismo. Contestações municipais e alterações ao Decreto de 6 de novembro de 1836”, AAVV, *Os Irmãos Passos. Da Política ao Poder Local, Os 180 anos das reformas administrativas de 1836*. Lisboa: Leya e-book. p. 6-56

Manique, António Pedro (2011), “Junot e as influências francesas na reforma da administração pública em Portugal, o papel dos corregedores-mores”, *Ler História*, 60, 2011, p. 73-99

Manique, António (1996), “Liberalismo e Instituições Administrativas (1822-1910)”, *Revista Portucalense*, n.º 3.

Manique, António (1989), *Mouzinho da Silveira, Liberalismo e Administração Pública*. Lisboa: Livros Horizonte.

Martins, Carlos Moura (2017). “A aplicação da ciência. política do território na transição do século XVIII para o século XIX”, in Araújo, Ana Cristina e Fonseca, Fernando Taveira (coord.) *A Universidade Pombalina. Ciência, território e coleções científicas*. Coimbra: IUC, 245-312.

Monteiro, Nuno Gonçalo (1996), “Os poderes locais no Antigo Regime”, in Oliveira César de (coordenação), *História dos Municípios e do poder local (dos finais da Idade Média à União Europeia)*, Lisboa, Círculo de Leitores.

Moreira, Ruy (2006), “O espaço e o contra espaço: as dimensões territoriais da sociedade civil e do Estado, do privado e do público na ordem espacial burguesa”, in Santos, Milton et al. *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. Rio de Janeiro: DP&A.

Ruas, Telma de Mattos, (2018) “Ensino, Reforma e Inovação no Governo de Passos Manuel”, in AAVV, *Os Irmãos Passos. Da Política ao Poder Local, Os 180 anos das reformas administrativas de 1836*. Lisboa: Leya e-book, pp. 199-246.

Silva, Ana Cristina Nogueira da (1998), *O Modelo Espacial do Estado Moderno. Reorganização territorial em Portugal nos finais do Antigo Regime*, Lisboa, Editorial Estampa.

Silva, Ana Cristina Nogueira da (1996), “O conhecimento do território”, in Oliveira, César de (coordenação), *História dos Municípios e do poder local (dos finais da Idade Média à União Europeia)*, Lisboa: Círculo de Leitores.

Hespanha, António Manuel e Silva, Ana Cristina (1998), “O quadro espacial”, Este volume é coordenado por António Manuel Hespanha in [faltam os coordenadores deste volume] *História de Portugal*, direção de José Mattoso, Círculo de Leitores, vol. IV, *Antigo Regime*, p. 39-45.

Silveira, Luís Espinha da (1997), *Território e Poder, Nas Origens do Estado Contemporâneo em Portugal*, Cascais: Patrimónia.

Subtil, José (2011), *O Desembargo do Paço, 1750-1833*. Lisboa: Ediuial.

Subtil, José (2020), Estado de *Polícia*, Revolução e Estado liberal (1760-1865): “em homenagem a António Manuel Hespanha”. *Cadernos do Arquivo Municipal* [Em linha]. 2a Série n.º 14 (julho-dezembro 2020), p. 15-40.

http://arquivomunicipal.cmlisboa.pt/fotos/editor2/Cadernos/2serie/14/03_hespanha.pdf

Subtil, José (1998), “Os Poderes do Centro”, *História de Portugal*, direção de José Mattoso, vol. IV, *O Antigo Regime*, coordenação de António Manuel Hespanha, Lisboa: Editorial Estampa/Círculo de Leitores, pp. 141-173.

Subtil, José (1999), «Modernidades e Arcaísmos do Estado de Quinhentos», *A Gé-*

nese do Estado Moderno no Portugal Tardo-Medieval (séculos XIII-XV), Lisboa: Edual, 1999, pp. 317-370.

Subtil, José (2013), “O Direito de Polícia nas Vésperas do Estado Liberal em Portugal”, *As Formas do Direito, Ordem, Razão e Decisão, Experiências Jurídicas antes e depois da Modernidade*, coordenação de Ricardo Marcelo Fonseca, Curitiba: Juruá Editora, 2013, pp. 275-332.

Subtil, José e Gaspar, Ana (1998), *A Câmara de Viana do Minho nos Finais do Antigo Regime (1750-1834)*. Viana do Castelo: Câmara Municipal, (1.º volume).

Torgal, Luis Reis, Vargues, Isabel Nobre (1984), *A Revolução de 1820 e a Instrução Pública*, Porto: Paisagem Editora

A INCLUSÃO NO ERASMUS+

Bárbara Pereira

Universidade da Madeira, barbara.pereira@staff.uma.pt

1. Introdução

A União Europeia constituiu-se com novas ideias que visavam uma paz e prosperidade duradouras. Esta representou a possibilidade de vitória da Europa na globalização, sendo que o Direito Regulatório Europeu, garantiu os interesses e direitos dos Estados Europeus pacificamente (R. Santos, 2014). Este é um espaço de liberdade, segurança e justiça que procura assegurar os Direitos Fundamentais Humanos, lutando conjuntamente contra o terrorismo, cooperando com vários países em matéria de direito civil, e coordenando políticas de asilo e imigração (B. Santos, 2014).

A assinatura do Tratado de Roma, em 1958, que iniciou um mercado comum baseado nas quatro liberdades (de circulação, de mercadorias, de pessoas, de capitais e de serviços), e que originou a convergência das políticas económicas nacionais, tomou novas proporções com o Tratado da União Europeia, em 1992, que instituiu a União Europeia. Consagrada juntamente com os três pilares desta, e a união monetária, surge a cidadania da União, estando-lhe inerentes novas políticas comunitárias em seis novos domínios: redes transeuropeias, política industrial, defesa do consumidor, educação e formação profissional, juventude e cultura.

Recordemos que já na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontiem, em 1990, foi apontado como necessidade a universalização do acesso à educação, no sentido de promover a equidade. Para atingir tal finalidade, deve ser assumido

“Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nómades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os desloca-

dos pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais” (UNESCO, 1998, s/p).

Em 1999, o Tratado de Amesterdão veio reforçar o conceito de cidadania. Crises constitucionais e processos políticos à parte, em 2007, com o Tratado de Lisboa, a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (Comissão Europeia, 2020a)., em matéria de direitos humanos, tornou-se juridicamente vinculativa. Explorando os objetivos da Carta, elucidados no seu preâmbulo, evidenciamos o reforço da proteção dos direitos fundamentais, nomeadamente no desenvolvimento do conceito de cidadania da União, ou cidadania europeia, bem como a criação de um espaço de liberdade, de segurança e de justiça, à luz da evolução da sociedade, do progresso social e da evolução científica e tecnológica.

O preconizado neste tratado permitiu a adesão à Carta Europeia dos Direitos do Homem, documento onde também estão plasmados os princípios básicos dos Direitos Humanos, tal como o direito à Educação.

Sendo um domínio da responsabilidade da União Europeia, a Educação é um elemento fundamental na iniciativa de cidadania, pois permite uma participação dos cidadãos mais ativa, crítica e reflexiva, na construção europeia. Esta integra o chamado primeiro pilar do Tratado de Lisboa e é da competência da União Europeia desenvolver ações e executar programas destinadas a apoiá-la. Um desses programas é o Erasmus+.

2. O Erasmus+

Atualmente, a Europa defronta-se com ainda maiores mudanças socioeconómicas, pelo que procura, nos domínios da educação, formação, juventude e desporto, um apoio para ultrapassar os principais desafios que enfrenta (Rodrigues, 2018), assumindo como “arma” (Rodrigues, 2015) de defesa a Educação. O Programa Europeu Erasmus+, presentemente, constitui um instrumento basilar na construção de um Espaço Europeu da Educação (EEE) (Conselho da União Europeia, 2019) ao promover a cooperação estratégica europeia no domínio do ensino, aprendizagem e formação, bem como as respetivas agendas setoriais.

O nome do Programa deriva do reconhecimento do humanista holandês do Renascimento Desiderius Erasmus (1469-1536), “cuja ciência invul-

gar foi inseparável de longos périplos pelos principais centros europeus de saber, incluindo Paris, Cambridge, Veneza, Lovaina e Basileia”, mas também “de uma abreviatura do título inglês do Programa, European Community Action Scheme for the Mobility of University Students. Assim, trata-se simultaneamente de “um símbolo e de um acrónimo” (Cunha & Santos, 2017, p. 21).

O programa Erasmus, contando com uma história de mais de trinta anos, foi aprovado pelos ministros da Educação dos doze Estados-Membros que se reuniram no Conselho de 14 de maio de 1987, tendo sido criado pela Decisão do Conselho de 15 de junho de 1987, com o objetivo geral de “aumentar de forma significativa tal mobilidade na Comunidade e a promover uma cooperação mais estreita entre as universidades” (Art.º 1.º da Decisão) (Cunha & Santos, 2017, p. 21).

O Erasmus transitou por programas como o SOCRATES é um programa de pesquisa denominado “Social Realm of Teaching (and Learning) System”, com início de 1994 a 1999, sendo uma iniciativa da Comissão Europeia, e que evoluiu, num segundo momento do seu desenvolvimento, para o Programa de *Lifelong Learning Programme*, com a tradução portuguesa de Programa de Aprendizagem Permanente, de 2007 a 2013 (Parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia, 2006).

Nesta fase, o programa Erasmus dedicava-se às atividades do desenvolvidas no âmbito da educação superior que decorriam nos países envolvidos no programa, por sua vez o programa Comenius, incidia nas atividades do programa pertencentes exclusivamente ao âmbito da educação básica e secundária, e cujo objetivo principal assumia-se como o desenvolvimento do conhecimento e sensibilização dos jovens e dos docentes para a diversidade e para o valor das culturas e das línguas europeias. Simultaneamente o programa Erasmus Mundus focava-se nos Diplomas conjuntos de mestrado Erasmus Mundus, enquanto o programa Leonardo da Vinci recaía nas atividades pertencentes exclusivamente ao âmbito da formação profissional. O programa Grundtvig era outra vertente do Erasmus que se preocupava exclusivamente com as atividades da educação de adultos, e não podemos olvidar o programa Juventude em ação dedicada somente ao domínio da aprendizagem não-formal e informal dos jovens. Apoiando outra vertente, a dos estudos sobre a União Europeia contávamos com o programa Jean Monnet, e a colmatar as atividades na área do desporto, escolar e universitário, o programa Desporto (Cunha & Santos, 2017).

Em 2014, face ao quadro financeiro 2014-2020, todos os programas de

Aprendizagem ao Longo da Vida, Juventude em Ação e os cinco programas de cooperação internacional (Erasmus Mundus, Tempus, Alfa, Edulink e o programa bilateral com países industrializados) foram aglutinados num programa único e multidimensional, o programa Erasmus+, o qual define-se como um programa de união para o ensino, a formação, a juventude e o desporto para o período de 2014 a 2020 (Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia, 2013). Com o objetivo de ser uma ampliação do anterior, e na tentativa de ser mais abrangente, o Erasmus+ continuará até 2027 (Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia, 2018.).

Ao longo das suas diversas fases, assistimos a uma ampliação dos seus objetivos gerais, pois se em 1987 o Erasmus visava promover a mobilidade no Ensino Superior. Já de 2007 a 2013 o Programa Aprendizagem ao Longo da Vida, de um modo generalista, pretendia contribuir para o desenvolvimento da União Europeia enquanto sociedade avançada baseada no conhecimento. Uma sociedade que se pretende mais qualificada, justa e competitiva, mais tolerante e com maior consciência intercultural. De 2014 a 2020 assistimos, no Erasmus+, a um reforço das competências e da empregabilidade, a uma modernização da educação e formação; a um apoio ao estabelecimento de parcerias trans e internacionais; e à promoção dos Valores Europeus. A partir de 2021 e até 2027, o Erasmus+ propõe tornar-se mais verde, digital e inclusivo (CE, 2022).

Com uma ainda maior inclusão, o programa Erasmus+ pretende tornar o Pilar Europeu dos Direitos Sociais uma realidade. Recordemos que já em 2014 a Comissão Europeia, através da Direção-Geral da Educação e da Cultura, traçava a Estratégia para a Inclusão e a Diversidade no domínio da juventude, no âmbito do Programa Erasmus +, afirmando que “a União Europeia está a tomar medidas ativas (...) ajudando algumas das pessoas mais vulneráveis na sociedade: os jovens que têm menos oportunidades em comparação com os seus pares” (CE & Youth, 2014).

O Erasmus+ incrementa a mobilidade e a cooperação entre países, visando reforçar as relações com o resto do mundo, com o recurso à combinação das mobilidades física e virtual. Assim, primordialmente o programa apoia as prioridades e as atividades e iniciativas emblemáticas do quadro do Espaço Europeu da Educação, do Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027, da Agenda de Competências para a Europa, da Estratégia da UE para a Juventude e do Plano de Trabalho da União Europeia para o Desporto (2021-2024). É seu objetivo o desenvolvimento global, denotando-se uma especial atenção a áreas de estudo orientadas para o futuro, energias

renováveis, as alterações climáticas, a engenharia do ambiente ou a inteligência artificial. Este também prima por desenvolver a Dimensão Europeia do Desporto, bem como por promover um estilo de vida saudável. Outro dos objetivos notáveis do programa Erasmus+ é aumentar o sentimento de identidade europeia, com experiência em viagens, o que é a marca mais reconhecível deste programa pela da UE, o que se traduz num efeito muito positivo nas atitudes dos participantes em relação à UE (Tribunal de Contas Europeu, 2018). As mobilidades do Erasmus+ implicam a descoberta do património e a diversidade cultural da Europa.

As atividades e os projetos do Erasmus+ encontram-se distribuídos entre ações-chave, nomeadamente: Key-action 1, com finalidade de mobilidade individual; Key-action 2, para a cooperação entre organizações e instituições; Key-action 3, referentes ao apoio do desenvolvimento de políticas e à cooperação; e Ações Jean Monet, que oferecem oportunidades no setor do ensino superior e noutros setores da educação e formação, contribuindo para a disseminação do conhecimento sobre as questões de integração da União Europeia (Comissão Europeia, 2022).

3. O Erasmus+ em números

Contando atualmente, em todas as Ações do Programa Erasmus, com os Estados-Membros da União Europeia (UE) e os seguintes países fora da UE: Antiga República Jugoslava da Macedónia, Islândia, Listenstaine, Noruega e Turquia, na Europa, e com os países parceiros e qualquer país parceiro do mundo, desde que as candidaturas têm de estar de acordo com os valores defendidos pela União Europeia, reconhecidos pelo direito internacional, que podem participar em algumas Ações do Programa, o Programa, ampliou-se desde o seu início, em 1987, com somente 11 países (CE, 2022b).

A longo dos mais de 30 anos registou-se um acréscimo ao número de participantes passando dos 3244 participantes em 1987 para 4,4 milhões de participantes em 2020 e são esperados 12 milhões até 2027 (CE, 2022b).

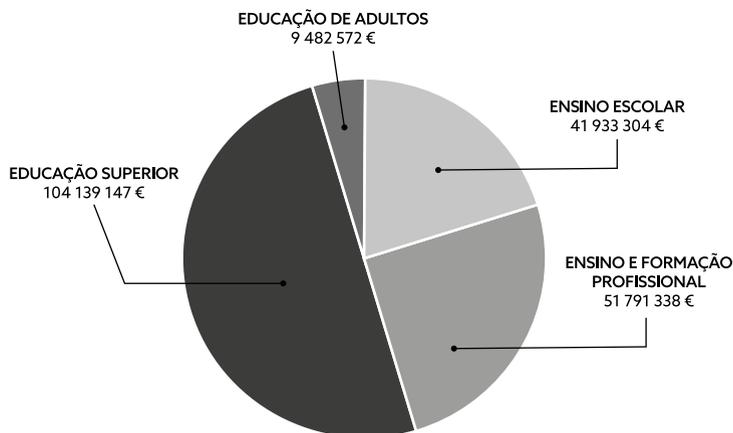
No que concerne aos orçamentos do programa, denotou-se identicamente um incremento considerável, passou dos 85 milhões de euros de 1987 para os 6, 970 mil milhões euros para todo o programa PALV de 2007 a 2013. Em 2014, e até 2020, assistimos num aumento do orçamento, em mais do dobro do anterior, passando a contar com 14,774 mil milhões euros. Também para o período de 2021 a 2027 o orçamento quase duplica, relativamente

ao anterior, passando a contar com 26,2 mil milhões euros, sendo que será maioritariamente executado (80%) na modalidade de gestão indireta pelas agências nacionais.

O Erasmus+ como um instrumento político tem vindo a beneficiar de um incremento significativo no seu orçamento pois encontra-se integrado nas sete iniciativas emblemáticas instituídas pela Comissão Europeia, “«Uma União da inovação» (...) «Juventude em movimento» (...) «Agenda digital para a Europa» (...) «Uma Europa eficiente em termos de recursos» (...) «Uma política industrial para a era de globalização» (...) «Agenda para novas qualificações e novos empregos» (...) «Plataforma europeia contra a pobreza»” (Comissão Europeia, 2020, p. 6), que vincularão simultaneamente a UE e os Estados-Membros e que visam o cumprimento dos objetivos gerais patentes nas três prioridades da estratégia Europa 2020, o crescimento inteligente, sustentável e inclusivo, determinantes para o êxito global da União Europeia. O Presidente Antonio Tajani, em 2017, na cerimónia em plenário, sublinhou que o programa Erasmus “deve estar ao alcance de todos os jovens europeus, independentemente do rendimento da sua família ou do percurso educacional escolhido. É por essa razão que devemos assegurar um orçamento europeu com recursos adequados” (Parlamento Europeu, 2017).

Em Portugal, o Erasmus+ Educação Formação de 2014 a 2018 contou com um financiamento de cerca de 210 milhões de euros para o financiamento de projetos portugueses, distribuídos pelos diversos sectores de ensino de acordo com o seguinte gráfico 1, sendo que a maior tranche se destinou ao ensino superior (Guerreiro, 2017).

Figura I - Financiamento de projetos portugueses Erasmus+ Educação Formação de 2014 a 2018. Fonte: (Guerreiro, 2017).



Segundo o relatório nacional intercalar de avaliação de 2017 da Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação e a avaliação intercalar do Erasmus+, de 2018, realizada pela Comissão Europeia, Portugal é um dos países que mais cresceu em termos de parcerias e redes de cooperação no âmbito do Erasmus+, sendo mais de 75% da população portuguesa conhece o programa e que 33% das escolas participantes são consideradas desfavorecidas ou em contexto de desvantagem económica (Guerreiro, 2017; Comissão Europeia, 2018, Tribunal de Contas Europeu, 2018).

Muitos dos estudantes de EFP que o Tribunal de Contas Europeu contactou aquando da realização do Relatório Especial em 2018, nunca tinham saído do seu país, ou mesmo da sua região, antes de terem realizado a mobilidade (Tribunal de Contas Europeu, 2018).

4. A inclusão patente no Erasmus+

Os aspetos mais importantes do programa Erasmus+, destacados pela própria ANE+EF Portuguesa, e também pelas dos outros países, são: a igualdade e inclusão; o multilinguismo; a dimensão internacional; o reconhecimento e validação de competências e qualificações; o livre acesso do Erasmus+ para investigação e dados; a proteção e segurança dos participan-

tes; a exigência de livre acesso a materiais educativos produzidos no âmbito do programa Erasmus+; e a disseminação e exploração dos resultados dos projetos (Guerreiro, 2017).

Em 2017, na cerimónia em plenário, o Presidente da Comissão da Cultura e Educação, Jacques Delors afirmou que “(...) não é possível apaixonar-se pelo mercado único, (...) o que estamos a tentar mudar com este programa, ao mostrar que o objetivo é aproximar as pessoas”. Ainda na mesma cerimónia, a eurodeputada alemã, Petra Kammerevert, afirmou que “(...) o programa reforça a tolerância e o respeito pelas diferenças, que são parte da riqueza da UE” (Parlamento Europeu, 2017). Registemos que já na avaliação intercalar do programa Juventude em Ação em 2011 a insistência na inclusão social foi destacada como uma característica distintiva deste programa (Comissão Europeia, 2014). Em 2018, o Relatório Especial realizado pelo Tribunal de Contas Europeu aponta que o Erasmus+ “(...) é uma marca da UE reconhecida e bem-sucedida” (TCE, 2018, p. 53), “(...) desempenha um papel fundamental no reforço da mobilidade para fins de aprendizagem no estrangeiro e tem um efeito positivo nas atitudes dos participantes em relação à UE, [pelo que] (...) gera muitas formas de valor acrescentado europeu que vão além dos requisitos jurídicos, [sendo que os] países não conseguiriam alcançar estes efeitos se atuassem sozinhos” (TCE, 2018, p. 9). Portanto, atualmente o Erasmus+ assume-se como um programa global, que agrega uma maior diversidade de cidadãos, pois aborda um leque mais extenso de domínios menos académicos e proporciona oportunidades, no benefício de mobilidades, aos estudantes de meios desfavorecidos, tornando-se desta forma mais inclusivo.

O Comissário europeu responsável pela Inovação, Investigação, Cultura, Educação e Juventude Mariya Gabriel, em 2020, dizia que “Para as nossas gerações mais jovens, o Erasmus+ tornou-se uma porta de entrada na Europa e no mundo. É uma das realizações mais notórias da UE, ao unir pessoas em todo o continente, criar um sentimento de pertença e solidariedade, aumentar as qualificações e melhorar as perspetivas dos participantes” (EuropeDirect, 2020).

5. A sinergia entre o Erasmus+ e o Espaço Europeu da Educação

Em 2018, o Comissário da Educação, Cultura, Juventude e Desporto, Navracsics também afirmava que

[p]ara construir uma Europa resiliente e coesa é essencial investir na educação, na juventude e na cultura. Orgulho-me das propostas ambiciosas apresentadas pela Comissão, no âmbito do próximo orçamento a longo prazo da UE, para o Erasmus e o Europa Criativa, que são os programas mais emblemáticos neste domínio. Temos de reforçar estes programas, a fim de assegurar que o espaço europeu da educação que idealizamos concretize que aproveitamos plenamente o potencial da cultura enquanto motor de desenvolvimento económico e social, tal como preconizado na nossa Agenda Europeia para a Cultura (CE, 2019, fevereiro).

Guerreiro (2017) refere que Agenda de Competências para a Europa articula esforços com o programa de modo a criar o EEE, visando, então, a renovação e desenvolvimento holístico da política de educação e formação profissional, bem como o Espaço Europeu da Investigação. Assim, sinergicamente os objetivos do programa Erasmus+ com os do EEE confluem tendo como suporte seis dimensões: qualidade, inclusão e igualdade de género, transições ecológica e digital, professores, ensino superior.

O EEE, em consonância com o Erasmus+, delinea-se pela promoção da cooperação europeia com a mobilidade transnacional na Educação e Formação, assumindo o potencial da educação e da cultura como gerador de emprego, do crescimento económico, da coesão social e como meio de expressão da identidade europeia em toda a sua diversidade, tornando o papel do programa Erasmus+ fundamental na sua concretização. É considerado que o sucesso escolar pode ser melhorado com recurso à cooperação e à diversidade, dado o enriquecimento da qualidade, das competências básicas e digitais, e uma maior inclusão na educação escolar. Todos os domínios, níveis e formas relevantes da educação e da formação devem ser explorados de modo a assegurar um equilíbrio entre todos, assim como a participação dos mesmos (Conselho da União Europeia, 2019).

Este espaço, baseia-se num conceito de aprendizagem ao longo da vida e de educação e formação de alta qualidade com especial incentivo à ino-

vação. Esta deverá refletir-se tanto na modernização das infraestruturas de educação, como nos ambientes de aprendizagem inovadores e seguros e aperfeiçoamento das abordagens pedagógicas, bem como na melhoria do acesso e da qualidade dos serviços de orientação ao longo da vida. (Conselho da União Europeia, 2019)

Com o desenvolvimento de uma rede de universidades europeias, o EEE visa assegurar a “elevada qualidade e a inclusão geográfica e social da iniciativa, com o objetivo de que esta seja um verdadeiro sucesso” (Conselho da União Europeia, 2019, p. 9).

6. Conclusões

Ao colocar uma forte tônica na inclusão social, o Erasmus+ apoia as prioridades e as atividades geradas no âmbito do quadro do Espaço Europeu da Educação, no Plano de Ação para a Educação Digital e na Agenda de Competências para a Europa. Note-se que é crucial que os Estados-Membros reforcem os seus esforços na implementação de todos os objetivos da Declaração de Paris de 2015, pela sustentabilidade do nosso planeta. A coesão das sociedades é impreterível, pelo que é fundamental garantir a igualdade de acesso a uma educação inclusiva e de qualidade, de modo a “promover valores comuns enquanto vetores de coesão e inclusão, favorecer a criação de ambientes de aprendizagem participativa em todos os níveis de educação, melhorar a formação de professores em matéria de cidadania e diversidade e reforçar a literacia mediática e o espírito crítico de todos os aprendentes” (Conselho da União Europeia, 2018, p. 3).

Tomemos como definição de inclusão a ideia de universalização, de Educação para Todos de Todo o Mundo (Ainscow & Ferreira, 2003, citado em Rodrigues, 2003). A educação, desde a primeira infância, desempenha um papel fundamental na promoção de valores comuns, contribuindo para assegurar a inclusão social, tendendo a proporcionar a todos autênticas e iguais oportunidades de sucesso. Tal como a Declaração de Salamanca, em 1994, definia que, “as escolas devem acolher todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.” (UNESCO, 1994, p.6), também o Erasmus+, atualmente, centra-se nas pessoas com menos oportunidades, incluindo as pessoas com deficiência, com dificuldades educativas ou de origem migrante, bem como nas pessoas que vivem em zonas rurais e

remotas, numa tentativa de proporcionar-lhes a oportunidade de se tornarem cidadãos ativos, conscientes e com espírito crítico. Espera assim, assegurar a promoção dos valores comuns europeus e reforçar o entendimento da identidade europeia.

Em jeito de conclusão, asseguro que a Educação deve ser compreendida como um direito humano fundamental, imprescindível para a formação de sujeitos de direitos conscientes, que assumam posturas políticas, sociais e culturais que defendam, simultaneamente, a universalidade das garantias e o respeito as diferenças (Rodrigues, 2014).

Referências Bibliográficas

Comissão Europeia & Youth (2014). *Erasmus+ Inclusion and Diversity Strategy – in the field of Youth*. European Commission. Directorate General for Education and Culture. <https://tinyurl.com/4z9r6j3z>

Comissão Europeia (2018). Relatório da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. Avaliação intercalar do programa Erasmus+ (2014-2020). <https://tinyurl.com/26re69f8>

Comissão Europeia (2019). Comunicado de imprensa. Orçamento da UE: Reforço do orçamento para Programa Erasmus deve assegurar igualdade de oportunidades para todos. Serviço das Publicações da União Europeia. <https://tinyurl.com/4crupjyx>

Conselho da União Europeia (2019). Resolução do Conselho relativa à prossecução do desenvolvimento do Espaço Europeu da Educação para apoio a sistemas de Educação e formação orientados para o futuro – Adoção. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-13298-2019-INIT/pt/pdf>

Comissão Europeia (2020). *Comunicação da Comissão. Europa 2020. Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*. <https://tinyurl.com/azcmdn4z>

Comissão Europeia, Representation in Portugal, Marques, C. (2020a). Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia : em linguagem simplificada, (C.Marques, illustrator) Serviço das Publicações. <https://data.europa.eu/doi/10.2775/87663>

Comissão Europeia (2022). *Erasmus+. Guia do Programa (Versão 1 (2022): 24-11-2021)*. <https://tinyurl.com/2s445z7w>

Conselho da União Europeia (2018). Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2018 relativa à promoção de valores comuns, da educação inclusiva e da dimensão europeia do ensino. (JO C 195 de 7.6.2018, pp. 1-5). <https://tinyurl.com/mb8d3xu5>

Cunha, A. & Santos, Y. (2017). *ERASMUS'30 – A história do programa e a participação dos estudantes portugueses, Representação da Comissão Europeia em Portugal*. Bookbuilders/Letras Errantes, Lda. ISBN 978-989-99720-8-7

Europe Direct. (2020). *Erasmus+: uma experiência que mudou a vida de 10 milhões de jovens*. Europe Direct Minho.

Guerreiro, J. (2017). *Relatório Nacional Intercalar de Avaliação da Implementação e Impacto do Programa Erasmus+*. Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação.

Jornal Oficial da União Europeia. Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (JO C 202 de 7.6.2016, pp. 389—405). <https://tinyurl.com/3xutudjif>

Parlamento Europeu. (2017). *Parlamento Europeu comemora 30 anos de Erasmus+*. Atualidade Parlamento Europeu. <https://tinyurl.com/7m6fepm4>

Parlamento Europeu e do Conselho (2013). Regulamento (UE) n.º 1288/2013 - criou o Programa Erasmus+, o programa da União para o ensino, a formação, a juventude e o desporto, a ser executado no período compreendido entre 1 de janeiro de 2014 e 31 de dezembro de 2020.

Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia (2018). Regulamento (UE) n.º 182/2011 - cria o programa “Erasmus+”, o programa da União para a educação, a formação, a juventude e o desporto, e que revoga o Regulamento (UE) n.º 1288/2013.

Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva: As boas e as más notícias. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre Inclusão: Da Educação à Sociedade* (pp. 89-101). Porto Editora.

Rodrigues, L. (2014). *Liberdade, democracia e educação*. In F. Correia (Org.). *Estado Mínimo/ Escola Mínima*. (pp. 33-48). CIE-UMa. ISBN: 978-989-95857-5-1.

Rodrigues, L. (2015). *Constrangimentos e resultados europeus em educação e formação*. In N. Fraga & A. Kot-Kotecki (Org.). *A escola restante*. (pp. 173-180). CIE-UMa. ISBN: 978-989-95857-6-8.

Rodrigues, L. (2018). *Crise migratória ou crise de humanismo?* J. S. Morgado, J. Sousa, A. F. Moreira e A. Vieira (Orgs.). *Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos*. (pp. 34-40). CIE-UMa. ISBN: 978.989-8525-57-4. E-book.

Santos, B. (2014). *Se Deus fosse ativista dos Direitos Humanos*. Cortez.

Santos, R. (2014). *Direito da União Europeia*, Bnomics.

Tribunal de Contas Europeu (2018). *Relatório Especial: mobilidade no quadro do Erasmus+: milhões de participantes e valor acrescentado europeu multifacetado, mas a medição do desempenho necessita de melhorias*. <https://tinyurl.com/h43kp9av> .

UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. <https://tinyurl.com/452mdymp>.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. <https://tinyurl.com/vhc62bfz> .





PROTEÇÃO CIVIL,
AMBIENTE
E SUSTENTABILIDADE

COM *PRESTIGE* OU DA FALTA DELE

Jorge Bonito

CIEP da Universidade de Évora e CIDTFF da Universidade de Aveiro, jbonito@uevora.pt

1. Introdução

O *Prestige*, que recebera o nome de batismo de *Gladys* (ID 7.372.141), era um navio petroleiro pertencente a uma empresa grega, com sede em Atenas, mas operando sob bandeira das Bahamas. O seu lançamento iniciou em 10 de dezembro de 1975, ficando concluído em 30 de março de 1976 pela *Hitachi Shipbuilding and Engineering Co.*, em Maizuru, Kyoto, Japão, companhia estabelecida em 1881 [1]. De casco simples, da classe Aframax¹, tinha um comprimento de 243,5 m, uma boca de 34,6 m, uma profundidade de casco de 18,7 m e um calado de 14 m. A tonelagem bruta era de 40 632 t, com uma capacidade de carga de 81 564 t [2]. Com motores tipo *Burmeister and Wain* 8K84EF, de 8 cilindros a diesel, 14,7II KW, conseguia uma propulsão 15,4 nós. A sua tripulação era composta por 27 membros.

Iniciou navegação com registo no porto de Monróvia, da Libéria, ao serviço da empresa *Monarch Tanker Corp.* Em 1981, o *Gladys*, ainda que propriedade da *Monarch Tanker Corp.*, passa a navegar com bandeira do Panamá para, em 1989, ser rebatizado por *Prestige*, agora da *Lancer Corp.*, voltando à bandeira da Libéria. Nesse mesmo ano, é registado no Pireu (Πειραιός), na Grécia. Em 1994, encontramos o *Prestige* registado na *Mare Shipping, Inc*, em Nassau, nas Bahamas. A sua rota habitual era entre Riga (Letónia) - Gibraltar (Reino Unido) - Singapura (Singapura).

Em 2002, com 26 anos de idade, o *Prestige* encontrava-se em mau estado de conservação. Em 31 de outubro desse ano, o navio partiu de Ventspils, na Letónia, com destino a Gibraltar, tendo carregado, em Ventspils e em São



¹ Cujo nome deriva do sistema *Average Freight Rate Assessment* (AFRA), são navios preparados para um porte bruto entre 80 000 e 115 000 t de peso.

Peterburgo, 6972 t de fuelóleo de alta densidade e viscosidade tipo M-100 [5], destinadas a Singapura.

À medida que o *Prestige* entra no Golfo da Biscaia, o estado do tempo começou a agravar-se e o navio desacelera, devido ao mar agitado e à forte ondulação. Ainda assim, a viagem decorreu sem intercorrências até à tarde de 13 de novembro, quando o navio estava no esquema de separação de tráfego, a cerca de 28 milhas ao largo do Cabo Finisterra, em águas espanholas.

Cerca das 15:10 h, de 13 de novembro, o navio terá sido atingido por uma grande onda [3], provocando um alto estrondo, ouvido pelo comandante grego Apostolos Mangouras, tendo desenvolvido, rapidamente, uma inclinação de 20° para estibordo. Várias coberturas *Butterworth*² foram deslocadas dos tanques de estibordo quando a navio adornou.

A *Mare Sg Inc* contrata uma equipa de resgate, que solicita permissão às autoridades espanholas para conduzir o navio para um local de refúgio. O pedido é negado. O navio é rebocado em direção a Sudeste para tentar encontrar águas mais calmas.

A França e o Reino Unido opõem-se a que o navio circule mais para norte e as autoridades portuguesas não autorizaram a sua entrada na Zona Económica Exclusiva (ZEE). Os danos no casco tornaram-se progressivamente piores e o navio parte-se em dois, acabando por afundar, a 160 milhas da costa.

Uma grande quantidade de óleo – cerca de 64 t (ainda que as autoridades espanholas anunciassem, unicamente, 3000-4000 t derramadas) - foi libertada quando os tanques de carga eventualmente se romperam na manhã do dia 15 e posteriormente até o naufrágio. Fuga adicional de ocorre após o naufrágio. Grande parte do petróleo polui a costa espanhola e, posteriormente, troços da costa francesa. Vejamos, de seguida, os detalhes do incidente e algumas das ações das autoridades espanholas na resolução do problema ambiental.

2. Dos detalhes do incidente

Com o embate da grande onda, como se disse, o navio adornou cerca de 20° a estibordo, começando a perder óleo. Por ordem do comandante, o



² Uma escotilha no convés, usada para selar uma pequena abertura.

segundo oficial soou o alarme geral e ativou o *Emergency Position-Indicating Radio Beacon - EPIRB*³ montado a estibordo da ponte. Foi transmitida uma mensagem de socorro pelo rádio, usando o canal 16 VHF⁴ e o INMARSAT C⁵.

A mensagem de socorro foi recebida pela *Estación Costera da Coruña Radio e pelo Centro de Coordinación de Salvamento Marítimo de Finisterre – CCS*. A *Coruña Radio* entrou em contato com o *Prestige* para confirmar que o perigo era genuíno e obter a posição exata do navio, antes de transmitir uma mensagem de retransmissão de *Mayday* para todos os navios. O *CCS* contactou o navio *Walili*, então cerca de 3 milhas à ré do *Prestige*. *Walili* confirmou que prosseguiria rumo ao local.

Foi feito um pedido pelo *Martime Rescue Co-ordination - MRCC* para que o helicóptero *Helimer* da Galiza, propriedade e operado pela *Sociedad de Salvamento y Seguridad Marítima – SASEMAR*, localizado na cidade da Corunha, para que fosse mobilizado para ajudar nas operações de resgate.

Por volta de 15:52 h, o *Prestige* chamou o *CCS* e pediu informações sobre o resgate. O número de pessoas a bordo foi confirmado em 27 e o *Prestige* foi avisado de que um navio e um helicóptero estavam a caminho para dar assistência. O navio *Walili* chegou ao local às 16:00 h, posicionando-se ao seu lado, conforme solicitado pela *CCS*. *Walili* confirmou ao Tráfego Finisterra que a poluição à popa do *Prestige* era ligeira.

O Comandante entrou em contacto com a *Universe Maritime*, que geria o navio no Pireu. O Gerente de Operações ativou de imediato o Plano de Resposta de Emergência da *Universe Maritime*, procurando assistência adequada e reboque. Foi nomeado um agente na Corunha para tratar dos interesses do navio em Espanha e servir de elo de ligação com as autoridades espanholas.

Os helicópteros resgataram a tripulação, permanecendo unicamente três membros a bordo. Às 18:15 h, o operador do *CCS* avisa o comandante que era obrigado a aceitar um cabo do rebocador *Ria de Vigo*, pelo facto do navio



³ O *EPIRB* são transmissores de localização usados em situações de emergência, operados através do *consortium* de satélites (COSPAS-SARSAT). Uma vez ativado, o *EPIRB* envia sinais intermitentes com dados que possibilitam a localização do emissor.

⁴ As *Very High Frequency (VHF)* são radiofrequências de 30-300 MHz, usadas em sistemas de comunicações aéreas, navegação marítima e radioamadorismo.

⁵ Garantido pela confiabilidade, o *Inmarsat C* é um sistema comunicação de duas vias que transmite mensagens de navio para terra, de terra para navio e de navio para navio. Envia e recebe dados de todos os oceanos, incluindo *e-mail*, *SMS*, *telex*, cartas e atualizações meteorológicas.

estar à deriva em direção à costa. O comandante informou que a *Universe Maritime* estaria a tratar do assunto, mas que necessitava de alguns tripulantes para garantir as ligações de reboque.

O *Ria de Vigo* aproximou-se do *Prestige* cerca das 18:30 h, mas não permaneceu na sua área. Os dois comandantes trocaram informações, via VHF, mas o rebocador localizava-se a 3,3 milhas a WNW do *Prestige* às 19:00 h, e nenhuma oferta para o reboque foi realizada pelo *Ria de Vigo*.

A *Universe Maritime* informa o comandante do *Prestige*, às 19:41 h, do acordo de salvamento. A *Tecnicas y Obras Subacuaticas*, SL - TECNOSUB, com sede em Terragona, Espanha, atuaria com cooperação com a *Smit Salvage*, com sede em Papendrecht, na Holanda, e com a *Remolcanosa*, empresa sediada em Vigo, proprietária do *Ria de Vigo*. O comandante do *Prestige* foi instruído para ser rebocado pelo *Ria de Vigo*, tendo informado o CCS que estava pronto para o reboque, pese embora necessitasse de tripulação. Às 21:30 h, o *Ria de Vigo* iniciou uma tentativa de reboque, tendo sido realizadas seis tentativas até às 06:00 h. Os helicópteros estiveram sempre de prontidão durante toda esta operação, disponíveis para o caso se serem necessários na evacuação do pessoal restante do *Prestige*.

Às 00:41 h, o CCS questiona o comandante do *Prestige* do motivo do reboque de emergência não poder ser utilizado. O comandante explica que a popa se encontrava com risco para os tripulantes trabalharem naquelas condições, com o navio inclinado, balançando pesadamente e os convéses cobertos por uma película de óleo, com as ondas a baterem sobre o convés. E é, precisamente, neste momento, que começa algum *desideratum* entre o CCS e o comandante do *Prestige*. Imagens de vídeo feitas por um dos helicópteros de resgate, ao retirar membros da tripulação do lado de bombordo da popa, cerca de seis horas antes, mostram condições menos severas do que as originalmente indicadas.

A implantação do equipamento de reboque traseiro parece ter sido possível e, num estágio inicial do incidente teria facilitado a operação de ligação ao rebocador [3], mas o relatório de investigação da Autoridade Marítima das Bahamas considera aceitável a decisão do comandante, dada a sua experiência. Um novo rebocador da CCS, com sede na Corunha, transporta dois tripulantes até próximo do *Prestige*, e um helicóptero transfere-os para o navio, com o objetivo de auxiliarem a amarração do cabo de reboque. Cerca das 08:00 h do dia 14 de novembro, desembarcaram mais 4 pessoas, mas, ainda assim, o *Ria de Vigo* não é ligado com sucesso ao *Prestige*. Somente cerca das 09:20 h, o *Prestige* começa a ser rebocado em direção NNW.

Cerca das 10:50 h, um inspetor da CCS desloca-se ao *Prestige* e dá instruções ao comandante para ligar o motor principal de imediato, mas sem que este comandante lhe tivesse dado autorização para assumir o comando. O comandante estava relutante em obedecer, pois temia mais danos no casco. Ainda assim, deu ordem ao engenheiro-chefe grego Nikolas Argyropoulos para ligar o motor principal.

No relatório de investigação da Autoridade Marítima das Bahamas dá-se conta que o inspetor denunciou a tripulação, principalmente o engenheiro-chefe, por atos de sabotagem para dar partida ao motor principal, em duas ocasiões: “*The surveyor stated however that the fuel lines were deliberately damaged by persons unknown to prevent the main engine from being restarted*” [3, p. 23]. Mas, o relator do relatório considera que “*Given the prevailing situation, it is difficult to think of any reason why someone should wish to sabotage attempts to restart the main engine*” [3, p. 23]. Além disso, durante as tentativas de reparação do motor principal, o aconselhamento técnico do Gestor da Equipa de Resposta a Emergências da Grécia foi uma ajuda preciosa. Cerca das 12:00 h, de 14 de novembro, o *Ria de Vigo*⁶ começou a rebocar o *Prestige*, ajudado por outros rebocadores: o *Charuca Silveira*⁷ e o *Ibaizabal Uno*⁸.

Na investigação ao incidente, as autoridades espanholas insistiram em que em nenhum momento o comandante fora dispensado do seu comando, embora aceitassem que sua prioridade durante a emergência fosse afastar o *Prestige* da costa o mais rapidamente possível. Porém, a direção do reboque não teve qualquer influência do comandante, tendo sido decidida pelo MRCC. O inspetor disse nada ter a ver com a direção do *Ria de Vigo*. O comandante, percebendo que o navio estava sendo rebocado no sentido NW, longe da costa, e em direção ao tempo mais severo no Golfo da Biscaia, pediu ao inspetor espanhol que o *Prestige* fosse levado para um local de refúgio, mas isso foi recusado. Em ato contínuo, o comandante sugeriu um curso de 270°, mas também foi recusado. Com o motor principal do *Prestige* a funcionar, o reboque conseguiu velocidade de 6 nós, continuando toda a noite de 14 de novembro.



⁶ O *Ria de Vigo* (IMO: 8.311.417) é um rebocador espanhol construído em 1985, com 1585 t brutas e 1879 t de peso morto. Encontra-se ao serviço [8].

⁷ O *Charuca Silveira* (IMO: 9.240.299) é um rebocador espanhol construído em 2001, com 259 t brutas e 301 t de peso morto. Está ativo ao serviço [7].

⁸ O *Ibaizabal Uno* (IMO: 7.303.750) é um rebocador espanhol construído em 1973, com 427 t brutas e 351 t de peso morto. Foi retirado do serviço em 2012 [6].

O comandante do *Smit Salvage* chegou ao aeroporto da Corunha menos de 24 h sobre o acidente, às 14:15 h de 14 de novembro, mas só conseguiu o helicóptero às 18:00 h. Um membro do Governo espanhol telefona-lhe a perguntar as suas intenções e o comandante diz que a sua prioridade era embarcar no navio, a fim de conhecer a extensão total dos danos, com vista a proceder a um ancoradouro abrigado ou talvez deslocá-lo para Gibraltar para um transvase da carga para outro navio. E é nesse momento que um funcionário da Capitania do Porto da Corunha induz o comandante do *Smit Salvage* a firmar um compromisso de conduzir o *Prestige* para 120 milhas da costa espanhola.

Às 21:00 h a equipa do *Smit Salvage* continuava ainda no aeroporto, por falta de um helicóptero. Foi somente às 21:15 h, que o piloto do helicóptero informa o comandante do *Smit Salvage* das instruções que recebeu para levar a sua equipa até ao navio e proceder à evacuação da restante tripulação. O comandante solicita ao piloto que mantenha a tripulação no navio, ao que este acedeu; porém, poucos minutos depois recebeu instruções para não transportar a equipa do *Smit Salvage*. Enquanto esperava, o comandante do *Smit Salvage* fez várias diligências com a Torre de Controlo de Helicópteros para que lhe fornecessem previsões meteorológicas, a fim de avaliar o risco de embarcar no *Prestige*, mas nenhuma lhe foi fornecida. Somente às 01:50 h, de 15 de novembro, a equipa do *Smit Salvage* deixa o aeroporto, chegando às imediações do *Prestige* cerca das 02:50 h. Foram baixados 9 homens para a popa com os seus equipamentos, levando-se uma hora a concluir a operação. Cerca das 03:30 h, o comandante do *Prestige* escuta um forte estrondo procedendo da direção de estibordo. Acendendo as luzes do convés, verifica que uma secção do revestimento lateral do casco foi rasgada nas proximidades do tanque de asa 3 de estibordo. O comandante decide parar o motor do navio, que estava a ser rebocado pela *Ria de Vigo* e pelo *Sertosa 32*⁹.

O comandante do *Smit Salvage* fez uma inspeção ao convés e identificou danos nas proximidades dos tanques de lastro de estibordo, estimados em 30 m. Viu água a sair das aberturas de *Butterworth* mas nenhum óleo. Na sequência desta avaliação inicial, decidiu que o navio deveria ser virado para um rumo SW para reduzir a sobrecarga do casco, permitindo que rolasse



⁹O *Sertosa 32* (IMO: 9.260.342) é um rebocador espanhol construído em 2002, com 380 t brutas e 450 t de peso morto. Encontra-se no ativo [9].

em vez de se inclinar. Uma avaliação mais detalhada dos danos ao navio foi feita à luz do dia pela *Smit Salvage*. Confirmou-se que o revestimento do convés sobre o tanque de asa 3 de estibordo estava amassado e a maior parte do revestimento do casco acima do nível da água em relação ao tanque de asa 3 de estibordo estava em falta. Dois tanques de estibordo após asa e 3 tanques de asa de estibordo estavam abertos para o mar. Os *Smit Salvage* também suspeitavam de que o tanque 3 central estava a vaziar óleo através do tanque de asa 3 de estibordo e esse tanque de asa 4 de estibordo poderia ter sofrido danos. O vazamento de óleo do navio era causado pelo movimento do navio. Com base nessa avaliação, o comandante do *Smit Salvage* considerou que a única maneira de salvar o navio e a sua carga era transferi-la para um abrigo na costa espanhola para realizar uma transferência de carga de navio para navio. Todas essas informações foram passadas ao representante da *Smit Salvage* na Corunha.

Entretanto, a *Ria de Vigo* havia sofrido um dano, por ter embatido numa das âncoras do *Prestige*. O representante da *Smit Salvage* em terra começou por procurar um novo rebocador adequado para o efeito, enquanto pedia às autoridades locais autorização para trazer o *Prestige* para águas espanholas. A reunião contou com a presença da Capitania do Porto da Corunha, do Diretor-Geral da SASEMAR, do Diretor-Geral da Marinha Mercante, um representante do Governo da Galiza, e representantes da *Remolcanosa*. A situação foi explicada pelo representante da *Smit Salvage* e reiterado o pedido de acolhimento do *Prestige* na costa espanhola. O pedido foi recusado pelas autoridades espanholas, com instruções para conduzir o navio até às 120 milhas em direção W. Foi sugerida a possibilidade de um navio para o transvasamento da carga a sul das ilhas das Canárias. As autoridades espanholas deixaram claro que os seus navios de guerra seriam utilizados para garantir que o *Prestige* cumpriria as instruções.

Na manhã de 15 de novembro, o reboque continuava na direção SW, a cerca de 3 nós. Alguns novos problemas começam a surgir dentro do *Prestige*: água acumulada na casa das máquinas, próximo dos geradores. Cerca das 16:00 h, o tempo muda repentinamente, e rajadas de 8-9 nós, acompanhadas de grandes ondas, batiam sobre o castelo da proa e o convés principal do *Prestige*.

O comandante do *Smit Salvage* decidiu que todo o pessoal deveria ser evacuado do navio durante a noite. O oficial encarregado do MRCC instruiu o comandante do *Prestige* a levar os documentos do navio e o livro de registo ao embarcar no helicóptero. Só que, quando chegou à área de elevação

do helicóptero, foi-lhe ordenado pela tripulação do helicóptero a não levar nenhum pacote a bordo. Às 18:00 h são evacuados os 8 tripulantes do *Prestige* e os 9 salvadores. Chegados a terra, o comandante foi imediatamente detido pela *Guardia Civil*. Repetidamente, pediu autorização para descansar, sem que a mesma lhe fosse dada. Só foi autorizado a dormir às 02:00 h. Com o término dos interrogatórios, o comandante foi mantido sob custódia, e o engenheiro-chefe e o oficial-chefe autorizados a ir para um hotel. O engenheiro-chefe e o oficial-chefe não foram acusados de nenhum crime naquele momento. O comandante teve as alegações feitas contra ele pelo Capitão do Porto da Corunha. No momento em que foi autorizado a descansar, ele e a tripulação, estavam há mais de 60 h sem dormir.

Na noite de 15 de novembro, o rebocador *Alonso de Chaves*¹⁰ chegou ao local e tentou ligar-se à popa do *Prestige*, mas não havia ninguém a bordo nesse momento. Apesar de ter conseguido ligar-se, porque o pessoal da *Smit Salvage* tinha lançado um cabo, este acaba por se separar e o da *Sertosa 32* segue o mesmo rumo. Apenas o *Ria de Vigo* continua o seu labor, avançando lentamente. A equipa do *Smit Salvage* regressa na manhã de 16 de novembro. O vento soprava com 8-9 nós e as ondas com 6-8 m de altura. O revestimento do convés sobre o tanque de asa 3 de estibordo tinha sido arrancado. Conseguiu-se ligar à popa o *Alonso de Chaves* e à ré continuava o *Ria de Vigo* que, a cerca de 2 nós, o resto do dia e durante toda a noite navegavam em direção a SW.

Cerca das 10:00 h o reboque foi parado por instrução das autoridades espanholas, sem que se conheça o motivo e sem consulta da *Smit Salvage*. O comandante do *Smit Salvage* com outros três membros abordam o *Ria de Vigo* por volta de 13:30 h. Observam que o poste da torre de estibordo do *Prestige* estava inclinado a um ângulo de cerca de 20° e que a antepara longitudinal entre o terceiro tanque da asa de estibordo e o terceiro tanque central estava danificada. Uma grande quantidade de óleo foi vista escapar-se para o mar.

No dia 18 de novembro chega junto ao *Prestige* o rebocador *Deda*¹¹, que começa a rebocar pela popa. Três salvadores a bordo do *Deda* foram transferidos para o *Prestige*, onde se juntaram outros cinco do *Ria de Vigo* por



¹⁰ O *Alonso de Chaves* (IMO: 8.411.164) é um rebocador espanhol construído em 1987, com 1549 t brutas e 1134 t de peso morto. Encontra-se no ativo [10].

¹¹ O *Deda* (IMO: 7.814.993) é um rebocador da Libéria, construído em 1979, com 3917 t brutas e 3049 t de peso morto. Está fora de serviço [11].

volta de 12:40. Bombearam os porões da casa das máquinas, desligaram o gerador, fecharam todas as válvulas de entrada de água do mar na casa das máquinas e instalaram um cabo de reboque de emergência na proa do *Prestige*. Três oficiais espanhóis embarcaram durante a tarde para recolher documentos e amostras de carga.

O *Ria de Vigo* começou a encurtar o seu cabo de reboque às 10:35 h do dia 18 de novembro. Mais ou menos no mesmo tempo, as autoridades espanholas avisaram os proprietários do *Ria de Vigo* deveria libertar o navio, mas o comandante do *Smit Salvage* comunicou que o rebocador era necessário. Com o SESEMAR, acordou-se manter a ligação até às 11:20 h. *Sertosa 32* e *Alonso de Chaves* foram libertados. *Deda* retomou o reboque da popa por volta das 18:00 h em direção SW, com uma velocidade de 3 nós, pela noite dentro. Às 23:40 h de 18 de novembro, um navio de guerra português comunica com o *Ria de Vigo*, e questiona se as autoridades espanholas tinham presente que não podiam passar para a ZEE portuguesa. O navio, depois de passar junto à costa galega, rumara erraticamente para norte e, em seguida, para sul, na direção das águas portuguesas. Com a pressão das autoridades portuguesas, às 00:00 h, o *Deda* recebe instruções para traçar um rumo de 270°.

Às 08:00 h de 19 de novembro, o *Prestige* encontrava-se a ceder e a partir-se. O *Deda* recebe ordens para parar o reboque e corta o cabo. Às 11:25 h, ambas as secções do navio estavam verticais. A secção da popa afundou às 11:45 h e a dianteira às 16:15 h. A profundidade local mapeada é de 3600 m [3].

O relatório de investigação da Autoridade Marítima das Bahamas [3] conclui que a causa provável da brecha inicial no casco foi uma grande onda, revelando uma fraqueza no tanque de asa 3 de estibordo. A fraqueza foi provavelmente um dos, ou mais provavelmente uma combinação de dois ou mais dos seguintes fatores: dano de transferência de navio para navio em São Petersburgo; fadiga; tensões devido a grandes quantidades de novo metal sendo anexado a velhas estruturas metálicas; e/ou corrosão

3. Dos impactos

A poluição por óleo do *Prestige* começou, como se disse na anterior secção, quando as placas *Butterworth* foram desalojadas, às 15:10 h de 13 de novembro. O óleo combustível derramou dos tanques de carga quando o navio rolou pesadamente. O óleo foi lavado ao redor do convés principal, tombadilho, castelo de proa e as partes inferiores do bloco de alojamento.

Essa poluição era relativamente leve, relatado por *Walili*, que foi o primeiro em cena em 16:00 h em 13 de novembro. Os pilotos dos dois helicópteros - *Pesca I* e *Helimar Galicia* - afirmaram que havia uma forte concentração de óleo num buraco que era visível no lado estibordo do navio perto do ponto terminal da tubulação do convés do tanque (*manifold*). O helicóptero *Pesca II*, às 19:41 h em 13 de novembro, também relatou uma mancha de cerca de 5,7 milhas de comprimento e 300 m de largura, a sul da pista seguida pelo *Prestige* a partir do momento da desativação, embora estivesse escuro nesse momento e isso poderia ter sido o resultado de óleo escapando pelas aberturas de *Butterworth*.

Uma segunda mancha de óleo foi relatada pelo helicóptero *Pesca I* às 09:33 h, em 14 de novembro. Esta mancha foi relatada com cerca de 20 milhas comprimento e 200 metros de largura. Uma outra mancha de óleo foi relatada a partir do helicóptero *Helimer Galicia* às 15:36 h, de 14 de novembro. A mancha foi relatada como mais concentrada no extremo SW, seguindo de perto o rasto do *Prestige*, enquanto ele derivava em direção à costa e era rebocado no sentido NW entre 19:00 h de 13 de novembro e 15:00 h de 14 de novembro. Fotografias do navio tiradas no dia 14 de novembro, após o navio ter sido rebocado, mostram claramente o óleo escapando do casco na região do *manifold* de estibordo. Isso pode indicar que um ou mais tanques de carga adjacentes a 3 tanques de asa de estibordo foram afetados. Uma série de pequenas manchas de óleo também foram relatadas por um navio nas proximidades. Outro navio relatou uma mancha de vários quilômetros de comprimento e cerca de 200 metros de largura no mesmo dia.

No início de dezembro a grande macha, estimada em 11 t, chega ao litoral espanhol. Mais de 2600 km de costa espanhola foi afetada nos meses seguintes pelas mais de 30 000 t de fuelóleo libertada pelo *Prestige* [14].

A maré negra teve também impacto nas costas de França e de Portugal. Assim que os primeiros resíduos do petroleiro chegaram à costa espanhola, a Força Aérea Portuguesa iniciou dois voos diários, com o objetivo de comprovar os impactos ecológicos e o risco da maré negra se aproximar da costa portuguesa [14]. Em 01 de dezembro, duas manchas de fuelóleo foram detetadas a 36 km da ZEE de Portugal.

Vários especialistas previram impactos na vida marinha no período de 10 anos, principalmente devido aos teores aromáticos dos hidrocarbonetos: envenenamento de plâncton, de ovos de peixes e crustáceos, com efeitos cancerígenos em peixes e animais que deles se alimentam na cadeia trófica, para além de efeitos mutagénicos. A avifauna foi seriamente afetada.

tada. Mas houve impactos medidos em tartarugas e mamíferos marinhos, nas atividades da pesca e na saúde, devido aos metais pesados. Aliás, nos três meses consequentes ao acidente, em Portugal, foram recolhidas mais de 430 aves marinhas atingidas pela maré negra, 58% das quais já mortas [14]. A plataforma “*Nunca máis*” recitava, passados 10 anos sobre o acidente, o desaparecimento de uma população de 110 000 aves durante os primeiros meses do desastre, tendo o derrame atingido mais de 40 habitats naturais da região costeira da Galiza [16].

No barco ficaram, ainda, 13 700 t de hidrocarbonetos, retirados em 2004. Os trabalhos para limpar o mar e toda a costa prolongaram-se durante anos, ainda que se encontrem recuperados na maior parte. Sublinhe-se, todavia, que passados 11 anos sobre o naufrágio do *Prestige*, continuava a dar à costa galega fuelóleo, apesar das autoridades espanholas apontarem isso como muito improvável [30].

Assinala-se, ainda, o enorme impacto social e as consequências políticas. Em 2012, não se conhecia qualquer avaliação à recuperação dos danos ambientais da maré negra provocada pelo *Prestige* na Galiza, apesar de o Governo Regional admitir a total recuperação [16]. O Plano Galícia, que previa 12 450 M€ para a reativação económica, numa foi aplicado.

Espanha agiu judicialmente contra a empresa do navio, nos Estados Unidos da América, tendo a ação sido julgada improcedente. Depois agiu contra o comandante e alguns tripulantes e o ex-diretor-geral da Marinha Mercante de Espanha, José Luís López Sors. O Ministério Público pediu ao tribunal condenações, com penas de 5 a 12 anos, e uma indemnização civil no valor de 4328 M€ [17]. O processo, que envolveu mais de 400 h em 89 sessões, durante 8 meses, onde se ouviram 204 testemunhas e peritos, terá custado mais de 1 M€ [17]. Perante um desiderato, o mundo fica sempre cheio de peripécias jurídicas. Na sua defesa, a empresa *Mare Shipping*, proprietária do *Prestige*, contra-ataca, e acusa as autoridades marítimas espanholas por agravar as consequências do acidente [34] e o Ministério Público acusa o ex-diretor-geral da Marinha Mercante pela sua atitude negligente, conduzindo às enormes dimensões que alcançou o sinistro. Decidiu afastar o navio da costa, contra a opinião de numerosos especialistas, sendo o rumo NW indicado o pior dos possíveis.

Em 13 de novembro de 2013, o Tribunal Superior de Justiça da Galiza condena unicamente o comandante a 9 meses de prisão, com pena suspensa, por desobediência à autoridade, supostamente, por ter demorado três horas a obedecer a instruções para movimentar o navio. Deixa sem culpado o

crime ecológico, atribuído a um falhanço estrutural cuja origem “ninguém sabe precisar” [20]. Na sua sentença, o tribunal absolve o Governo espanhol de responsabilidade penal, avaliando uma das decisões mais polémicas tomadas na altura do acidente: a de afastar o navio da costa. A possibilidade de aproximar o navio da costa teria muitos riscos para a zona, descartando-se essa possibilidade por questões ambientais” [20].

Em 2016, uma nova decisão judicial anula a anterior, condenando o comandante a dois anos de prisão por negligência. Em 2018, o processo judicial ainda continuava as suas vicissitudes [19]. A Audiência Provincial da Corunha desvaloriza a petição formulada pelo Ministério Público de execução provisória da sentença do caso *Prestige*, uma vez que não há lugar a execução provisória de um auto, que tinha sido recorrida para o *Tribunal Supremo*. O *Tribunal Provincial de La Coruña* acabaria por confirmar a sentença do *Tribunal Supremo* de Espanha, de janeiro de 2016. Na sequência da decisão, o comandante do navio e a seguradora *The London P&I Club* foram condenados a pagar 1573 M€ ao Estado espanhol pelos danos provocados pela catástrofe.

Ficou, ainda, definido que a Junta da Galiza deveria ser compensada em 1,8 M€ e a França em 61 M€. Outras compensações deveriam ser pagas pelo dono do navio, a *Mare Shipping Inc.*, e pelo *Oil Pollution Compensation Funds*, um grupo de duas organizações inter-governamentais que atribui compensações por danos ambientais resultantes de derrames¹².

5. Da ação da Proteção Civil

O incidente com o *Prestige* não foi declarado pelo Governo espanhol como “emergência de interesse nacional”, pelo motivo de não haver perigo para a vida dos cidadãos [21]. Como tal, a *Dirección-General de Protección Civil* do *Ministerio del Interior* espanhol nada fez. As competências de atuação estavam transferidas para as autonomias (com exceção do caso de *Dos Castillas*). Acresce que, em desastres em alto mar e nas orlas costeiras, as competências são das direções gerais da *Marina Mercante y Costas*, ambas do *Ministerio de Foment*.



¹² Para se conhecer melhor as repercussões da maré negra, veja-se, por exemplo, o trabalho de Caballero [29].

Em Espanha, a Lei 2/1985, de 21 de janeiro, estabelece o marco institucional para colocar em funcionamento o sistema de proteção civil. No art. 1.º, define-se que “*La acción permanente de los poderes públicos, en materia de protección civil, se orientará al estudio y prevención de las situaciones de grave riesgo, catástrofe o calamidad pública y a la protección y socorro de personas y bienes en los casos en que dichas situaciones se produzcan*” [22]. O Real Decreto 407/1992, de 24 de abril, veio regular a Norma Básica de Proteção Civil. No seu n.º 1.2, consideram-se emergências, em que está presente o interesse nacional, as que requerem para a proteção de pessoas e bens a aplicação da Lei Orgânica 4/1981, de 1 de junho [24].

Ou seja, em casos de riscos derivados de situações bélicas e emergência nucleares, a competência do Estado é plena, por existirem sempre riscos para a vida da população. Para os demais riscos, o Estado elabora, unicamente, normas básicas, dentro das quais as comunidades autónomas desenvolvem os seus planos específicos. Mas o Real Decreto 407/1992, de 24 de abril, abre uma possibilidade para que o Estado possa declarar situações de emergência nas quais está presente o interesse nacional, o que pressupõe que a *Dirección General de Protección Civil* do *Ministerio del Interior* assume o controlo total. Só que no caso do *Prestige*, essa declaração não existiu e, como tal, as competências ficam onde estavam: comunidades autónomas e municípios, responsáveis pela Proteção Civil nas suas respetivas demarcações. Além disso, as questões de Proteção Civil no mar alto dependem da Marinha Mercante, que tem para esse efeito a SASEMAR. Quando o fuelóleo chega às costas, é responsabilidade deste mesmo departamento, que tem atribuída a defesa do litoral.

A análise posterior à catástrofe permitiu deixar claro um conjunto de erros, cometidos pelo Governo espanhol, assentes em crenças e opiniões, sem fundamento científico [25]. A ineficácia de um plano de contingência contribuiu significativamente para o aumento dos impactos. Não existiu uma avaliação efetiva das perdas de fuelóleo desde os primeiros momentos. O Governo assumiu que o hidrocarboneto solidificaria, a baixas temperaturas, mas os estudos dariam conta do contrário. Mesmo a -10 °C, o combustível continuava fluido [12]. Não se avaliou o estado de navegabilidade do navio, mas, ainda assim, optaram pelo seu afastamento da costa.

O Governo Central e o Governo Regional revelaram falta de preparação para enfrentar o incidente. Somente cinco dias após o derrame foi instalado um gabinete de crise. Não existiam rebocadores com capacidade adequada para rebocar o *Prestige* ou navios para realizar o transvase do combustível.

Os meios anti-contaminação, como contentores para a recolha do fuelóleo e barreiras de contenção, eram em número reduzido. Procurou-se afastar o navio, o mais possível, da costa espanhola, mas de modo errático, confluindo até com a ZEE portuguesa. Após o naufrágio do navio, as medidas para conterem o derrame do combustível foram feitas de avanços e recuos, sem que se chegasse a uma solução definitiva e assente na evidência científica.

Esta inércia do Governo para conter o derrame de fuelóleo leva a que fossem os pescadores a encontrar recursos, ainda que escassos, para intervir. Na mitigação dos efeitos do derramamento dos hidrocarbonetos, a Proteção Civil da Junta da Galiza convida centenas de voluntários a colaborar nas tarefas de limpeza, enquanto o Estado mobiliza o exército.

Enquanto os media anunciavam que o fuelóleo era altamente tóxico, o Governo ignorava a sua toxicidade, sendo usados equipamentos de proteção individual insuficientes e desajustados para este tipo de contaminação. Foi necessário criar um plano de assistência sanitária devido ao elevado número de pessoas expostas aos hidrocarbonetos.

A plataforma “*Nunca máis*” recorda que, em alguns casos, a recuperação foi lenta, em parte devido aos trabalhos de descontaminação que foram realizados de modo incorreto [16]. A Proteção Civil veio a reconhecer a participação dos voluntários, com a atribuição de uma “*Medalla de Reconocimiento Catástrofe del ‘Prestige’*”, dando-se conta da solidariedade, disponibilidade e serviços prestados por todas as pessoas em geral.

Em 2003, os eurodeputados Chistine De Veyrac (PPE-DE) e Hugues Martin (PPE-DE) dirigem à Comissão Europeia uma pergunta escrita. “Poderia a Comissão indicar se os Estados-Membros atingidos pela maré negra resultante do acidente do *Prestige* recorreram ao mecanismo europeu de coordenação das intervenções de socorro em matéria de proteção civil? Poderia a Comissão pormenorizar também qual o montante da ajuda mobilizada até hoje, os prazos necessários para a executar e que Estados prestaram o seu auxílio?” [13].

A Comissária M. Wallström, em nome da Comissão, responde que os Estados-Membros afetados pela maré negra do *Prestige* pediram assistência, no dia do acidente. Foram disponibilizados uma quantidade impressionante de recursos, entre os quais se destacam navios de combate a marés negras, aviões de vigilância e barreiras flutuantes. A Comissão contribuiu para o pagamento do estudo de impacto ambiental.

Os efeitos fizeram-se sentir, como se disse, a vários níveis, repercutindo-se, também, na qualidade de vida dos habitantes. Na região, verificou-se

uma queda acentuada do turismo, com redução do consumo de produtos pesqueiros e marisqueiros, reduzindo o poder de compra dos trabalhadores da região e a sua capacidade de investimento.

6. Em conclusão

O incidente com o navio petroleiro *Prestige* constitui o maior e o pior desastre ecológico de Espanha, com o derrame de mais de 63 000 t de fuelóleo, 170 000 resíduos, 2900 km de costa e 1177 praias afetadas, desde Portugal até França [20]. Os detalhes do acidente ajudam a compreender melhor as causas do evento. Para o efeito, contribuíram um conjunto de fatores, desde a débil qualidade do navio, às decisões incertas e contraditórias das autoridades espanholas, conduzindo a que não fosse realizada um transvase do fuelóleo e se derramasse no mar. Os impactes sobre a vida marinha e as populações foram muito penosos.

Após o acidente, em 21 de novembro de 2002, foi constituída a plataforma cívica “*Nunca máis*”, por milhares de cidadãos galegos, representada na sociedade civil através de mais de 200 associações e coletividades de diverso tipo [15]. Entre 150 000-200 000 pessoas manifestam-se em Santiago de Compostela, no dia 01 de dezembro desse ano, precisamente com o slogan “*Nunca máis!*”. Os ativistas responsabilizam o Governo espanhol – à data liderado por José María Aznar – pela dimensão da catástrofe [16]. Xaquín Rubido, porta-voz da plataforma “*Nunca máis*”, recorda que “o Governo de Aznar, em vez de procurar abrigo para o navio e atuar em águas tranquilas, para retirar a carga, decidiu afastar o barco das nossas costas até afundar no mar e causar o derrame” [16].

Mas, na atualidade, a questão que interessa verdadeiramente perceber é se, de facto, estamos protegidos de um novo acidente desta dimensão ou ainda maior. Segundo dados da Marinha portuguesa, as águas nacionais são atravessadas todos os anos por cerca de 70 000 navios classificados como “perigosos”, atendendo à carga que transportam, nomeadamente hidrocarbonetos [16].

A criação de uma maior conscientização ambiental e a aprovação de um conjunto de normativos que promovam a gestão ambiental, tem sido um aspeto positivo na prevenção e mitigação de incidentes da natureza do *Prestige*. A série ISO 1400 é um desses exemplos, cujo principal objetivo é minimizar o dano causado ao meio ambiente. A empresa certificada com ISO 1400 está

associada a um padrão internacional de gestão ambiental, com uma imagem positiva de empresa limpa e preocupada com o meio ambiente.

A norma ISO 14004, da série ISO 14000, publicada em março de 2016, veio fornecer orientações para uma organização no estabelecimento, implementação, manutenção e melhoria de um sistema de gestão ambiental robusto, credível e confiável. Esta norma destina-se a uma organização que procura gerir as suas responsabilidades ambientais de forma sistemática, agregando valor ao meio ambiente, à própria organização e às partes interessadas.

Deste modo, uma empresa de petroleiros tem disponível um conjunto de diretrizes que lhe permitem perseguir a melhoria do desempenho ambiental, observância das suas obrigações e realização dos objetivos ambientais. A adoção da norma ISO 14004 permite maior sustentabilidade ambiental da empresa, reduzindo a poluição (são apresentadas sugestões) e os custos, melhorando a competição, criando uma empresa mais desejada [26].

A metodologia de gestão ambiental deve ser genérica e os métodos propostos de avaliação de impacto ambiental devem ser aplicáveis a cada situação específica. O modelo de monitoramento ambiental ISO e os modelos GIS podendo ser aplicados em oleodutos, no controlo da sua segurança e no transporte e monitorização de operações com petróleo.

A melhor maneira de evitar um acidente é a prevenção. Vejamos, a título de exemplo, um modelo próprio de Cultura de Segurança [28]:

- a) Reconhecimento justo – estabelecer regras claras e conhecidas por todos favorece a transparência e a confiança dentro da organização;
- b) Confiança no reporte – um clima de confiança facilita que todas as pessoas reportem informação relevante, incidentes, anomalias ou situações de risco;
- c) Informação partilhada – estabelecer canais de comunicação efetivos e promover a participação favorece a divulgação da informação de acima-abaixo (objetivos, planos, indicadores, ações, etc.), de abaixo-acima (sugestões de melhoria, situações de risco, etc.) e de maneira horizontal (partilhar experiências, conselhos e boas práticas entre colegas);
- d) Liderança – todos os atributos se apoiam na liderança das pessoas, mediante o exemplo, a visibilidade, a cooperação e o espírito de equipa; o líder é segurança, está presente sobre o terreno, escuta e comunica eficazmente e favorece as iniciativas de segurança dos trabalhadores;

- e) Capacidade de adaptação – fomentar uma atitude ativa e vigilante na identificação e diagnóstico precoce de anomalias, alterações e perturbações do processo de produção permite minimizar problemas futuros de segurança;
- f) Sensação de vulnerabilidade – fomentar uma atitude crítica, de vontade de melhoria e inconformismo perante os riscos por parte dos membros da organização evita que se caia na autocomplacência e se despreze os riscos das operações;
- g) Organização que aprende – partilhar informação e estabelecer mecanismos de aprendizagem deve evitar que a organização incorra nos mesmos erros. Os mecanismos de aprendizagem podem ser antecipados (formação contínua, gestão do conhecimento perante rotações, mobilidades, jubilações) e reativos (derivados das lições aprendidas de incidentes).

Os novos desafios das empresas são mais exigentes em matéria de segurança, que devem desenvolver uma política de sustentabilidade, de saúde, segurança e meio ambiente e de gestão de riscos. Seguindo as normas standard internacionais, em matéria de segurança e análise de riscos, desenvolve-se uma empresa mais amiga do ambiente, que atrai mais clientes e que prospera no mercado.

É certo que sempre podemos dizer que aprendemos com os erros. Mas, alguns erros são demasiados onerosos para que, por negligência, não se atue previamente na preparação destas catástrofes. A proteção contra emergências e catástrofes exige um trabalho contínuo e coordenado de todas as organizações envolvidas, em prol da compatibilidade, complementaridade e eficácia das ações preventivas e, se necessário, de resposta.

Fazer Proteção Civil custa caro, mas mais caro é remediar os problemas depois de surgirem. Os planos de contingência teriam contribuído para uma melhor resolução da catástrofe. Cada região deve ter os seus planos de contingência. A atualização e revisão dos planos de contingência é condição *sine qua non* para garantir a sua funcionalidade e execução. É fundamental, como temos aprendido nesta pós-graduação, realizar exercícios para rotinar procedimentos e detetar falhas que possam surgir no terreno. A finalizar, refira-se que a existência de portos de refúgio contribui significativamente para a diminuição das implicações ambientais, económicas, turísticas e sociais das regiões costeiras. A sua localização deve acautelar os mínimos impactos em regiões costeiras que estão reple-

tas de potencialidades e atrações turísticas. A incorporação de que é preciso lidar com o perigo em vez de pensar em afastá-lo parece ser a melhor estratégia em matéria de Proteção Civil.

Referências Bibliográficas

- [1] Hitachi Zosen Corporation (2022). *Hitachi Zosen Corporation*. <https://www.hitachizosen.co.jp/>
- [2] Miramar Ship Index (2022). Single Ship Report for “7372141”. <https://www.miramarsindex.nz/ship/7372141>, (consultado em 06/03/2022).
- [3] Bahamas Maritime Authority (2004). *Report of the investigation into the loss of the Bahamian registered tanker “Prestige” off the northwest coast of Spain on 19 November 2002*. <https://tinyurl.com/5cmf4edp>
- [4] Wikipedia (2002). *Prestige*. <https://tinyurl.com/526e4ywm>
- [5] Finstiluc (2022). *Fuel Oil / Mazut M100*. <https://tinyurl.com/4ex48dpa>
- [6] Vesselfinder (2022). *Ibaizabal Uno*. <https://tinyurl.com/48a3yhep>
- [7] Marinetráfico (2022). *Charuca Silveira*. <https://tinyurl.com/yrvbnw6>
- [8] Vesselfinder (2022). *Ria de Vigo*. <https://tinyurl.com/muuh4cab>
- [9] Marinetráfico (2022). *Sertosa 32*. <https://tinyurl.com/5y34b3fu>
- [10] Marinetráfico (2022). *Alonso de Chaves*. <https://tinyurl.com/2p84usa7>
- [11] Marinetráfico (2022). *Deda*. <https://tinyurl.com/3kbra9p4>
- [12] Ángel, M., Silva, R., & Alonso, A. (2021, 14 de junio). Los peores desastres ecológicos en España: cuánto costaron y cuánto han dejado sin pagar los contaminadores. *El país*. <https://tinyurl.com/4awaz7mv>
- [13] UE (2003). Pregunta escrita E-0212/03. *Jornal Oficial da União Europeia*, C242 E/108. <https://tinyurl.com/y78x3hc3>
- [14] LUSA (2006, 13 de novembro). Prestige: acidente do petroleiro foi há quarto anos. *Público*. <https://tinyurl.com/3z34a6sd>
- [15] Nunca máis (2022). *Plataforma Nunca Máis*. <https://plataformanuncamais.wordpress.com/>
- [16] Rodrigues, A. (2012, 11 de novembro). Galegos dizem que Portugal tomou a “decisão acertada”. *Dário de Notícias*. <https://tinyurl.com/ccb2xpvk>
- [17] LUSA (2013, 13 de novembro). Sentença do Prestige chega 11 anos após naufrágio. *Diário de Notícias*. <https://tinyurl.com/kzmxm6>
- [18] Soares, M. (2013, 13 de novembro). Tribunal considera que não há culpados no

naufrágio do Prestige. *Público*. <https://tinyurl.com/3jazn3u8>

[19] Poder Judicial España (2018, 14 de junio). La Audiencia de A Coruña rechaza la petición de la Abogacía del Estado de ejecutar de forma provisional la sentencia del caso Prestige. *Poder Judicial España*. <https://tinyurl.com/3y3c7um8>

[20] Dinheiro Vivo (2013, 13 de novembro). Tribunal espanhol absolve arguidos do acidente do Prestige. *Dinheiro vivo*. <https://tinyurl.com/rxyw8bus>

[21] Rodríguez, J. A. (2002, 23 de diciembre). Protección Civil dice que no interviene porque ni es una emergencia nacional ni peligran vidas. *El País*. <https://tinyurl.com/mspm2u9c>

[22] Ley 2/1985, de 21 de enero. <https://tinyurl.com/mtcmszun>

[23] Real Decreto 407/1992, de 24 de abril. <https://tinyurl.com/34wwnene>

[24] Ley Orgánica 4/1981, de 1 de junio. <https://tinyurl.com/btpdfc4f>

[25] Silva, S. C. R. (2009). *Naufração do Prestige. Os implicados*. [Master's dissertation Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar da Universidade do Porto]. Repositório Institucional da Universidade do Porto. <https://tinyurl.com/2k3e9cwj>

[26] ISO (2016). *ISO 14004*. <https://tinyurl.com/yb7hav23>

[27] Tchistiakov, A., & Jellema, J. (2001). Implementation of ISO-14000 Standards In Routine Environmental Management of Oil And Gas Fields By Means of GIS And Remote Sensing. *Paper presented at the Canadian International Petroleum Conference, Calgary, Alberta, June 2001 (Paper Number: PETSOC-2001-075)*. <https://doi.org/10.2118/2001-075>

[28] Repsol (2022). *Nuestro compromiso con la seguridad*. <https://tinyurl.com/2exevb2y>

[29] Caballero, M. J. (2003). *Protección a toda a costa*. Greenpeace. <https://tinyurl.com/yfs2y4h4>

[30] Brandão, A. (2013, 15 de fevereiro). Petróleo do Prestige continua a dar à costa galega. *RTP Notícias*. <https://tinyurl.com/4j4fh735>

[31] El Mundo (2012, 16 de octubre). “Prestige”: fiscalía exige 4.000 millones de euros. *El Mundo*. <https://tinyurl.com/yfbcpnra>

[32] Vizoso, S. (2017, 15 de noviembre). La justicia reclama 1.573 millones por los daños que dejó el ‘Prestige’. *El País*. <https://tinyurl.com/5eerur44>

[33] Comunidadism (2013, 26 de julio). España reclama 2.152 millones por los daños del Prestige. *Comunidadism*. <https://tinyurl.com/34t8629v>

[34] EFE (2013, 02 de julio). La propietaria del Prestige acusa a España de convertir el accidente en catástrofe. *20 minutos*. <https://tinyurl.com/24hcee83>

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO.

Um embrião nas práticas pedagógicas participativas

Guida Mendes, Universidade da Madeira,
grmendes@staff.uma.pt

1. Desenvolvimento(s)

De acordo com Amaro (2004) o conceito de desenvolvimento tem evoluído ao longo dos tempos, desde o séc. XVII com a modernização gradual face ao tradicional, rumo à modernidade de valores, de crescimento económico e de prosperidade, com o ónus do Estado, passando pelo conceito de “outro desenvolvimento” (Dag Hammarskjöld Foundation, 1975), pelo de desenvolvimento “a partir de baixo” - por oposição ao desenvolvimento eurocentrado “de cima para baixo”-, com uma abordagem sobre as necessidades básicas, sobre as mulheres e desenvolvimento sustentável, também liderado pelo Estado, pela visão neoliberal de crescimento económico e comércio livres promotoras de desenvolvimento para todos, liderada pela lógica economicista do mercado, até à mais recente conceção de desenvolvimento da qual resultaram os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), 2015-2030, com a questão premente “que desenvolvimento?”, liderado pelo Estado e pelo envolvimento das pessoas da comunidade, numa abordagem territorializada local de bem-estar.

Esta última conceção, defende que o desenvolvimento passa a ter em consideração as gerações futuras, ao invés de dar resposta apenas às ambições do presente, atentando à gestão dos recursos naturais, com uma nova lógica de produção e consumo que tem de se desenvolver lado a lado com as questões ambientais e, como tal, deve ser mais sustentável (ONU, 1987).

A agenda dos ODS, 2015-2030, é efetivamente vasta e ambiciosa, aborda várias dimensões do desenvolvimento sustentável (social, económico, ambiental) promovendo a paz, a justiça e instituições eficazes. Da mobilização dos meios de implementação previstos destaca-se a transferência de capa-

citação (educação e/ou aprendizagem), reconhecida como fundamental, em que todos têm um papel a desempenhar (ONU, 2015).

“Transformar o nosso Mundo” é, assim, o lema do Desenvolvimento Sustentável. Comporta 17 objetivos, com o total de 169 metas, sendo que o 4.º Objetivo - Educação de Qualidade - visa assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Este objetivo, possui 10 metas, para as quais foram definidas várias competências para as atingir (ONU, 2015).

Importa referir que a UNESCO (2017) associa qualidade da educação a: estudantes bem nutridos e motivados; docentes bem formados, utilizando metodologias de aprendizagem ativa; instalações e materiais adequados; e a um ambiente acolhedor, sensível ao género, saudável e seguro, que encoraja a aprendizagem.

Maria Manuela Silva (1964) a propósito do conceito de desenvolvimento comunitário cita as Nações Unidas dizendo que é “(...) uma técnica pela qual os habitantes de um país ou região unem os seus esforços aos dos poderes públicos com o fim de melhorarem a situação económica, social e cultural das suas colectividades, de associarem essas colectividades à vida da Nação e de lhes permitir que contribuam sem reserva para os progressos do País.” (Silva, 1964, p. 1).

Pode-se afirmar, portanto, que o desenvolvimento comunitário é uma técnica que assenta em vários princípios dos quais se destaca que parte das necessidades sentidas pelas pessoas, quer dizer, consciencializar necessidades é uma das tarefas dos agentes de desenvolvimento comunitário. Proporciona, ainda, uma colaboração eficaz entre as pessoas e os serviços, assegurando a estes uma maior rentabilidade, fomentando a cooperação e entreatajuda, quer enquanto atitude de espírito quer na organização económica e social da comunidade local (Silva, 1964; Amaro, 2018).

Amaro (2018) vai mais longe afirmando que:

No essencial, um Grupo Comunitário (GC) é uma plataforma ou um ponto de encontro, para trabalho e Ação conjunta, entre o *Envolvimento Ativo da Comunidade*, designado por Participação, e o *Envolvimento Ativo das Instituições e Serviços* que nela intervêm, designado por Parceria, com vista ao Bem-Estar e ao Bem-Viver da Comunidade. (p. 18)

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), norteado pelo último Relatório da ONU (2020) intitulado “A próxima fronteira:

O desenvolvimento humano e o Antropoceno”, entrelaça o desenvolvimento humano com a sobrevivência do planeta, num contexto de pandemia Covid-19. Com efeito, este Relatório acrescenta ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) o desenvolvimento humano sustentado na natureza, ou seja, acrescentam-se as dimensões ambientais e de sustentabilidade, como fatores determinantes para a qualidade de vida das populações.

Sucintamente, trata-se de expandir o desenvolvimento humano aliviando as pressões sobre o planeta, em que o homem e a natureza estão lado a lado. Conclui-se no referido Relatório que a Capacitação, Agência e Valores é a trilogia fundamental para o IDH.

Como afirma Sharachandra Lele, a educação não se cinge apenas a uma função instrumental, a sua função é transformadora, através da exposição a valores humanos amplos e um espírito crítico. Segundo este autor, só assim conseguiremos transpor as barreiras dos preconceitos, restaurar a ligação ao nosso meio ambiente e tornar-nos cidadãos politicamente conscientes e ativos (Lele, 2020, referido em Conceição, 2020).

Encara-se a educação, seja formal, não formal ou informal (Barbosa & Galinha, 2013) como um fundamental direito humano expresso quer na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 2019)¹, quer na Convenção Internacional para os Direitos da Criança (UNICEF, 2019)², nesta última mais especificamente no pilar de provisão (Mendes, 2020).

De facto, na Declaração Universal dos Direitos Humanos a educação surge como a melhor via para transmitir, através “da razão e da consciência”, as capacidades para construir um mundo melhor, no qual todos agiriam num espírito de “fraternidade”. Mas como? Através da pedagogia participativa ou da possibilidade (Freire, 2009) ou performativa como se referia Giroux (2003).

Elencam-se algumas estratégias, a saber: ajudar as pessoas a analisar e verbalizar as condições em que se encontram; criar um sentimento de pertença, comunidade, empatia e práticas que promovam a mudança na forma como as pessoas pensam e resolvem conflitos ou problemas; honrar as experiências que as pessoas trazem para as suas atividades de aprendizagem; ligar as experiências das pessoas a problemas específicos que emergem dos contextos materiais de sua vida quotidiana; promover diálogos empáticos



¹ Cf. art.º 26. A Declaração Universal dos Direitos Humanos data de 1948.

² Cf. art.º 29.

que focalizam o bem comum, os valores democráticos, bem como as condições pedagógicas que favorecem o diálogo crítico e o potencial para as pessoas aprenderem a responsabilizar o poder.

2. Educação e Desenvolvimento

O paradigma da relação educação e desenvolvimento que se acolhe assenta na perspetiva humanista da mesma, cuja missão é a transformação da consciência para a emancipação das pessoas e a criação de uma sociedade mais justa em que a estratégia, individual e coletiva, de empoderamento faz-se mediante a aprendizagem e a ação. Desta forma, a relação educação e desenvolvimento, neste paradigma, traduz-se em três ideias nucleares: A educação é intrínseca ao desenvolvimento; A transformação social começa com a aprendizagem; Existe uma relação dialógica entre reflexão e ação (McCowan, 2015).

Outras variantes a esta perspetiva são sobretudo a pedagogia freiriana e a aprendizagem participativa e ativa envolvendo as pessoas. Acredita-se, portanto, no empoderamento das pessoas para (re)construir os seus próprios conhecimentos. Para tal, a estratégia adotada é a ação em contextos de educação não formal - de preferência fora de instituições de carácter escolar, lideradas pela sociedade civil como Organizações Não Governamentais (ONG), grupos comunitários, associações e movimentos ou instituições sociais e culturais.

3. Práxis ou Prática Pedagógica Participativa

A práxis resulta de um ciclo de ação-reflexão-ação, numa relação necessariamente dialógica. Com efeito, a perspetiva da educação como resolução de problemas ou como prática de liberdade, requer confiança nas pessoas e no seu poder criativo. Neste sentido, é uma práxis humanista e libertadora. Ademais, os atos de cognição são relações dialógicas de educação (construção do conhecimento) geradoras de consciência crítica e de intervenção criativa numa realidade incompleta, quer dizer, em construção. Esbate, por certo, o confronto docente-aprendiz, porque ambos são sujeitos de aprendizagem, ou seja, são simultaneamente educadores e aprendizes (Freire, 2009).

Trata-se, por isso, de um processo em que todos crescem e no qual a investigação-ação toma a historicidade e a realidade das pessoas como ponto de partida (Goodson, 2015; Pinar, 2007). Estas tornam-se, assim, co-investigadoras de temas significativos para elas, em cujo processo refletem e tomam consciência da sua própria situação e necessidades sentidas para aprender e agir (Freire, 2005; Giroux, 2003).

Estamos a falar, pois, de educação por projetos ou educação como resolução de problemas que subsiste aos projetos de educação não formal realizados com os aprendizes e com a comunidade, desde o processo de organização até a sua concretização e avaliação (Amaro, 2018).

4. Um Embrião nas Práticas Participativas

Na esteira da relação educação e desenvolvimento, a questão que nos inspira é: Como é que a agência individual e coletiva, mediante práticas participativas, na unidade curricular (UC) de Iniciação à Prática Profissional VI (IPP VI), pode contribuir para aquela relação?

No ano de 2017, no plano de curso da Licenciatura em Educação Básica da Universidade da Madeira (UMa), por recomendação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), fez-se uma reformulação na UC de IPP VI, publicada em Diário da República (2019), assente na dimensão de educação não formal, lecionada pela primeira vez no 2.º semestre do ano letivo 2019-2020; já lá vão três anos.

Esta UC surge, assim, no 2.º semestre do 3.º ano da referida licenciatura. No primeiro ano de lecionação a escolha dos estudantes³ (n=18) para desenvolverem a componente prática (10 horas de estágio curricular), recaiu, com a concordância da docente, nos seguintes contextos de educação não formal: 1 Biblioteca Infantojuvenil; 1 Museu; 1 Câmara Municipal – em diversos serviços do Departamento de Educação e Qualidade de Vida; 2 Associações - uma de Teatro e outra Académica.

Portanto, em trabalho de grupo, 9 pares de estudantes realizaram a componente prática, mediante o incentivo à escolha autónoma dos contextos de educação não formal, ainda assim, alguns grupos escolheram o mesmo



³ No início do semestre sugere-se aos estudantes que escolham autonomamente as instituições onde querem desenvolver a componente prática da UC de IPP VI.

local de estágio. Nenhum grupo optou por instituições que, de alguma maneira, estivessem associadas a questões da natureza ou ambientais.

No ano letivo seguinte, 2020-2021, os 8 projetos desenvolvidos pelos estudantes (n=19), também em grupo (3 grupos com 3 elementos e 5 a pares), incidiram, desta feita, sobre 2 Instituições Culturais; 1 Instituição Judicial; e 5 contextos de cariz ambiental ou ligados à natureza.

Elencam-se estas últimas, para melhor compreensão deste contributo para a reflexão sobre a prática (Máximo-Esteves, 2008): “Associação o Cantinho da Floresta” – visa a aprendizagem em contexto natural e incentivar familiares e crianças a disfrutarem de todos os benefícios que a natureza proporciona, inspirado no modelo *Florest School*; “Jardim Monte Palace” – possui um espólio considerável de esculturas, painéis de azulejos e mineiras provenientes de vários países, bem como uma vasta coleção de plantas exóticas, designadamente cicas, bem como uma diversidade de animais que se encontram nos diversos espaços deste jardim; “Quinta Pedagógica dos Prazeres” – com um vasto conjunto de projetos e atividades, que se concretizam mediante vários serviços como os Serviços Educativos, a Galeria de Exposições, a Economia Solidária, Sensibilização da Natureza e do Campo Cultural, e Casa de Chá, em parceria com a Câmara Municipal da Calheta e a Secretaria Regional do Ambiente, Recursos Naturais e Alterações Climáticas; “Parque Ecológico do Funchal” – com o objetivo de recuperar as formações vegetais primitivas, minimizar as condições de propagação de fogos, reduzir a erosão e a diminuição dos efeitos catastróficos das cheias, aumentar a infiltração das águas e o reforço das nascentes, promovem atividades de Educação Ambiental com a comunidade infantojuvenil do Arquipélago da Madeira, no Centro de Receção e Interpretação do Parque Ecológico do Funchal, desde 2004; por fim o “Museu da Baleia da Madeira” com a missão de “preservar o património e o conhecimento histórico sobre a caça à baleia na Madeira, gerar e divulgar conhecimento sobre os cetáceos e o meio marinho, através de uma política integrada, ambientalmente responsável, assente na museologia, na educação e na investigação científica, contribuindo para aproximar as pessoas do mar” (Museu da Baleia da Madeira, 2022).

Atente-se que a escolha dos estudantes aumentou significativamente, de um ano letivo para outro, em contextos de educação não formal associados à natureza, ao ambiente e à sustentabilidade. Em função disso, acredita-se que o facto de termos abordado, curricularmente, a questão do Desenvolvimento Sustentável e os seus objetivos globais, aprofundando, dos 17 objeti-

vos para proteger o planeta das alterações climáticas e tornar o mundo mais seguro, equilibrado e mais justo, o 4.º objetivo “Educação de Qualidade” e a respetiva consecução para o atingir (UNESCO, 2017), contribuiu indubitavelmente para as escolhas temáticas dos projetos de ação pedagógica evidenciados nos e-portefólios de aprendizagem e avaliação dos estudantes, no âmbito da educação não formal.

Toma-se como exemplo, para esta reflexão, o projeto de ação pedagógica desenvolvido com o Museu da Baleia da Madeira (MBM) intitulado “Gerações de um Mar”⁴, por um grupo de três estudantes cujo consentimento informado foi requerido para publicação neste artigo. A preocupação com a dimensão da inclusão começou logo na composição deste grupo que, inicialmente, era de dois elementos, no qual integraram um terceiro elemento que estava com dificuldade em fazer parte dos outros grupos da turma.

Encetaram, depois de escolher o MBM para desenvolver a componente prática da UC de IPP VI, contactos não presenciais e presenciais com os responsáveis pelo museu, em particular com os Serviços Educativos para se inteirarem das características do MBM e das atividades aí realizadas, nas quais poderiam basear o seu projeto de ação pedagógica local. Decidiram, face às informações recolhidas e à necessidade identificada de promover a igualdade de oportunidades de aprendizagem para todos, incluindo os que necessitam de medidas adicionais de suporte à aprendizagem⁵, as pessoas da comunidade local e os utentes do Centro de Dia do Caniçal, que a criação de uma canção alusiva à temática do MBM, os cetáceos e o meio marinho, seria a atividade agregadora do projeto. Em parceria com Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos dos Louros, no Funchal, com o Centro de Recursos Especializados da Direção Regional de Educação (DRE) e, ainda, com o Grupo Coral “Da Capo” conceberam a canção, com letra e música originais, “Gerações de um Mar” em Linguagem Gestual Portuguesa (LGP) e traduzida em código Braille para a língua portuguesa.

Os participantes no projeto tinham como objetivo final apresentar a referida canção num evento a ser realizado no MBM, com a comunidade escolar e não escolar do Caniçal, incluindo os utentes do Centro de Dia e, com isso, promover o sentimento de pertença e de valor das gerações, bem



⁴ Cf. <https://20642III.wixsite.com/my-site>

⁵ Cf. Decreto-Lei, n.º 54/2018, de 6 de julho e Decreto Legislativo Regional, n.º 11/2020/M de 29 de julho.

como favorecer o aumento da democracia na sociedade (Amaro, 2018) reconectando a comunidade ao ambiente marinho e à importância da sua preservação.

Esta atividade, depois de concluída, não foi apresentada *in loco* devido às restrições impostas pelas autoridades de saúde, decorrentes da Pandemia Covid-19. Ainda assim, registaram num filme a canção em LGP e num livro com a tradução em código Braille, disponibilizados ao MBM a fim de utilizarem oportunamente em contexto de educação não formal.

5. Notas Conclusivas

A relação educação e desenvolvimento, embora embrionária, emerge neste projeto de ação de em contexto de educação não formal, no qual os intervenientes no processo desenvolvem atividades participativas em que todos têm lugar, à medida de cada um. As estratégias educativas integradas oriundas de diversas parcerias permitem, assim, alavancar os interesses e necessidades dos aprendizes participantes ativos no projeto delineado e concretizado na, e com, a comunidade local.

A transformação da sociedade através do desenvolvimento é um processo dialógico complexo em que a educação é tanto um agente de mudança quanto, por sua vez, é alterada pela sociedade.

A decisão do papel da educação no desenvolvimento é sempre uma decisão da agenda de *política de educação*, mas também de *políticas educativas* na acessão de Dale (1984), quer dizer, das pessoas, individuais ou coletivas, e das comunidades, como se constata no exemplo alvo de reflexão, sendo certo que a combinação teórico-prática curricular com enfoque em práticas participativas na e com a comunidade revelou-se muito produtiva, do ponto de vista do paradigma da relação educação e desenvolvimento.

Conclui-se que a possibilidade de viver numa sociedade educada ou com educação contextualizada é possível quando esta é encarada na comunidade como um bem comum, e não como resultado de uma competição, logo há que pensar na educação e desenvolvimento como fator de bem-estar e bem-viver (Amaro, 2018).

Referências Bibliográficas

- Amaro, R. (2018). *Manual de Práticas e Métodos sobre Grupos Comunitários*. Leigos para o Desenvolvimento.
- Barbosa, A. & Galinha, S. (2013). Relevância social e educativa do processo global de desenvolvimento para a construção humana. Em J. Palhares & A. Janela Afonso (Org.) *O Não-Formal e o Informal em Educação. Centralidades e Periferias*. I, pp. 325 – 332. Centro de Investigação em Educação (CIEEd).
- Conceição, P. (2020). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2020. A próxima fronteira. O desenvolvimento humano e o Antropoceno*. Programa de Desenvolvimento Humano das Nações Unidas. <https://www.un-ilibrary.org/content/books/9789210055215/read>
- Dag Hammarskjold Foundation (1975). *Que faire*. Relatório. <http://www.daghammar-skjold.se/wp-content/uploads/2016/07/What-Now-1975.pdf>
- Dale, R. (1994). A promoção do mercado educacional e polarização da educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 2, pp. 109-139.
- Diário da República (2019). Aviso n.º 10398/2019. *Diário da República n.º 118/2019, Série II de 2019, de 24 de junho*. <https://dre.pt/dre/detalhe/diario-republica/118-2019>
- Freire, P. (2005). *A Pedagogia do Oprimido* (25.ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra.
- Giroux, H. (2003). *Atos impuros. A prática política dos estudos culturais*. ARTMED.
- Goodson, I. (2015). *Narrativas em Educação: A Vida e a Voz dos Professores*. Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- McCowan, T. (2015). Theories of development. Em T. McCowan & E. Unterhalter (Eds.), *Education and international development: An introduction*. Bloomsbury, pp. 31-48.
- Mendes, G. (2020). *Linhas Curriculares e Práticas de Educação de Infância. Um Estudo pelas Vozes das Crianças* (Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira). Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira (DigitUMa) <http://hdl.handle.net/10400.13/2726>
- Museu da Baleia da Madeira (2022). <https://www.museudabaleia.org/pt/>
- ONU (1987). *Relatório Brundtland. Our Common Future*. Organização das Nações Unidas/Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (ONU/CMAD). <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>
- ONU (2015). *Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável*. <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>
- ONU (2019 [1948]). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. <https://unric.org/pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>

Pinar, W. (2007). *O que é a Teoria do Currículo?* Porto Editora.

Silva, M. M. da (1964). Oportunidade do Desenvolvimento Comunitário em Portugal. *Análise Social*, II (7-8), pp. 498-510. <http://hdl.handle.net/10400.5/1403>

UNESCO (2017). *Educação para os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável*. Objetivos de Aprendizagem. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197> .

UNICEF (2019). *Convenção dos Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité português para a UNICEF. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

A DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

Sílvia Mateus Carreira¹ & Hélder Spínola²

¹Esc. Sec. Francisco Franco/ Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, silvia.carreira@staff.uma.pt

²Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, hspinola@uma.pt

1. Introdução

A Didática das Ciências (DC) enquanto campo epistemológico que se dedica aos processos de ensino-aprendizagem-avaliação das ciências, tem estado remetida para contextos educativos formais. Face à metamorfose dos contextos socioculturais contemporâneos, a Didática das Ciências emerge como domínio com aplicabilidade noutros contextos de aprendizagem, nomeadamente os informais.

Neste enquadramento, a DC aparece como ferramenta de trabalho no Projeto “UMa Família, Um Planeta”, nomeadamente na medida 5 - “Famílias pelo planeta”. Esta medida implicou a elaboração do manual “Famílias pelo planeta”, com o qual se pretende apoiar e promover a adoção, por parte das famílias, de comportamentos ambientalmente sustentáveis, conduzindo a mudanças na comunidade local e, conseqüentemente, ao seu desenvolvimento. Esta preocupação nem sempre existiu, pois “The long-term environmental problems were disregarded in favour of the goals of economic growth and development” (Willis, 2011, p.167). Mas, hoje o conceito de desenvolvimento, nomeadamente o comunitário, enfatiza a importância de as populações atingirem uma qualidade de vida onde possam satisfazer as suas necessidades básicas (alimentação, habitação, saúde e educação) bem como terem igualdade de oportunidades, sem quaisquer formas de discriminação. Este conceito está intrinsecamente ligado ao conceito de comunidade, que inclui grupo familiar, vizinhos e amigos que vivem no mesmo

espaço físico, tem proximidade social e objetivos em comum: o bem-estar social nomeadamente na área da educação, saúde, habitação e ambiente (Ornelas, 2002).

2. Projeto “UMa Família, UM Planeta” – breve caracterização

É um projeto de educação ambiental iniciado na Universidade da Madeira, no ano letivo 2021/2022. Foi selecionado para cofinanciamento pelo Fundo Ambiental e pelo Ministério do Ambiente e Ação Climática, através do concurso para “apoiar uma nova cultura ambiental, no âmbito da Estratégia Nacional de Educação Ambiental 2020 - Produção e Consumo Sustentáveis”.

Este projeto de cariz inovador tem por objetivo promover a literacia e a cultura ambiental relativamente à economia circular, em particular no desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e comportamentos que suportem, individual e coletivamente, um consumo mais sustentável. Neste projeto entende-se por cultura ambiental,

Sistema complexo de códigos, padrões e modelos de organização partilhados por uma sociedade, ou um grupo social, aprendidos através da educação e da socialização, e que contribuem para a manutenção dos equilíbrios ambientais. Manifesta-se através de normas, crenças, valores, conceitos, conhecimentos, hábitos, práticas, expectativas, estilos de vida, instituições, e modelos de organização social e económica que, como um todo, garantem a sustentabilidade ambiental de uma comunidade (Spínola, 2021, p. 36).

Por forma a promover uma abordagem socioeducativa que incuta a literacia e cultura ambiental, o projeto aposta na realização de diversas atividades como a criação de um Circuito Ambiental, dinâmicas teatrais de sensibilização, exposições, debates e ações de formação, procurando promover hábitos sustentáveis como a utilização de copos e garrafas reutilizáveis, a prevenção do desperdício alimentar, a correta separação dos resíduos para reciclagem, assim como o uso eficiente dos recursos naturais, nomeadamente a água.

Para a concretização de tais medidas assume particular importância a

constituição de um grupo de voluntários (*Influencers pelo Ambiente*) que irá atuar em duas vertentes: na dinamização da Comunidade Académica e junto das suas famílias.

Foi a necessidade de apoiar a atuação dos *Influencers pelo Ambiente* junto das suas famílias, que catalisou a elaboração do manual “Famílias pelo Planeta”.

There are a range of actors involved in development. They vary from individuals to large-scale global organizations such as the United Nations. The scale differences are apparent, but it is important not to assume that there is an increase in influence as the scale increases. For example, individuals can be incredibly influential on a large scale because of their political or economic position, but individuals can also have very little influence even within their own households (Willis, 2011, p. 26).

3. Manual “Famílias pelo Planeta” e Didática das Ciências – que relação?

Envolver diferentes pessoas de uma mesma família no desenvolvimento de atividades que requerem a mobilização de informação científica, coloca desafios incomuns: Quais as estratégias a implementar? Que recursos estão disponíveis? Como comprometer pessoas com *backgrounds* tão diversificados (idade, percurso de académico/profissional, objetivos, interesses)?

Perante o desafio, equacionou-se o recurso à Didática das Ciências como ferramenta de trabalho.

A Didática das Ciências é um domínio epistemológico emergente que assume a aprendizagem em ciência como um fenómeno holístico, complexo e multidisciplinar, demarcando-se do entendimento que a aprendizagem ocorre pela aplicação técnica e parcelar de informações descontextualizadas (Carreira, 2021, p. 19).

A Didática das Ciências tem quatro dimensões que se complementam: currículo, investigação, prática pedagógico-profissional e política (Figura 1).

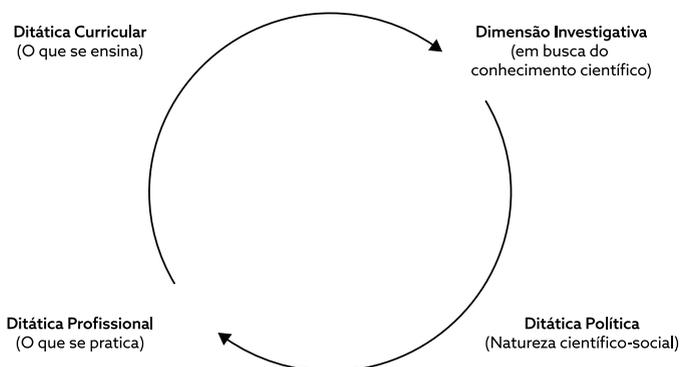


Fig. 1 – Dimensões que caracterizam a Didática das Ciências.

Na DC, tradicionalmente, consideram-se apenas as dimensões curricular e profissional, as quais estão associadas a um leque diversificado de estratégias de ensino direcionadas para contextos formais de aprendizagem. Mas, é a articulação das quatro dimensões que tornam a DC uma ferramenta de desenvolvimento comunitário, pois alia-se o ensino, à prática educativa, à investigação e à ação social. Para que tal propósito seja possível é importante classificar as diferentes estratégias usadas na DC (Tabela I).

Tabela I - Classificação das estratégias usadas na Didática das Ciências.

	1.1 Manuseio	1.2 Investigativas	1.3 Criativas	1.4 Organização de informação	1.5 Representação
1. Atividades	T. laboratorial T. experimental Saídas de campo	Pesquisa CTS ABRP-APMC T. projeto	Narrativas Teatralização Maquetes	Esquemas Tabelas Mapas Resumos	Role Play debates
2. Nível de participação do aluno	Individuais Pares Grupo Tutoria				
3. Abrangência	Sala de aula Instituição de ensino Família Comunidade				
4. Uso de tecnologias educativas	Plataformas digitais Aplicações Web 2.0 Ciência cidadã				

(T. - Trabalho / CTS - Ciência-Tecnologia-Sociedade / ABRP - Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas / APMC - Aprendizagem por Mudança Conceptual)

A dimensão política tem tido, cada vez mais, destaque nas abordagens ao conhecimento científico. Não só pela natureza científica que acarreta, mas sobretudo, pela componente de participação social inerente à ação política.

Neste enquadramento, não é surpreendente que algumas das estratégias da DC tenham sido utilizadas na elaboração do manual “Famílias pelo Planeta”.

3.1 - Manual “Famílias pelo Planeta”

A construção de um manual de educação ambiental, para uso familiar, exigiu capacidade crítica e analítica, adaptando as estratégias formais de ensino a um contexto informal – familiar.

O manual “Famílias pelo Planeta” reúne 3 itens:

- 1 - metodologia ‘Famílias pelo Planeta’.
- 2 - informações sobre as medidas que se devem implementar para tornar o nosso dia-a-dia mais sustentável.
- 3 - propostas de atividades que poderão ser desenvolvidas pelos *Influencers* do Ambiente, junto do seu núcleo familiar, e que visam a mudança de comportamentos da família.

Foram compiladas 32 medidas para tornar o nosso dia-a-dia mais sustentável (objetivo 2). Para evitar a dispersão, essas medidas foram organizadas seis categorias: **1** – Alimentação, **2** – Higiene pessoal, **3** – Supermercado/compras, **4** – Gestão de resíduos domésticos, **5** – Energia e **6** – Jardim e quintal. Para cada categoria foram especificados os objetivos e as medidas a implementar.

Exemplo:

I - Categoria Alimentação

1.2. Objetivos:

Evitar o desperdício alimentar;

Conhecer o conceito de biorresíduo ou resíduo orgânico;

Identificar as implicações decorrentes do abandono de resíduos;

Enumerar comportamento que contribuam para diminuir a produção de resíduos.

Medidas a implementar: (no agregado familiar)

Usar embalagens retornáveis

Evitar as embalagens de plástico e outras

Uso de guardanapos de pano reutilizáveis à refeição

Beber água da torneira

Eliminar descartáveis

Combate ao desperdício alimentar

Comprar local

Às várias categorias foram, ainda, associadas informações introdutórias: “Sabias que?” e “O que é...?” e que servem de catalisadores à aplicação das medidas.

Exemplo:

6. Categoria Jardim e quintal

Sabias que...

Na RAM

... mais de 50% da água, usada na ilha da Madeira, é desperdiçada nas condutas de distribuição. Fonte: Plano Regional da Água da Madeira

... 854 toneladas de resíduos orgânicos são reencaminhadas para valorização orgânica. Fonte: DRAAC - Direção Regional de Ambiente e Alterações Climáticas

Todas as informações fornecidas reportavam dados recentes da RAM e foram recolhidos junto de fontes oficiais. Este facto é, *per si*, muito significativo na aprendizagem da ciência, pois é importante vincar a necessidade de recorrermos a informações obtidas junto de fontes credíveis e que sejam, simultaneamente, recentes e relativas ao meio local.

Além desta dimensão teórico-informativa, o manual disponibiliza um conjunto de atividades que promovem um dia-a-dia mais sustentável e que fomentam a participação dos vários elementos do agregado familiar.

3.2. - Que estratégias da Didática das Ciências foram utilizadas?

Tendo em conta as seis categorias definidas anteriormente, foram propostas tarefas que envolvessem o agregado familiar e tivessem uma base científica, apoiada na Didática das Ciências (Tabela II).

Tabela II – Estratégias da DC utilizadas no manual “Famílias pelo Planeta”.

Categoria	Atividade em família	
	Tarefa	Didática das Ciências
1 - Alimentação	Refeição sustentável	Debate
2 - Higiene pessoal	Alterações no WC	Saída de campo
3 - Supermercado/compras	Concurso de fotografia	Debate
4 - Gestão de resíduos domésticos	Sessão de cinema	
5 - Energia	Forno solar Mímica	Construção de maquete Teatralização
6 - Jardim e quintal	Compostor Montagem experimental	Trabalho experimental

O manual fornece, também, uma tabela para que *Influencers* pelo Ambiente, inscritos na modalidade “Famílias pelo Planeta”, possam registar a execução das tarefas.

A realização das tarefas, pelos vários elementos do agregado familiar, permitirá momentos lúdicos de aprendizagem e envolvimento sócio afetivo, alicerçados em conhecimento científico. Além disso, ao contribuir para a aprendizagem social contribuirá para desenvolvimento não apenas da família, mas da comunidade em que se inserem.

4. Projeto “UMa Família, UM Planeta na Escola Secundária de Francisco Franco”

A sustentabilidade ambiental é uma preocupação inerente aos vários setores da sociedade. Também na Escola Secundária de Francisco Franco – Funchal (ESFF) a temática é relevante, estando considerada no Plano Educativo de Escola – PEE (2021-2025).

Neste âmbito, foi criado o projeto “Uma Família, UM Planeta na Escola Secundária de Francisco Franco” que visa contribuir para a execução dos objetivos definidos no PEE, nomeadamente:

Obj - 2. Aumentar a implementação das pedagogias ativas e inovadoras

Obj - 3. Continuar a investir nos bons resultados escolares e na qualidade do ensino

Obj - 4. Aumentar a participação em concursos, projetos e atividades de enriquecimento do currículo

Obj - 5. Aumentar o trabalho colaborativo entre os professores

Obj - 6. Incrementar práticas de sustentabilidade na escola

O projeto contempla um conjunto de iniciativas como conferências, elaboração de slogans publicitários e cartazes sobre a sustentabilidade, colocação de ecopontos e a avaliação da literacia ambiental dos alunos participantes.

Neste projeto entende-se “a escola enquanto sistema aberto, onde a colaboração entre instituições tem uma importância fundamental na afirmação da escola na comunidade em que se insere. (Carreira, 2021, p. 20).

5. Conclusão

As necessárias mudanças nos padrões de consumo têm de ocorrer baseadas em conhecimento científico e na participação informada dos diferentes grupos sociais. Com a Didática das Ciências é possível que as atividades associadas à aprendizagem das ciências em contexto formal de ensino, possam ter um cariz mais orgânico e pragmático junto de elementos de uma mesma família. A participação de diferentes grupos familiares em tarefas conjuntas que sejam ambientalmente sustentáveis, irá elencar mudanças

nos comportamentos e atitudes quotidianas. Assim, promove-se o comprometimento consciente de cada grupo com a comunidade envolvente, numa perspetiva de desenvolvimento conjunto e integrado.

Referências bibliográficas

Carreira, Sílvia Mateus (2021). Educação em Ciências: da didática à literacia. In Hélder Spínola & Sílvia Mateus Carreira (org.). *Literacia Científica: Ensino, Aprendizagem e Quotidiano*. Edição CIE-UMa e Imprensa Académica: Funchal. (pp. 14-27). DOI: 10.34640/universidademadeira2021carreira. <https://tinyurl.com/e68ttjen>. ISBN 978-989-54390-4-1.

Ornelas, J. (2002). Participação, empowerment e liderança comunitária. *Comunicação apresentada na III Conferência Desenvolvimento Comunitário e Saúde Mental* (pp. 5-13). Instituto Superior de Psicologia Aplicada: Lisboa.

Spínola, Hélder (2021). Entre a Literacia e a Cultura Ambiental. In Hélder Spínola & Sílvia Mateus Carreira (org.). *Literacia Científica: Ensino, Aprendizagem e Quotidiano*. Edição CIE-UMa e Imprensa Académica: Funchal. (pp. 27-40). DOI: 10.34640/universidademadeira2021spinola. <https://tinyurl.com/rwz4p3yv>. ISBN 978-989-54390-4-1.

Vieira, R.M. (2018). *Didática das Ciências para o Ensino Básico*. Faro: Sílabas & Desafios.

Willis, K. (2011). *Theories and practices of development*. London-New York, Routledge.

COMUNIDADES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Hélder Spínola¹

Sílvia Mateus Carreira²

¹ Universidade da Madeira, hspinola@uma.pt

² Esc. Sec. Francisco Franco/ Universidade da Madeira, silvia.carreira@staff.uma.pt

1. Introdução

Desde o início da década de 1970 que os consumos e a poluição da humanidade ultrapassaram a capacidade da Terra, distanciando-se desde então, e cada vez mais, da possibilidade de um equilíbrio entre as nossas atividades e os limites do Planeta (Global Footprint Network, 2022). Um dos indicadores mais evidentes e divulgados deste acentuar da insustentabilidade ambiental, é a pegada ecológica. A pegada ecológica mede a quantidade de recursos e de poluição à responsabilidade de uma pessoa, comunidade, país ou da humanidade, e traduz esses valores na área do Planeta necessária para que esses mesmos recursos sejam gerados e essa mesma poluição depurada, mantendo os necessários equilíbrios naturais (Global Footprint Network, s/d). Essa área calculada para a pegada ecológica é comparada com a própria dimensão do Planeta, em termos de biocapacidade (capacidade produtiva), e assim podemos constatar que a nossa pegada ecológica, presentemente, já é superior em cerca de 75% relativamente à própria capacidade produtiva da Terra (Earth Overshoot Day, 2019). Esta é a visão geral, mas uma leitura mais atenta deste indicador permite perceber melhor o que se está a passar. Por exemplo, quando se analisam os dados de pegada ecológica desde há 50 anos, constata-se que a dimensão global da pegada ecológica da humanidade é, efetivamente, cada vez maior, mas se atendermos à média deste indicador por pessoa, obtém-se um valor que, ao longo de todo este tempo, se mantém mais ou menos estável, numa posição um pouco abaixo dos 3 hectares globais (Global Footprint Network, 2022). Ou seja, o crescimento da pegada ecológica da humanidade está intimamente relacionado com o crescimento populacional. Porque somos cada vez mais, os consumos e a

produção de poluição é cada vez maior e, como tal, a nossa pegada ecológica comum também. Desde a década de 1960, em que ainda tínhamos uma boa reserva ecológica no Planeta, até ao presente, em que o défice ecológico já vai em cerca de 75%, a humanidade passou de cerca de 3 mil milhões de pessoas para quase 8 mil milhões. Comparando o crescimento da população mundial com o crescimento da pegada ecológica global da humanidade, chegamos à conclusão de que, em ambos os casos, o crescimento foi sensivelmente igual, de mais de 250%, revelando uma correlação direta entre crescimento populacional e o aumento da pegada ecológica. Curiosamente, ao contrário da ideia geral, a biocapacidade do Planeta ao longo dos últimos 60 anos tem vindo a aumentar, embora ligeiramente, revelando que, se soubermos aproveitar, a enorme resiliência da Natureza oferece-nos a oportunidade de recuperarmos o equilíbrio.

Constatando a estabilidade da pegada ecológica média de cada pessoa ao longo dos últimos 50 anos, apesar de ter sido notório um aumento na disponibilidade de bens de consumos e de acesso a serviços diversos, aumentando de forma notória o conforto e a qualidade de vida das populações (Roser, 2014), isto só pode significar que temos tido a capacidade de aumentar substancialmente a eficiência no uso dos recursos e a adoção de tecnologias e processos produtivos mais limpos. Infelizmente, esta impressionante melhoria na eficiência da nossa tecnologia não tem sido minimamente suficiente para compensar o aumento dos consumos decorrentes do facto de hoje sermos muitos mais a povoar a Terra.

2. O que fazer?

Apesar da relação direta entre os desequilíbrios ambientais e o peso cada vez maior da população humana, os indícios de que possamos vir a estabilizar o número de pessoas no Planeta são ainda muito ténues. Por outro lado, apesar de cada vez mais limpas e eficientes, as tecnologias de que dispomos não têm conseguido compensar os efeitos ambientais negativos decorrentes de uma maior exploração de recursos para responder às necessidades, e exigências, de uma população em franco crescimento. Assim, não podendo contar apenas com uma futura estabilidade populacional e com tecnologias mais limpas e eficientes para atenuar a grave crise ecológica em que vivemos, torna-se essencial promover mudanças culturais consequentes na

forma como as nossas sociedades vivem e funcionam, transformações estas que também possam resultar em um melhor enquadramento das tecnologias e das próprias dinâmicas do crescimento populacional.

A transformação cultural que aqui advogamos implica fazer uso de processos educativos, particularmente os socioeducativos, em especial através da educação ambiental. A educação ambiental ganhou reconhecimento internacional a partir da primeira conferência mundial das Nações Unidas sobre Ambiente Humano, em 1972 em Estocolmo, e os seus objetivos foram claramente definidos através da Carta de Belgrado, em 1975, e da Conferência de Tbilisi, em 1977 (UNESCO, 1980; Hungerford e Peyton, 1976). Assim, a finalidade da Educação Ambiental ficou estabelecida como sendo a de formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os seus problemas, uma população que tenha os conhecimentos, as competências, o estado de espírito, as motivações e o sentido de compromisso que lhe permitam trabalhar individual e coletivamente na resolução das dificuldades atuais, e impedir que elas se apresentem de novo (Carta de Belgrado). A conferência intergovernamental sobre educação ambiental, organizada pela UNESCO em Tbilisi em 1977, definiu a sua estrutura, princípios e linhas de orientação, deixando claro que é seu objetivo promover a literacia ambiental nos cidadãos para que desenvolvam práticas respeitadoras do ambiente. Assim, o desenvolvimento de uma cidadania ambientalmente literada apresenta-se como um importante propósito da educação ambiental, sendo a literacia ambiental um requisito indispensável para que a sociedade mantenha e melhore a qualidade ambiental (Disinger & Roth, 1992).

Apesar do esforço em educação ambiental por parte dos sistemas educativos e por diversas organizações ao longo das últimas décadas, a evolução dos níveis de literacia ambiental não tem sido suficiente para transformar culturalmente as sociedades ao ponto de equilibrar as atividades humanas com os limites de capacidade do Planeta. Algumas limitações da abordagem dada à educação ambiental podem explicar esta situação, nomeadamente o foco sobre o indivíduo e a criança em detrimento da comunidade e de um público diversificado e multigeracional, ou a falta de envolvimento de diferentes entidades e organizações para além da Escola (Schmidt et al., 2010; Spínola, 2014). Face às limitações subjacentes à forma como a educação ambiental tem vindo a ser desenvolvida e, conseqüentemente, aos seus resultados, propõe-se uma mudança na sua abordagem, centrando-se mais na comunidade do que no indivíduo e suportando-se nos contextos socioculturais reais em detrimento da escola e da sala de aula. Para que a

educação ambiental seja mais consequente e eficaz, entendemos ser necessário ir além do objetivo de promover a literacia ambiental, muito focada na transformação individual, e agarrar um novo propósito, o de promover a Cultura Ambiental.

3. Como promover a Cultura Ambiental?

A Cultura Ambiental é entendida como um sistema complexo de códigos, padrões e formas de organização partilhado por uma sociedade, comunidade ou grupo social, aprendido através da educação e socialização, e que contribui para a manutenção dos equilíbrios ambientais. Manifesta-se através de normas, crenças conceitos, conhecimento, hábitos, práticas, comportamentos, tecnologias, expetativas, estilos de vida, instituições, e modelos de organização social e económica que, no seu conjunto, asseguram a sustentabilidade ambiental de uma comunidade (Spínola, 2021a). Ou seja, promover a Cultura Ambiental implica reformular a própria Educação Ambiental, chamando a ela mais atores, procurando contextos mais abrangentes e diversos, dirigindo-a a novos públicos e, em suma, imiscuindo-se em toda a comunidade. Para que a transformação alcançada seja cultural, entendemos que o envolvimento da sociedade tem de ser completo e que a educação ambiental deve rebentar a bolha em que se deixou aprisionar ao longo de décadas. Propomos a constituição de Comunidades de Educação Ambiental.

3.1. Comunidades de Educação Ambiental.

Tendo em conta a avaliação dos resultados de projetos de educação ambiental desenvolvidos no passado, nomeadamente o Projeto “UMa Família, Um Planeta”, e reconhecendo que qualquer comunidade exerce naturalmente e de forma espontânea uma ação educativa com influência profunda na forma como pensamos e atuamos, entendemos que a promoção da Cultura Ambiental só é eficaz se for desenvolvida na comunidade e pela comunidade (Spínola, 2021b; Spínola, 2020a; Spínola, 2020b; Spínola, 2019; Spínola, 2015). Assim, será pouco consequente continuar a alimentar uma educação ambiental que atua de fora para dentro, sendo impreterível uma abordagem baseada na constituição de Comunidades de Educação Ambiental.

Entendendo Comunidades de Educação Ambiental como estruturas so-

ciais organizadas que partilham uma cultura ambiental comum e com existência e atividade associadas a um determinado espaço físico, seja um condomínio, bairro, cidade, região ou país, ou mesmo uma empresa, associação, clube ou entidade pública, a sua constituição deve seguir um processo gradual de melhoria continua traduzido em transformações visíveis e sentidas na funcionalidade dos espaços suportadas em dinâmicas socioeducativas. Partindo do quadro conceptual previamente definido para a promoção da Cultura Ambiental (Spínola, 2021c), o primeiro passo para a criação de uma Comunidade de Educação Ambiental passo por garantir a existência de uma força motriz para espoletar o processo de transformação sociocultural. Esta primeira etapa requer vontade política e social, e os necessários incentivos à promoção de boas práticas ambientais no contexto espacial em que a comunidade atua, assim como os estímulos que possam desencadear processos ativos de educação ambiental associados a essas mesmas boas práticas. Esta primeira etapa (força motriz) está presentemente facilitada pela evidente preocupação e sensibilidade das comunidades e dos seus dirigentes face à gravidade da atual crise ecológica, necessitando apenas de ser mobilizada para incentivar à ação, não se deixando ficar por meras intenções sempre adiadas. Estando a decorrer a implementação de boas práticas ambientais e o desenvolvimento de programas de educação ambiental, já estaremos na segunda etapa para a constituição de Comunidades de Educação Ambiental. No entanto, para que esta segunda etapa seja efetivamente um processo de transformação cultural, é necessário garantir que as boas práticas e os programas de educação ambiental sejam cada vez mais abrangentes, garantindo que ocorrem nos espaços públicos e privados, envolvendo respetivamente as organizações públicas e privadas, e interagindo diretamente com os grupos sociais (em particular as famílias) e com a comunidade em todos os seus contextos de vida e atividade diária, e envolvendo a própria gestão e organização da comunidade. Numa primeira abordagem, os espaços físicos e a sua organização funcional devem ser adaptados à educação ambiental, garantindo desde logo o envolvimento da própria comunidade na definição e implementação dessas transformações. Neste contexto, as organizações públicas e privadas são elementos-chave, devendo elas próprias se constituírem em ambientes reais de aprendizagem e, para isso, garantirem a adoção progressiva das melhores práticas disponíveis em termos de gestão ambiental, nomeadamente para a redução e reciclagem de resíduos, poupança e eficiência de energia e recursos hídricos e, entre outros, redução das emissões atmosféricas. Adicionalmente, além do contexto das organizações, pela exposição

social que proporciona e pelo estatuto que detém na incorporação de normas e valores, o espaço público deve ser reorganizado relativamente à sua funcionalidade de modo a incorporar as melhores práticas ambientais disponíveis, quer se esteja a falar de mobilidade, gestão de resíduos, uso da água e da energia, ou outros. Ainda nesta segunda etapa para a constituição de Comunidades de Educação Ambiental, os modelos de gestão, organização e funcionamento das comunidades, considerando a sua forte influência na cultura da comunidade, devem ser repensados por forma a que sejam consistentes com a promoção da cultura ambiental. Significa isto adequar os mecanismos legais, regulamentares e de fiscalização, assim como as soluções públicas para responder às necessidades da comunidade, ao princípio maior de mitigação dos desequilíbrios ambientais e de referencial a ser seguido por todos.

Em comunhão com a implementação de boas práticas ambientais nos contextos socioculturais reais, a segunda etapa para o desenvolvimento de Comunidades de Educação Ambiental fica completa com a existência de programas de educação ambiental comprometidos com abordagens práticas, em contexto real, e com o envolvimento de todos. Estes programas de educação ambiental, à semelhança das boas práticas e em sintonia com elas, devem estar presentes no quotidiano da comunidade, dinamizando-se através de grupos sociais e numa abordagem de resolução de problemas e 'aprender fazendo'. Não propomos apenas mais uma bateria de atividades de sensibilização e educação ambiental dirigida a determinados públicos-alvo, mas antes um programa transversal e inclusivo com implicações em todos os setores de atividade e com a capacidade de penetrar a vida individual e social de cada um. O programa de educação ambiental que propomos só será capaz de atingir os seus objetivos se for desenvolvido a par da construção de uma comunidade sustentável, na forma como se organiza e funciona, e com o envolvimento e compromisso dos seus principais atores.

Com um processo de transformação cultural em curso como o proposto, acreditamos que é possível atingir uma terceira etapa onde se desenvolva uma Comunidade de Educação Ambiental promotora da Sustentabilidade e da Cultura Ambiental. Em uma Comunidade de Educação Ambiental será evidente no território e nas organizações uma implementação generalizada de boas práticas ambientais intimamente associadas às atividades de programas de educação ambiental transversais e inclusivos. Numa perspetiva mais concreta, implicará sistemas de gestão ambiental eficientes e consistentes implementados nas organizações públicas e privadas, nomeadamente para reduzir e reciclar os resíduos, para usar de forma eficiente

a energia, reduzir a sua necessidade e tirar partido das fontes renováveis, reduzir os consumos de água, reutilizá-la e prevenir a sua poluição, reduzir o uso de recursos naturais e respeitar a biodiversidade, além de muitas outras práticas como diminuir a emissão de ruído e de gases com efeito de estufa. Implicará ainda a existência de programas de educação ambiental coordenados por equipas de educadores com formação adequada, dispondo de recursos suficientes, para o desenvolvimento de estratégias e atividades promotoras de literacia e cultura ambiental. Além desta conjugação entre boas práticas ambientais e educação ambiental, são necessários novos modelos de funcionamento e organização da sociedade mais respeitadores do equilíbrio ambiental, em que a economia circular é um exemplo, assim como o florescimento de normas, valores e estilos de vida alinhados com a sustentabilidade ambiental.

Com este percurso de 3 etapas, são esperados mecanismos de retroalimentação que influenciem as suas forças motrizes e reforcem os mecanismos para implementar boas práticas ambientais e programas de educação ambiental, criando ciclos de melhoria continua que possam criar vagas sequenciais impulsionadoras da cultura ambiental e da sustentabilidade.

4. Conclusão

A dimensão a que chegaram os desequilíbrios ambientais exige outro empenho e envolvimento por parte da sociedade. Já não basta confiar apenas em um processo a longo prazo, lento, com ação limitada e parcial, crente na diferença que cada um de nós poderá fazer à medida que vamos tomando consciência da situação e ajustando os nossos hábitos diários. Já não basta esse caminho porque já não há tempo, porque precisamos de ser consequentes e deixar de procrastinar. As longas décadas que nos separam desde que o esforço de educação ambiental se iniciou, percorrendo um caminho descontrado com o da própria sociedade, deixam claro que, a continuar assim, estaremos a investir tempo e recursos num processo cego para apenas dar a ilusão de que não baixamos os braços. Se este caminho só nos afastou da sustentabilidade, aumentando a gravidade dos desequilíbrios ambientais, continuá-lo é um exercício inconsequente a que não nos podemos dar ao luxo. Assim, a presente proposta de criação de Comunidades de Educação Ambiental e da respetiva metodologia, não sendo nenhuma arte mágica para a solução de que necessitamos, é, em nosso entender, uma inovação, ou pelo

menos, uma reformulação face à abordagem que tem sido seguida. Naturalmente que é mais fácil continuar o caminho da educação ambiental que vem do passado, mas de que servirá se não for suficiente para atenuar a galopante crise ambiental a que estamos, nós e todo o Planeta, sujeitos?

Embora a abordagem proposta signifique um “tocar a rebata” para toda a sociedade, desinquietando tudo e todos, incomodando se preciso for, retirando a sociedade da sua zona de conforto, entendemos ser o caminho que nos resta para, a tempo, reparar as feridas que abrimos na natureza. Mesmo que exija um investimento inicial elevado por parte de toda a comunidade, e de cada um de nós individualmente, e exige, depressa se aliviará com a sua integração e normalização na forma como a sociedade passará a se organizar e a funcionar. Criar Comunidades de Educação Ambiental implica integrar os processos de educação ambiental com o funcionamento e organização da própria sociedade, incluindo as suas organizações, grupos sociais e pessoas, e imiscuindo-se nela ao ponto de não se conseguir distinguir uma da outra. Na prática, estamos a falar de uma autêntica transformação sociocultural, estamos a falar da promoção de Cultura Ambiental. Estamos a falar de equilibrar a vivência humana com as capacidades do Planeta. Estamos a falar daquilo que é preciso fazer. E já!

Referências Bibliográficas

Disinger, J. F. & Roth, C. E. (1992). Environmental Education research news. *The Environmentalist*, 12: 165-168.

Earth Overshoot Day (2019). Earth Overshoot Day 2019 is July 29, the earliest ever. Acedido a 26 de fevereiro de 2022 em <https://tinyurl.com/3t333sru>.

Global Footprint Network (2022). *National Footprint and Biocapacity Accounts. Country Trends*. Acedido a 26 de fevereiro de 2022 em <https://tinyurl.com/47zfnvyh>

Global Footprint Network (s/d). Ecological Footprint. Acedido a 26 de fevereiro de 2022 em <https://tinyurl.com/3czkx96y>

Hungerford, H. R. & Peyton, R.B. (1976). *Teaching environmental education*. Portland, ME: J. Weston Walch.

Roser, M. (2014). “Human Development Index (HDI)”. Published online at OurWorldInData.org. Disponível em: <https://tinyurl.com/2ducv3t3>

UNESCO (1980). *Environmental education in the light of Tbilisi conference*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Schmidt, L., Guerra, J. & Nave, J. G. (2010). The role of non-scholar organizations in environmental education: A case study from Portugal. *International Journal of Environment and Sustainable Development*, 9(1/2/3): 16-29.

Spínola, H. (2021a). Towards Environmental Culture. In S.A. Kiray & E. Tomevska-Ilievska (Eds.), *Current Studies in Educational Disciplines 2021* (pp. 61-76). ISRES Publishing.

Spínola, H. (2021b). Projeto Reciclar Mais na Universidade da Madeira (Reciclar+U-Ma). In Pontes, A.S., Matias, C., Pile, M., Valente, R.P. (Coord.). *Sustentabilidade-Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) nas Práticas das Instituições de Ensino Superior*. Caparica: Edição Instituto Português da Qualidade. (pp. 69-172). http://www.ipq.pt/PT/SPQ/ComissoesSectoriais/CS11/Documents/E_book_Sustentabilidade_CS11/Publicacao_Ebook_Sustentabilidade_CS11/2021_ebook_sustentabilidade_cs11_ipq.pdf, (consultado em 01/03/2022).

Spínola, H. (2021c) Environmental culture and education: a new conceptual framework. *Creative Education*, 12, 983-998. <https://tinyurl.com/59pfjy5>

Spínola, H. (2020a). Correlations between environmental literacy components (knowledge, attitude and behavior) in Madeira Island (Portugal) 9th grade students. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 10 (1): 28-36. <https://tinyurl.com/y7ct68t3>

Spínola, H. (2020b). Projeto Greenning the Curriculum: metade do lixo são beatas de cigarro. *Revista et al. n.º 89*: 80-81.

Spínola, H. (2019). A Universidade da Madeira já pode hastear a bandeira verde. *Revista et al. n.º 87*: 62-63.

Spínola, H. (2015). Environmental literacy comparison between students taught in Eco-schools and ordinary schools in Madeira Island region of Portugal. *Science Education International*, 26 (3): 392-413. <http://hdl.handle.net/10400.13/1361>.

Spínola, H. (2014). Forty years of environmental education in the Portuguese Democracy. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 4 (3): 47-55. <http://hdl.handle.net/10400.13/1363>





IGUALDADE E INCLUSÃO

A CRECHE, SERVIÇO DE EDUCAÇÃO E DE CUIDADOS PROMOTOR DO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS, DO SEU EFEITO EM QUESTÕES DE IGUALDADE, DE INCLUSÃO SOCIAL E DE EQUIDADE

Mariana Estrela

Universidade da Madeira, marianaestrela@ua.pt

1. Introdução

Considero que a temática em reflexão, primeiramente, deverá aportar a questão dos direitos das crianças, nomeadamente o Direito à Educação (em condições de igualdade de oportunidades) consagrado no artigo n.º 28 da Declaração dos Direitos da Criança (UNICEF, 2019). A esta luz, é atual a assunção da criança como sujeito e principal agente da sua aprendizagem, do seu papel ativo e participativo (Silva et al., 2016), bem como o seu direito à infância emancipada, dignificada e atuante (Monteiro & Araújo, 2020).

Partilho da perspetiva de Bairrão (1998), que considera que o termo “qualidade da educação” está profundamente relacionado com o termo “qualidade de vida”, indiciando que a primeira influencia a segunda no sentido ascendente, ou seja, quanto mais educação de qualidade cada pessoa tiver acesso, maior será a sua qualidade de vida, o inverso também pode ser espectral.

2. Políticas Educativas a destacar

No plano jurídico e político cabe ao Estado a responsabilidade principal de assegurar o direito à educação (disponibilidade, acessibilidade, equidade e qualidade). Em Portugal, o papel da Educação de Infância (EI) foi definido, desde 1996, como um papel estratégico (CNE, 2003). No quadro global das de-

cisões relativas às políticas educativas, sabemos como o investimento numa educação de qualidade desde os primeiros anos é factor de sucesso educativo, e, de modo mais alargado, fator de prevenção da exclusão social, de redução das desigualdades sociais (Vasconcelos, 2005), factor proporcionador de experiências conducentes a um maior desenvolvimento das crianças.

O relatório do Estado da Educação (CNE, 2020) recomenda o alargamento da rede de creches, o investimento na qualidade da educação das crianças dos 0 aos 3 anos de idade e a promoção de uma responsabilidade social alargada no apoio ao seu desenvolvimento e protecção, reconhecendo, uma vez mais, a importância dos programas e dos serviços de educação e de cuidados para a primeira infância enquanto promotores do desenvolvimento das crianças, do seu efeito no desempenho escolar e em questões de inclusão social e de equidade.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória veio também vincar a importância da EI, salientar a expansão da mesma com o objectivo de abranger cada vez mais crianças e garantir a todas as melhores oportunidades educativas, aprendizagens mais significativas e impactantes.

(...) é fundamental para o bem-estar das crianças e do seu sucesso educativo que todas possam ter acesso a uma educação de infância de qualidade, num percurso que permita a equidade educativa e pedagógica desde o nascimento, a par com a família e numa crescente integração de serviços (G. Martins et al., 2017, p. 8).

Ao nível internacional destaco a Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2022) que tem como 4.º objetivo “Educação de Qualidade - garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (idem, p. 8).

3. Creches de elevada qualidade e seu impacto no desenvolvimento da criança

A qualidade é um processo em construção (Pascal & Bertram, 2000) que deverá ser tida em consideração nas práticas pedagógicas de todos os profissionais de educação, independentemente do nível de educação/ensino, pois só assim serão criados contextos mais ricos, que respondam de forma

inclusiva, equitativa, estimulante e significativa aos interesses e às necessidades de cada criança e das suas famílias, apoiem as suas identidades e culturas (Dalli et al., 2021). “Atendimentos sem qualidade não apenas são ineficazes como podem ser prejudiciais à formação da personalidade da criança” (Estrela, 2008, p. 75). Diversas investigações têm demonstrado uma ligação estreita entre níveis de qualidade dos serviços de educação de infância e níveis de desenvolvimento e de bem-estar da criança (idem).

Várias pedagogias, nomeadamente as pedagogias participativas, destacam a criança como a protagonista central para a análise da qualidade (Dahlberg et al., 2003). A criança torna-se, assim, ponto de referência obrigatório para a definição, construção e análise da qualidade, para tal é necessária e urgente a real escuta da criança (Formosinho & Araújo, 2004; Pascal & Bertram, 1999). São vários os instrumentos de pesquisa que podemos utilizar para compreender a vivência da criança em contexto de creche: escutá-la na sua interação e no diálogo com as outras crianças e com os adultos, desvelar os seus interesses e as suas necessidades, para incorporá-las no processo pedagógico (Pinazza & Kishimoto, 2008); observar naturalmente, como forma de compreender o quotidiano (Pinazza & Fochi, 2018); avaliar os seus níveis de implicação e de bem-estar nos diversos momentos de educação e de cuidados (Carvalho & Portugal, 2017); registar as suas opiniões acerca das propostas disponíveis; documentar (Reggio Children, 2021) através da elaboração de portfólios e/ou mini-histórias, por exemplo.

Um contexto de elevada qualidade baseia-se nos princípios das práticas apropriadas ao desenvolvimento que, por sua vez, se baseiam no conhecimento atual sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, nas suas competências, nos interesses e nas necessidades de cada uma, em particular, do grupo, em geral, nos contextos sociais e culturais nos quais as crianças vivem (Sandall & Schwartz, 2005).

Parece ser indiscutível que qualquer proposta pedagógica para a creche tem de ter uma intencionalidade implícita e explícita na práxis com bebês e crianças (Coutinho, 2010; Fochi, 2015; Luís, 2014; Portugal et al., 2017), em colaboração com cada um(a) deles(as) e com as suas famílias, sempre instituída na vivência da escuta de bebês, crianças e famílias (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008; Parente, 2012; Recomendação n.º 2/2021).

Observar, questionar, flexibilizar e inovar são atitudes básicas num atendimento de qualidade, que não se coaduna com uma abordagem baseada no senso comum, nem com uma abordagem técnica e aplica-

tiva. Envolve, portanto, profissionais sensíveis, reflexivos e críticos em torno do seu próprio exercício profissional, respeitando princípios éticos e deontológicos e evidenciando abertura para uma aprendizagem continuada ao longo da vida (Portugal et al., 2017, p. 27).

Destaco, como exemplo, as orientações pedagógicas para a creche da Bélgica “A pedagogical framework for childcare for babies and toddlers” (Kind & Gezin, 2015), em que nestas é valorizada a qualidade pedagógica dos cuidados, na relação estreita com os bebês, as crianças, as famílias, os profissionais e a comunidade, com efeitos positivos a longo prazo no desenvolvimento holístico das crianças. O quadro pedagógico tem como fundamentos: todos têm direito ao respeito pela sua vida privada e familiar; toda a criança tem direito ao respeito pela sua integridade moral, física, mental e sexual; toda a criança tem o direito de expressar a sua opinião; toda a criança tem direito a medidas e serviços que promovam o seu desenvolvimento; o superior interesse da criança deve ser a principal consideração em quaisquer decisões relativas à criança; todas as pessoas têm direito a uma vida decente (incluindo o direito ao trabalho, o direito à segurança social, o direito à direito a uma habitação digna, o direito à proteção de um ambiente saudável, o direito à cultura e ao desenvolvimento social). Esta pedagogia tem os seguintes princípios básicos: cada criança é única; abordagem holística; a vida dentro de um grupo influencia a personalidade de uma criança; a criança tem um papel activo; as famílias são competentes; as relações são recíprocas; as pessoas estão ligadas; respeito pela diversidade; educar as crianças numa sociedade inclusiva e democrática; educar as crianças para uma sociedade sustentável. Na prática, os educadores neste contexto centram-se numa abordagem holística, sensível, promotora de autonomia, em que os profissionais se certificam de que as crianças se sentem emocionalmente seguras, adotam um papel ativo e estimulante numa abordagem individualizada a cada criança, aprendem a viver juntos, oferecem a cada criança oportunidades de desenvolvimento integrado em quatro áreas: eu e o outro; corpo e movimento; comunicação e expressão; exploração do mundo. Educadores e famílias conhecem-se bem, desenvolvem relações próximas onde a participação e a consulta sistemática das famílias são diárias, desenvolvem também um trabalho em conjunto com outras instituições e serviços. Para concretizar com sucesso esta pedagogia os educadores têm de ser reflexivos, têm de ter apoio para as suas práticas, liderança, um sistema competente. Observar, docu-

mentar, avaliar, ajustar e adaptar a prática são princípios essenciais para a qualidade pedagógica, destacando que as observações e a documentação tornam a vida na creche visível e constituem a base para o diálogo com as famílias. No que diz respeito à avaliação, esta caracteriza-se por ser transparente e democrática e é discutida com as partes envolvidas, quer em equipa, com as famílias, com as crianças e/ou com outras partes interessadas.

Neste enquadramento, as propostas pedagógicas constituem referenciais teóricos e práticos que fundamentam a práxis do educador, promovem o seu desenvolvimento profissional e da equipa, a qualidade pedagógica e potenciam o caminho de aprendizagem e de desenvolvimento de cada criança. Assim, a creche enquanto tempo e espaço de valorização e dinamização das potencialidades e das competências precoces de cada criança, terá um contributo positivo no presente e no futuro de cada uma desde que a oferta seja de qualidade (Estrela, 2008; Ferreira, 2018). “Promover a competência, garantir o direito à educação de qualidade, depois só a qualidade cria oportunidades reais” (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, p. 57).

4. A creche, contexto de igualdade, de inclusão social e de equidade

A creche, tal como as instituições de educação, deve ser vista como construção social de uma comunidade, originada da interação ativa com pessoas e com a sociedade (Dahlberg et al., 2003). Num contexto de globalização, as práticas de cidadania implicam uma construção participada e cooperada entre crianças, famílias, educadores e comunidade.

Efectivamente, o sujeito humano para realizar todo o seu potencial de desenvolvimento necessita de um contexto adequado que lhe permita interagir com os sujeitos e construir toda a teia de relações mais ou menos complexas que lhe possibilitem dar resposta aos diferentes apelos da sua personalidade quer eles sejam determinados, com maior ou menor intensidade, pela dimensão físico-biológica, psicológica, social, contextual. A experiência contextual constitui, na realidade, um novo potencial de desenvolvimento do sujeito que vem juntar-se ao património hereditário, aumentando assim em função da natureza e da frequência das interligações entre esse e outros contextos que envolvem

a criança na acção educativa ao nível micro, meso, exo e macrosistémico (Tavares, citado por Portugal, 1992, p. 9).

As creches constituem importantes sistemas de resposta a eventuais desvantagens sociais das crianças. A inclusão de todas implica práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma, atendam às suas diferenças, apoiem as suas aprendizagens e progressos (Portugal et al., 2017). Não podem ser esquecidas as crianças com direitos de aprendizagem diversificados (OECD, 2006) e aquelas que, devido à vulnerabilidade das famílias, precisam de experiências educativas de superior qualidade, para que se concretizem os princípios de equidade consagrados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). O Estado tem de assegurar uma educação pública em creche, mas que nos dias de hoje isso ainda existe numa minoria (Costa, 2021). «O “segredo” para potenciar a equidade consiste numa educação, que se inicia com o nascimento e que tem o seu auge nos primeiros anos de vida, inclusiva e para todos, assumindo a diferenciação pedagógica, nomeadamente através do brincar» (Sousa et al., 2019, p. 1).

5. Considerações finais

Serviços de qualidade têm o supremo interesse das crianças como referência para a sua organização, assim como as características das crianças têm de ser tidas em consideração na conceção da sua educação e dos cuidados em creche.

O entendimento da infância como ciclo de vida com valor em si mesmo e como base estruturante para os ciclos que o seguem promove o respeito e a valorização da diversidade entre as crianças como sujeitos singulares e entre as diferentes infâncias nas diversas sociedades (Bhering et al., 2020). “Ser criança e viver a infância depende muito das referências e expectativas da família, da escola e da comunidade em que cada uma cresce” (Friedmann, 2020). Creches de qualidade constituem importantes sistemas de resposta a eventuais desvantagens sociais das crianças, potenciam o desenvolvimento e a aprendizagem através das relações e interações responsivas e éticas por parte de todos os profissionais. Constituem importantes contextos de inclusão onde, através de práticas pedagógicas participativas e diferenciadas, todas as crianças beneficiam de um atendimento significativo, contextualizado e fundamentado, de acordo com as suas reais necessidades, os seus in-

teresses e as suas competências. Portanto, a provisão da qualidade requer o desenvolvimento de uma pedagogia com uma oferta pedagógica rica que se focalize no bem-estar, na livre iniciativa, na implicação em propostas livres e/ou orientadas, na visão holística do desenvolvimento, nos interesses e nas necessidades das crianças, sendo estas participantes activas e autónomas em toda a dinâmica da creche (Estrela, 2008).

Referências Bibliográficas

- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar? In Ministério da Educação (Edit.), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 43-88). Ministério da Educação.
- Bhering, E.; Abuchaim, B.; Fasson, K.; Silva, A. & Biasoli, K. (2020). *Educação infantil: políticas internacionais para crianças de 0 a 3 anos*. Cortez Editora.
- Carvalho, C. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche. CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.
- Conselho Nacional de Educação. (2003). *Educação de Infância em Portugal Situação e Contextos numa Perspectiva de Promoção de Equidade e Combate à Exclusão*. Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Educação. (2004). *Educação e Direitos Humanos*. Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Educação. (2020). *Estado da Educação 2019*. Conselho Nacional de Educação.
- Costa, J. (2021, abril 30). #37: O Papel da Educação de Infância com o Secretário de Estado Adjunto e da Educação Dr. João Costa. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=qkqaefEzzdg>.
- Coutinho, A. (2010). *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche* [Tese de Doutoramento]. Universidade do Minho.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância. Perspetivas Pós-Modernas*. Artmed Editora.
- Dalli, C.; May, H. & Meade, A. (2021). *Pay Parity For Early Learning Workers is Just the Start*. <https://tinyurl.com/3x8dxd55>.
- Estrela, M. (2008). *Qualidade da Oferta Educativa em Creche* [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Aveiro.
- Ferreira, M. (2018). *A Creche e o Desenvolvimento da Criança* [Dissertação de Mestrado]. Instituto Superior de Serviço Social do Porto.

Fochi, P. (2015). *Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em contexto de vida coletiva*. Penso.

Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1(XXII), 81-93.

Friedmann, A. (2000). *A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias*. Panda Educação.

Kind & Gezin (2015). *A pedagogical framework for childcare for babies and toddlers*. file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Pedagogical%20framework%20childcare%20babies%20%20toddlers.pdf., (consultado em 25/02/2022).

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar).

Luís, J. (2014). *A Intencionalidade Educativa do Educador de Infância num contexto de Pedagogia-em-Participação. Avaliação e Qualidade da Intervenção Educativa na Educação de Infância* [Tese de Doutoramento]. Universidade de Aveiro.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.

Monteiro, H. & Araújo, M. (2020). Queridas Invisíveis!... In M. Araújo & H. Monteiro (Org.), *Direitos das crianças interpretados pelos adultos. A propósito dos 30 anos da Convenção dos Direitos das Crianças* (pp. 4-11). Edições Afrontamento.

OECD (2006). *Startin & Strong II - Early Education and Care*. OECD.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008a). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 11-29). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: As perspectivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 55-73). Porto Editora.

ONU (2022). *Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável*. <https://tinyurl.com/4mtkn6pw>.

Parente, C. (2012). *Observar e Escutar na Creche para aprender sobre a criança*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Pascal, C. & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias. Nove estudos de caso*. Porto Editora.

Pascal, C. & Bertram, T. (2000). O Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Sucessos e reflexões”. *Revista do GEDEI. Infância e Educação: Investigação e Práticas*, (2), 17-30.

Pinazza, M. & Fochi, P. (2018). Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re) criar significados. *Revista Linhas*, 19(40), 184-199.

- Pinazza, M. & Kishimoto, T. (2008). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola Vista pelas Crianças (7-10)*. Porto Editora.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. CIDInE.
- Portugal, G., Carvalho, C. & Bento, G. (2017). *Orientações Pedagógicas para o Trabalho com Crianças entre os 0 e os 3 anos de idade*. <https://tinyurl.com/ycxnryy5>.
- Recomendação n.º 2/2021 (A voz das crianças e dos jovens na educação escolar) - Diário da República, 2.ª série - N.º 135 - 14 de julho de 2021.
- Reggio Children. (2021). *As cem linguagens em mini-histórias: contadas por professores e crianças de Reggio Emilia*. Penso.
- Sandall, S. & Schwartz. (2005). *Construindo Blocos. Estratégias para incluir crianças com necessidades especiais em idade pré-escolar*. Porto Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. ME-DGE.
- Sousa, D.; Mateus, C. & Oliveira, I. (2019). Equidade pela creche: uma resposta educativa inovadora para a primeira Infância. *Sisyphus Journal of Education*, 3(7), 92-106. <https://doi.org/10.25749/sis.18585>
- UNICEF (2019). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf
- Vasconcelos, T. (2005). *Das Casas de Asilo ao Projeto de Cidadania. Políticas de Expansão da Educação de Infância em Portugal*. Edições Asa.

EDUCAÇÃO EM CONTEXTO PRISIONAL

Emanuel Petito & Liliana Rodrigues

Universidade da Madeira, lilianagr@staff.uma.pt.

Introdução

A Educação é compreendida, na visão crítica do currículo, como forma eficaz de alterar campos sociais. Ela manifesta-se, no âmbito da política de coesão, no desenvolvimento social, representando um papel alavancador para a economia e serve como instrumento, por outro lado, à formação pessoal e ao combate às desigualdades sociais. Assim, é um campo vasto, multifacetado e com impacto nas mais diversas áreas da sociedade, não se restringe à educação escolar, ao desenvolvimento cognitivo ou à formação pessoal e profissional. O campo educativo é, igualmente, entendido como uma ferramenta de emancipação do homem, de disseminação da ideologia social, instrumento de luta social, de crescimento económico ou de desenvolvimento comunitário.

Neste sentido, e mediante a versatilidade do campo educativo, a educação passa a ser da responsabilidade de toda a sociedade, onde todas as instituições têm de contribuir solidariamente na formação e educação de todos os cidadãos. Assim sendo, e tendo em consideração que não é aceitável, para o paradigma atual, que as instituições prisionais sejam membros isolados das sociedades, estas instituições passam efetivamente a ser uma parte constituinte da sociedade e cumprem do mesmo modo um papel educativo. São capazes de cumprir uma função preponderante num dos cinco eixos temáticos de desenvolvimento comunitário: igualdade e inclusão social, pois grande parte da população em reclusão apresenta baixos níveis de escolaridade, são oriundos de contextos sociais estigmatizados, revelam pouca consciência crítica e conhecimento sobre o funcionamento social. Se na visão Foucault (1997) o encarceramento penitenciário é uma questão de educação e a “prisão” é uma nova oportunidade então a educação, neste contexto, revela-se ser “uma fonte de riqueza e o melhor veículo de inclusão e promoção social” (Fraga & Kot-Kotecki, 2015, p. 8). Do mesmo

modo, diversos tratados e organizações internacionais preveem o acesso à educação de pessoas privadas de liberdade, de onde ressalta uma preocupação visível na criação e estimulação de oportunidades de aprendizagem, direcionadas a indivíduos marginalizados e excluídos. Defendem, na mesma ordem, que o tempo de reclusão terá de ser aproveitado para uma recuperação do recluso, de modo que este, aquando do seu regresso à liberdade, esteja apto a seguir um modo de vida de acordo com a lei. É a ideia de pena como método de reabilitação de um grupo específico em elevado risco de exclusão social.

1. Desigualdade e inclusão social

As sociedades mundiais enfrentam ainda uma diversidade de desafios resultantes do fenómeno pandémico que assolou o mundo. Porque, se por um lado a pandemia Covid-19, é um problema de ordem sanitária, por outro, dá ênfase a uma série de problemas que já não eram recentes no contexto social, mas que se fazem sentir ainda com mais preponderância, nomeadamente o desemprego (e o desemprego jovem), a falta de qualificação entre a população, o abandono escolar precoce e “empurrando” para a margem da sociedade, ainda mais, uma fração da população que já encontrava em risco de pobreza e exclusão social. Entende-se como indicadores de exclusão social os baixos índices de níveis de escolarização, de formação profissional, de formação contínua, o desemprego ou a inatividade da população entre os 15-34 anos e a incapacidade de o indivíduo gerar uma fonte de rendimento acima do limiar da pobreza, ou seja, acima dos 60% do rendimento monetário líquido anual mediano por adulto, equivalente para Portugal.

Segundo fontes literárias, o conceito de inclusão social é um processo que garante que todos os indivíduos beneficiem de um nível de vida e bem-estar considerado normal na sociedade em que vivem e acedam de igual forma às oportunidades e aos recursos necessários no domínio económico, social e cultural (Alvino-Borba, 2011). Também neste sentido, um dos objetivos da Estratégia 2020 e da Agenda 2030 é compreender a educação como instrumento de promoção da inclusão social. Nestes documentos, considera-se primordial melhorar os níveis de educação, em particular, reduzir a taxa de abandono escolar para uma taxa inferior a 10% e aumentar para, pelo menos, 40% de população na faixa etária de 30-34 anos que conclui o ensino

superior ou equivalente. Assim, de acordo com estes tratados entende-se a educação como uma medida sociopolítica na promoção de inclusão social.

Ainda sobre o conceito de inclusão social, este baseia-se igualmente na aceitação de todos os indivíduos na sociedade com todas as suas diferenças com direito a participarem de igual forma na sociedade em que estão inseridos (Freire, 2008). Assegurar recursos como a escola, o emprego, a saúde e a proteção social são ainda outros princípios do mesmo, tal como atingir a estabilidade social pela cidadania social, assegurando que todos os cidadãos têm os mesmos direitos na sociedade (Alvino-Borba, 2011). Assim, respeita fatores como programas institucionais de encontro à exclusão social; a justiça social e solidariedade social; segurança; proteção; segurança social; democracia; oportunidades de participação políticas; melhoria do capital humano pela via da educação, da formação e de empregos de melhor qualidade e (re)inserção no mercado de trabalho.

1.1. Estatísticas sociográficas da Região Autónoma da Madeira (RAM)

A Direção Regional de Estatística da Madeira (DREM) lançou os resultados do inquérito realizado entre maio e setembro de 2021 a uma amostra de 2708 alojamentos, o qual tem como objetivo a produção de estatísticas sobre a distribuição do rendimento, das condições de vida e de exclusão social, com base no impacto das transferências sociais ao nível da pobreza e exclusão social; e da ligação entre a pobreza e exclusão social e a atividade económica, emprego, tipologia sociofamiliar, educação, saúde e habitação, entre outros.

De acordo com este relatório a RAM em 2021, apresenta uma taxa de risco de pobreza ou exclusão social de 28,9%. Esta taxa diminuiu na RAM 3,9% face a 2020. A RAM foi a região do país com o valor mais elevado, seguida da Região Autónoma dos Açores (27,7%), enquanto a Área Metropolitana de Lisboa tinha a taxa mais baixa (16,9%).

No que se refere ao indicador de desigualdade, podemos afirmar que a taxa relativa ao mesmo aumentou, embora continuando abaixo da média nacional, pois, em 2020, assumiu o valor de 31,1%, abaixo do valor nacional (33,0%). Em comparação a 2019, o aumento na RAM foi de 0,3% e a nível do país de 1,8%.

No que concerne à taxa de abandono precoce de educação e formação de 2020, fixou-se em 11,2% na RAM, registando uma redução de 2,5% face ao ano anterior. Não obstante a taxa de abandono precoce regional ser su-

perior à média nacional, a discrepância não ultrapassava os 0,8%. De notar que a taxa em questão é maior para os homens (13,1%) do que para as mulheres (9,1%). No entanto, em sentido oposto, a taxa de conclusão/transição no ensino secundário aumentou 4,5%, fixando-se nos 89,5%.

Por sua vez, a taxa de escolaridade do nível de ensino superior da população residente na RAM com idade entre 30 e 34 anos fixou-se em 33,4% em 2020 (39,8% nas mulheres e 27,2% nos homens), valor que praticamente condizente com a recomendação da Estratégia 2020 em aumentar para pelo menos 40% de percentagem de população nesta faixa etária que conclui o ensino superior ou equivalente, no entanto é inferior à média nacional em 3,2%, mas é um valor sempre em crescendo desde 2013.

Já no que se refere à taxa de aprendizagem ao longo da vida, na RAM em 2020, fixou-se em 7,9%, menos 1,0% que em 2019, sendo mais expressiva nas mulheres (9,0%) do que nos homens (6,6%).

No que diz respeito à taxa de jovens com idade dos 15 aos 34 anos não empregados que não estão em educação ou formação, esta subiu de 13,1% em 2019 para 17,2% em 2020, após 6 anos de quebras sucessivas, iniciadas em 2014.

Assim, de acordo com os resultados apresentados podemos aferir que a RAM apresenta a maior taxa de risco elevado de pobreza ou exclusão social a nível nacional e tem a taxa de desigualdade abaixo da média nacional. Por um lado, continua a apresentar a taxa mais alta de abandono escolar precoce do país, mas por outro lado, tem o índice de alunos que frequentam o ensino superior que fica aquém, mas não muito à margem dos valores recomendados pela União Europeia na Estratégia 2020. Salientar, igualmente, que embora a taxa de abandono escolar precoce, sendo a mais alta a nível nacional, tem vindo a reduzir, mas, no mesmo sentido, tem vindo a decrescer o número de alunos inscritos nas escolas da região, ainda que os valores relacionados com a conclusão/transição no ensino secundário tenham subido cerca de 4,5%. Contudo, houve um decréscimo na taxa relacionada com a aprendizagem ao longo da vida, fixando este valor nos 7,9 pontos percentuais. Acrescentar que a percentagem de alunos e indivíduos que apostam por ingressar no ensino superior e na aprendizagem ao longo da vida mantem a tendência recente das últimas décadas de ser maior entre mulheres do que entre os homens.

É, do mesmo modo, importante consignar que a percentagem de jovens na faixa etária dos 15-34 anos que não estão a estudar ou em formação aumentou significativamente em relação ao ano transato após ter sido registado na região uma quebra de 6 anos consecutivos no que a esta taxa diz respeito.

Deste modo conclui-se, ainda que a região tenha registado uma taxa em crescendo de alunos que concluem/transitam do ensino secundário para o ensino superior, existe um menor número de alunos nas escolas, bem como continua a apresentar uma taxa de abandono escolar precoce elevada e uma taxa de alunos a frequentar o ensino superior inferior à média nacional, igualmente, a aposta na formação ao longo da vida apresentou uma quebra significativa em 2020 e a percentagem de jovens não empregados que não estão em educação nem em formação cresceu para os 17,2% (podendo as últimas duas observações estarem relacionadas com os fatores da pandemia). Estes valores apresentados podem estar relacionados com o facto de a RAM apresentar o valor mais elevado a nível nacional na taxa de risco de pobreza, ainda que este tenha baixado para os 28,9%, no entanto a falta de aposta na formação e na educação pode estar relacionados com a incapacidade de gerar fontes de rendimento superiores aos 60% do rendimento monetário líquido anual mediano por adulto equivalente para Portugal.

Neste sentido, compreende-se a educação como instrumento eficaz na promoção à inclusão social, à igualdade, à emancipação do indivíduo e à economia da nação, pois “o investimento mais importante de uma sociedade é na educação do seu povo” (Rizvi & Lingard, 1994, p. 536). Contudo, a educação deverá preparar o Novo Homem, o homem instruído, (onde) “todos [...] deviam colaborar nesse grande projecto que tinha um nome: progresso. E, nesse sentido, cada um deveria considerar-se como um operário. A instrução era o meio; o progresso, o fim” (Weil, n/d, p. 58, citado em Rodrigues, 2018, p. 29).

2. Educação e transformação social

A educação é, desde há muito, um importante instrumento de transformação social. De acordo com vários teóricos do campo educativo, que têm vindo a formular as mais diversas teses de análise no decorrer dos tempos, esta é uma área de diversas interpretações e um recurso importante e capaz de dar uma resposta assertiva aos mais diversos desafios inerentes à evolução de nações, de comunidades e dos povos. Pois, a cada passo dado pelo homem, na procura pela melhoria da sua qualidade de vida, surge uma nova transformação e de cada transformação soma-se um novo desafio a ser superado. Na senda de evolução e conseqüente luta de superação, a

educação, enquanto campo de estudo das ciências sociais, apresenta, entre toda a sua versatilidade e ramificações ao campo social, soluções para fazer face aos novos e constantes desafios sociais.

Neste sentido, a educação pode ser compreendida como o princípio ideológico de uma sociedade implementado através dos conteúdos curriculares e nos programas escolares (Apple, 1999). Na opinião de Michael Apple, as escolas são os espaços institucionais onde os movimentos práticos acontecem, pois, os agentes transformadores estão presentes. Por um lado, encontram-se os jovens, que por sua natureza contestam a ordem vigente e, por outro, encontram-se os professores, que detêm o controlo parcial da infraestrutura e fazem a relação de troca com a superestrutura do Estado controlado pelas classes detentoras do poder. Para o autor, este será mais um dos mecanismos de reprodução cultural e social.

Assim sendo, a estruturação do conhecimento e o que se reproduz nas nossas instituições educativas estão intimamente relacionados com os princípios de controlo social e cultura de uma sociedade, uma hegemonia social que é mantida através da escola que conserva e reproduz, criando e recriando formas de consciência, permitindo a manutenção do controlo social sem que os grupos dominantes tenham que recorrer a mecanismos de dominação declarados.

Mas se, por um lado, a educação através das unidades de ensino é entendida como um instrumento de disseminação ideológica, por outro lado, é compreendida no campo político-social como medida de combate às desigualdades sociais. Paulo Freire (1987) e Henry Giroux (1986; 1987) compreenderam a educação como um instrumento capaz de combater as desigualdades sociais e as injustiças sociais.

Contudo, se nas décadas de 60 e 70 do século XX existia uma preocupação de promover o combate às desigualdades e injustiças sociais, marcado pelo Movimento de Reconceptualização (Silva, 2000), entendendo a educação como um instrumento promotor da igualdade e inclusão, os novos desafios que as transformações sociais vão sofrendo atualmente torna ainda mais pertinente que assim o seja. É importante referir que a exigência a nível educativo, formativo e do mercado de trabalho são cada vez maiores em resultado do aumento da escolaridade obrigatória, da digitalização e inovação tecnológica e de uma maior exigência do mercado de trabalho. Esta nova dinâmica e exigência social e profissional exigem que o campo educativo conte com a participação de todos os agentes sociais e não única e exclusivamente das instituições de ensino.

3. Instituições prisionais e a inclusão social

Todos os agentes sociais sejam instituições educativas ou formativas, instituições públicas ou privadas, organizações administrativas, políticas ou religiosos e todos os outros indivíduos coletivos ou singulares, têm uma função preponderante na disseminação da educação nos mais diversos domínios da sociedade. Pois, a Educação é da responsabilidade da sociedade em geral e como tal os agentes educativos são as escolas, os professores, os pais e todos os outros indivíduos e organizações que compõem a sociedade, ou seja, “todos os cidadãos e todas as instituições locais são solidariamente responsáveis pela educação de todos”, contribuindo para um “processo estrategicamente orientado para a expansão das potencialidades económicas, ecológicas e culturais do território e consequentemente para o aumento das condições de realização e felicidade dos seus habitantes” (Pinto, 2001, p. 9).

Deste modo, as prisões têm um papel importante nesta função, não são mais um membro isolado da sociedade, muito pelo contrário, pois é importante partir do princípio que os indivíduos que se encontram a cumprir penas de prisão, mais tarde ou mais cedo, terão que voltar à sociedade e coabitar com esta mediante as regras instituídas moral e legalmente. Assim, e perante a nova ideologia de execução de penas, o “tratamento [penitenciário] não deve acentuar a exclusão dos reclusos da sociedade, mas sim, fazê-los compreender que eles continuam fazendo parte dela”, porque considera-se que o “tempo passado em reclusão terá de ser aproveitado para uma recuperação do recluso” (ONU, 1977, p. 13).

Assim, as prisões têm a função de reabilitar, de regenerar o indivíduo que apresentou desvios comportamentais e/ou atitudes de delinquência, a fim de o devolver à sociedade como um novo membro, preparado para ser ativo, produtivo e participativo no funcionamento da mesma. Torna-se “fundamental estimular o mesmo [o recluso] a manter ou estabelecer relações com o exterior que, posteriormente, possam tomar parte ativa no seu processo de reinserção social” (Tscharf, 2009, p. 35).

A reabilitação diz respeito ao percurso prisional que o recluso terá de realizar, no qual assenta num plano individual de readaptação (reabilitação) elaborado e desenhado de acordo com as especificidades e carências que o recluso apresenta, plano esse que deve conter, de acordo com o Decreto-Lei 265/79 “indicações quanto ao regime de internamento, afectação a um estabelecimento ou secção, trabalho, escolaridade, participação em

atividades formativas, ocupação dos tempos livres, medidas especiais de assistência ou tratamento, medidas de flexibilidade na execução e medidas de preparação para a liberdade”. Um segundo momento diz respeito à reinserção social, uma vez que os “reclusos encontram-se na zona de exclusão pois vêm-se sem oportunidades de trabalho quando saem em liberdade, (...). Isto aliado ao fato de se encontrarem alheados da participação social, (...), torna-os ainda mais vulneráveis a situações de exclusão e marginalização” e acrescenta que a “insegurança em que o ex-recluso se vê quando sai em liberdade deixa-o com poucas opções quando se trata de manter a sua subsistência e muitas vezes da sua família” (Sousa, 2015, p. 41).

Neste sentido, a população reclusa é efetivamente uma população em situação de exclusão social pela condição física em que se encontra, com liberdade limitada e a prisão isola-a da sociedade, ou seja, o “recluso é um indivíduo excluído da sociedade por um período de tempo em que o sistema prisional tenta transformar de acordo com os padrões de comportamento aceites em sociedade” (Sousa, 2015, pp. 42-43).

Deste modo, aquando da sua libertação acresce a necessidade de existir um plano de reinserção social. É a etapa complementar do tratamento regenerador e formação do Novo Homem a que o indivíduo que se encontra em cumprimento de pena é alvo, porque ao “deixar a prisão, o recluso tem de se adaptar a um sistema de organização que não parou de mudar (...) transformações sociais que o recluso não presenciou nem participou e que terá agora que se adaptar” (Sousa, 2015, p. 43).

No entanto, a população reclusa não se encontra em risco de exclusão unicamente pelo tempo que passa em reclusão/excluído da sociedade ou pelo facto de não estar a par das transformações sociais que não presenciou, acrescenta-se a estes fatores a questão dos níveis de escolaridade e de formação profissional que esta população apresenta.

2018/2019*

Nº de reclusos	Habilitações
7 (3,1%)	S/H
68 (30,5%)	1º Ciclo
54 (24,2%)	2º Ciclo
42 (18,8%)	3º Ciclo
18 (8,1%)	Ensino Secundário
4 (1,8%)	Ensino Superior
30 (13,4%)	Desconhecido
223 (99,9)	Total reclusos

*Fonte: Coordenadora Pedagógica do Estabelecimento Prisional

Ao examinar alguns dados relativos ao ano letivo 2018/2019 sobre os níveis de escolaridade da população reclusa no Estabelecimento prisional da região, apresentados na tabela, conseguimos apurar que mais de 50% da população prisional tem níveis de escolaridade equivalentes ao 2º ciclo ou inferior. 8,1% desta população tem o ensino secundário e apenas 1,8% tem o ensino superior ou equivalente. Segundo esta breve análise dos dados fornecidos pela coordenadora pedagógica de um estabelecimento prisional da região, podemos deduzir, e ainda que não tenhamos uma análise de comparação entre a população reincidente e os níveis de escolaridade, que a falta de níveis de escolaridade condizentes com a escolaridade obrigatória pode ser realmente um entrave à reinserção social positiva e consequente inclusão social desta franga da população que encontra dificuldades em se reinserir na sociedade e que mediante algumas adversidades e/ou por falta de níveis de escolaridade e/ou de formação profissional podem facilmente voltar à uma atividade que muito bem conhecem, ou seja, à vida do crime.

É importante ressaltar que as penas de prisão na atualidade não dizem mais respeito a um tratamento punitivo, como outrora, mas a um tratamento reparador do indivíduo que cometeu o crime. Um tratamento cujo objetivo é o de reparar o desvio comportamental e/ou atitudes assocializadoras e não de reparar o mal cometido à sociedade. Assim, podemos entender

que a execução da pena de prisão é um processo que se configura em dois momentos que não se desvinculam, um inicial e outro final.

Ou seja, inicia-se na reabilitação do indivíduo, uma vez que a “prisão só poderá, de alguma forma, ser útil, se o período que o indivíduo passa lá dentro for uma fase de reeducação para a sua posterior reinserção” (Tscharf, 2006, p. 100) e termina com a reinserção social do mesmo, sendo que este deva prolongar-se mais além no tempo que o próprio tempo de reclusão. Entende-se que a “pós reclusão faz parte de um processo de ressocialização institucionalmente orientado, que deve garantir uma (re)integração social (e moral)” (Sousa, 2015, p. 117). O período pós-reclusão é uma fase sensível e crítica que determinará o sucesso ou insucesso destes indivíduos na sociedade sendo, como refere Tscharf (2006) “o indivíduo quando sai da prisão traz consigo uma espécie de rótulo por ter estado preso, sendo visto pela sociedade como inadequado, delinquente ou marginal” (p. 98).

Assim, este novo papel da prisão enquanto agente social e educativo passa por desenvolver uma execução de penas assente em diversos programas que visam aumentar as competências dos indivíduos enquanto seres sociáveis, tais como acompanhamento clínico, atividades sociais, culturais, atividades educativas e formativas cujo objetivo final é a preparação dos reclusos para a interação com a sociedade aquando da sua libertação, pois a sociedade aceita a reabilitação como meio de recuperação dos indivíduos e a prisão ao reabilitar para reinserir com sucesso é um agente social que promove a reconciliação da sociedade com o agente infrator.

No entanto, para que a prisão possa desempenhar este novo papel que lhe é conferido é importante ter uma rede de ligações ao mundo exterior a si própria. Passa por ter uma interação constante com a sociedade onde está inserida, interagindo constantemente com agentes externos, sejam eles educativos ou formativos, com o propósito de melhor trabalhar a reabilitação e reeducação da população que se encontra reclusa. A parceria com escolas, universidades, centros de formação profissional, agentes culturais, desportivos, empresas públicas e privadas permite à prisão ter uma atividade dinâmica, pedagógica e de preparação do Novo Homem na execução das penas da população que se encontra reclusa.

A parceria protocolar com escolas e centros de formação permite assegurar um plano educativo nos mesmos moldes que o resto do país garantindo que os indivíduos que saem em liberdade possam continuar os seus estudos no exterior do mesmo ponto onde terminaram. Garantir que os cursos de formação profissional sejam atuais e de acordo com a relação

de procura/oferta do mercado de trabalho possibilitando assim uma real oportunidade de entrada no mercado de trabalho agilizando o processo de reinserção social. A parceria com agentes socioculturais e desportivos permite a participação e interiorização dos conceitos sociais e culturais bem como assegurar a prática de exercício físico em muito importante para o bem-estar físico, mental e emocional acrescido das competências de socialização e interação em grupo. Por último, a interação das prisões com empresas é afiançar que ainda em período de reclusão estes indivíduos já iniciam um processo laboral onde lhes são “oferecidas” competências laborais e de responsabilidade.

É, no mesmo sentido, importante que essas parcerias se alonguem ao pessoal técnico, (técnicos de acompanhamento de execução de penas, profissionais de segurança, docentes, etc.) permitindo-lhes ter acesso a cursos de formação contínua, através dos quais possam estar a par de novos métodos e de pedagogias inovadoras. Deste modo, garantindo que a instituição prisional torna-se não só num agente educativo, mas, igualmente, numa instituição eficaz.

4. Conclusão

Considerando os diversos desafios que as sociedades atuais enfrentam, por um lado, elevados riscos de pobreza e exclusão social, por outro lado, a digitalização dos mercados e dos novos empregos e as novas tecnologias que estão cada vez mais presentes no nosso quotidiano, exige à sociedade e a todos nós enquanto cidadãos que estejamos preparados e informados para interagir com os mesmos, porque até a informação, a inovação e a criatividade passam a ser os critérios de referência pertinentes, constituindo a garantia de prosperidade futura.

Neste sentido, e compreendendo que “o investimento mais importante de uma sociedade é na educação do seu povo” (Rizvi & Lingard, 1994, p. 536), ou seja, é procurar investir na formação de capital humano, pois o capital humano é o capital de gente, basicamente constituído de talento e competência das pessoas (Chiavenato, 2009, p. 38). Assim, a educação “é primordial na formação de capital humano para o desenvolvimento das economias nacionais diante da concorrência internacional e das pressões globais” (Rizvi e Lingard, 1994, p.540) e é deste modo exigido “aos governos uma maior atenção ao aperfeiçoamento do capital humano, promovendo

o acesso a um conjunto de competências e, em especial, à capacidade de aprender” (Rizvi & Lingard, 1994).

Assim, e mediante a necessidade em aumentar a qualidade do ensino é importante apostar em novas medidas políticas educativas que façam face aos desafios da atualidade, nomeadamente a competitividade do mercado de trabalho, a tendência tecnológica e digital dos equipamentos, a constante e necessária interação negocial global das empresas. Deste modo, é essencial contribuir para a redução do abandono escolar precoce, implementar mais medidas e oportunidades de garantir que a percentagem de indivíduos que terminam o ensino superior ou equivalente continua a crescer, deve haver uma maior aposta por parte das empresas públicas e privadas em cursos de formação contínua, bem como por parte do governo, estendê-las aos indivíduos que não estão no ativo, pois, pode ser entendido como um meio de voltar a inseri-los no mercado de trabalho.

É neste sentido de um trabalho conjunto, medidas políticas educativas e participação ativa dos restantes agentes sociais, que é possível combater as taxas dos indicadores que contribuem para a pobreza, para a desigualdade e para a exclusão social. E, neste trabalho coletivo, as prisões, igualmente a tantas outras instituições da sociedade, têm uma função a cumprir no que a estas questões diz respeito, uma vez que trabalham diariamente com indivíduos que têm características e especificidades que apresentam lacunas e défices no âmbito da educação, nomeadamente baixos níveis de escolaridade, falta de formação profissional e igualmente falta de formação contínua, indicadores que lhes dificultará no seu processo de inclusão social e consequente reconciliação com a sociedade. Pois, na educação reside a riqueza de uma nação contemporânea.

Referências Bibliográficas

Alvino-Borba, A. (2011). Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Europeia. *Serv. Soc.*, São Paulo, n. 106, p. 219-240.

Apple, M. (1999). *Ideologia e currículo*. Porto: Porto Editora.

Chiavenato, I. (2009). *Recursos Humanos: O capital humano das organizações*. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Lda.

- Foucault, M. (1999). *Vigiar e Punir. História da Violência nas Prisões*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Fraga, N. & Kot-Kotecki, A. (Orgs.) (2015). *A Escola Restante*. Funchal: Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, v. XXI, n. 1, p. 5-20.
- Giroux, H. (1986). *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes.
- Giroux, H. (1987). *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez.
- Pinto, J. C. (2001). Prefácio. In M. B. CaballoVillar, *A Cidade Educadora de Organização e Intervenção Municipal*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 7- 11.
- Lingard, B., & Rizvi, F. (2012). A OCDE e as mudanças globais nas políticas de educação. In R. Cowen, A. M. Kazamias, & E. Ulterhalter (Eds.), *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas* (pp. 531-551). CAPES
- Rodrigues, L. & Fraga, N. (Orgs.) (2018). *Europa, Educação e Cidadania*. Funchal, pp. 19-32. CIE-UMA
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, C. M. C. (2015). *As Políticas de Reinserção Social de Reclusos: um estudo de caso com reincidentes*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade da Beira Interior, Portugal.
- Tscharf, C. L. (2009). *Educação e formação de adultos em prisões portuguesas*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Aveiro, Portugal.
- Yela, M. (2002). Breve reseña teórica-histórica de la institución penitenciaria, La exclusión social: teoría y práctica de la intervención. Editorial CCS.

Legislação

Decreto-lei n.º 265/79 de 1 de agosto (reestrutura os serviços que têm a seu cargo as medidas privativas de liberdade, atualizando princípios de direito penitenciário que os organismos internacionais têm vindo a preconizar);

UNODC (s.D.) Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros de 13 de maio de 1977 (ONU) (estabelece o que geralmente se aceita como sendo bons princípios e práticas no tratamento dos reclusos e na gestão dos estabelecimentos de detenção). Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos (Regras de Nelson Mandela) (unodc.org)

Fontes digitais e Webgrafia

http://ec.europa.eu/eu2020/index_en.htm, (consultado em 29/04/2022).

<http://estatística.madeira.gov.pt> (consultado em 29/04/2022)

<https://tinyurl.com/2s3vh4uw> (Agenda 2030)

AS INSTITUIÇÕES CULTURAIS COMO ESPAÇOS PROMOTORES DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: As expressões artísticas em diálogo

Ana França Kot-Kotecki¹; Natalina Cristovão²; Valdemar Sousa³

¹ Universidade da Madeira, anak@staff.uma.pt.

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

³ Universidade da Madeira, valdemar.sousa@staff.uma.pt.

1. Nota introdutória

O presente artigo tem por objetivo aflorar o papel educativo e artístico de quatro instituições socioculturais da Região Autónoma da Madeira, enquanto espaços promotores de educação, inclusão e cidadania, numa perspectiva de educação para todos. Para o efeito, recorreremos à auscultação de cada um dos seus responsáveis, no sentido de apreendermos os principais aspetos subjacentes à elaboração dos respetivos projetos.

A nossa opção por estudar estes ambientes não formais de aprendizagem pautou-se pelas suas características e potencialidades, enquanto campos privilegiados na formação e envolvimento da e com a comunidade local de profissionais de educação. Nesta análise, evidenciamos o acesso à educação e à cultura, consideradas por nós componentes basilares da formação integral do indivíduo, um ato complexo de diálogos das expressões artísticas, significados e práticas de cidadania.

Neste discorrer de ideias, podemos afirmar que o que somos resulta daquilo que aprendemos em todas as circunstâncias vitais, das quais fazem parte ambientes de aprendizagem com características bastante diversas. Desde os contextos de aprendizagem mais informais – com todas as circunstâncias de contacto humano que quotidianamente acontecem – até aos contextos de aprendizagem mais formais, a aprendizagem assume um papel vital na nossa formação. Para o efeito, o diálogo intercruzado dos res-

pondentes às questões que colocámos foi importante para o entendimento da trajetória que nos propomos abordar no presente texto.

2. O papel das instituições socioculturais: educação, cultura e inclusão

Ao abordar o papel das instituições culturais na qualidade de espaços de educação, promotores de arte e cultura, necessitamos de clarificar alguns conceitos, nomeadamente *cultura e inclusão*. Segundo Laland (2017), a cultura é a soma de conhecimentos e tecnologias aprendidos e disseminados ao longo do tempo, numa dada comunidade. A cultura é uma rede interativa e dinâmica de contínuos ajustes e melhorias do conhecimento complexo, dos artefactos e das instituições sociais que já existem, que gera inúmeras variações, criativas. As expressões artísticas são, então, parte integrante da cultura. No que respeita à inclusão, consideramos ser um “processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes” (UNESCO, 2019, p. 13).

Situar dimensões como a cidadania e a inclusão, em diálogo com as expressões artísticas, implica um olhar sobre as instituições que as promovem. Neste âmbito, analisámos quatro instituições que se enquadram na definição de museu, abaixo apresentada, pela abrangência que a UNESCO lhe atribui.

Este organismo não governamental define “museu” como uma instituição sem fins lucrativos, permanente, disponível a todos, que está “ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, que adquire, conserva, pesquisa, divulga e expõe o património material e imaterial da humanidade e do seu meio ambiente para fins de educação, estudo e fruição” (UNESCO, 2007). Esta definição não se limita às instituições que tradicionalmente conhecemos como museus, mas de facto, é transversal a outros espaços socioculturais como

instituições ou organizações sem fins lucrativos que realizam investigações em conservação, educação, treinamento, documentação e outras atividades relacionadas a museus e museologia; centros culturais e outras entidades que facilitem a preservação, continuação e gestão de recursos patrimoniais tangíveis ou intangíveis (património vivo e atividade criativa digital) (UNESCO, 2007).

Estes espaços são fundamentais para atender as necessidades culturais dos cidadãos, ou seja, os grupos sociais, o público e os indivíduos que trabalham na criação de atividades de tempos livres, festivais, manifestações, entre outros. Deste modo, o papel inclusivo das instituições reveste-se de grande importância para a educação cívica, pois através delas os cidadãos poderão ser indivíduos ativos, informados e culturalmente participativos na sociedade.

3. Espaços socioculturais: Práticas de cidadania

A cidadania tem sido entendida de duas perspectivas: a *formal*, consistente na ligação do indivíduo com o Estado, relacionada com o seu estatuto legal, adquirido, e.g. à nascença; a *cultural*, que concerne à integração social do indivíduo na comunidade, adquirida no contexto informal da vida (Beaman, 2016; Delanty, 2003). Nas democracias liberais, a cidadania *formal* garante que o indivíduo usufrua de direitos, legalmente, direitos esses que só exercerá se os conhecer e os puder evocar (Pawley, 2008). Segundo Delanty (2003), o conhecimento dos direitos legais baseia-se, geralmente, numa aprendizagem formal.

A cidadania *cultural*, por sua vez, facilita a criação de uma relação de reciprocidade do indivíduo com a comunidade onde se insere, assentando o indivíduo às normas, valores, práticas e comportamentos estabelecidos socialmente, por um lado, questionando-as, por outro (Beaman, 2016). Tal cidadania desenvolve-se mediante uma aprendizagem que equaciona o eu e a relação do *eu* com os *outros*; o cidadão tem uma identidade que é construída pelas suas vivências e crenças, e ocorre tanto no foro privado, como na relação com os outros. A sua integração cultural, através das conexões que estabelece com os outros, põe em evidência as diferenças pessoais e coletivas. Assim, os espaços socioculturais em análise, além de serem promotores de educação e cultura, contribuem para a formação da cidadania socialmente construída.

Tal formação não é livre de obstáculos. As instituições socioculturais são, geralmente, aos olhos do público, tidas como autoridades, situação que pode gerar algum distanciamento entre ambas as partes. A solução para esta problemática poderá surgir nas próprias instituições, através de propostas de atividades, que permitam que os visitantes sejam, simultaneamente, utentes e produtores (Pruulmann-Vengerfeldt & Runnel, 2018). Esta

possibilidade de participação estimula a inclusão do público na instituição e nas aprendizagens ali proporcionadas através dos projetos educativos. No entendimento de Delanty (2003), o tipo de aprendizagens e cidadania promovidos pelas instituições em estudo não têm de seguir uma linguagem de cidadania estatal: não são disciplinares, nem impositivos, pelo que se enquadram no domínio da educação não formal e de caráter facultativo.

Consideramos que a cidadania — e, conseqüentemente, a inclusão — é desenvolvida no contexto informal da vida diária. É a coparticipação na criação e recriação das manifestações culturais, com os quais a comunidade cria sentidos para os seus modos de vida, que gera a inclusão (Kocoska & Petrovski, 2015). Deste modo, as instituições culturais assumem um papel protagonista no estabelecimento de diálogos, subjacentes ao processo de inclusão social, onde se negociam as diferenças entre os vários atores. Este processo desencadeia a interligação das histórias de vida dos indivíduos com os discursos culturais mais alargados — onde se questionam os consensos predeterminados pela sociedade e, no final, se promove a reconstrução do eu em relação com os *outros*.

Neste discorrer de ideias, a inclusão numa comunidade passa pelo desenvolvimento dos dois tipos de cidadania: a *formal* e a *cultural*. Não obstante a interdependência de ambos, dada a pendência para a informalidade pedagógica e para a proximidade ao quotidiano, a cidadania cultural assume extrema relevância na formação de cidadãos.

4. Educação Informal, não Formal e Formal - Explorando conceitos

Conforme referido atrás, a cidadania e, conseqüentemente, a inclusão, são desenvolvidas em contexto informal da vida diária. Corroboramos com Patrício (2004), quando diz que

Aprendemos em qualquer circunstância. Aprendemos na circunstância da família, com a mãe, com o pai, com os irmãos, com os avós, com as tias, com os tios, com as primas, com os primos (...) Aprendemos na circunstância da rua. A rua é a sociedade a fluir. A rua é o exterior da família(...) Se tirássemos a cada um de nós o que aprendemos na família e na rua há, continua a haver, uma linha de fronteira. A família é um mundo, mas a rua é um mundo... (p. 13).

Como vimos em cima, existem hoje tantas oportunidades de aprendizagem nos mais diversificados contextos nos quais o indivíduo se movimenta. A aprendizagem ocorre em inúmeros lados e em diversas circunstâncias, sendo cada vez menos dependente dos contextos físicos limitados, dos cânones escritos nos manuais ou da ação orientada dos recursos didáticos. A este propósito, Rogers (2004) clarifica alguns elementos que nos ajudam a situar a questão da aprendizagem naqueles contextos. Para ele, quando é o indivíduo a circunscrever a sua aprendizagem, nomeadamente, aprender o que quer, quando quer e também a parar quando quer, estamos perante um contexto de educação informal. Neste âmbito, a aprendizagem informal pode ser definida como “qualquer atividade que envolve a procura de compreensão, conhecimento ou habilidade que ocorre fora currículos das instituições educacionais, ou os cursos ou oficinas disponibilizadas pelas agências educacionais ou sociais” (Livingstone, 1999, p. 1). Por outras palavras, a categoria da aprendizagem informal inclui todas as aprendizagens que ocorrem fora do currículo formal e não formal de instituições e programas educacionais.

Rogers (2004), por sua vez, argumenta que quando o indivíduo está inserido num programa de aprendizagem pré-existente, mas adaptado às suas circunstâncias, falamos de educação não formal. A educação não formal refere-se, assim, a todos os programas educacionais organizados que ocorrem fora do sistema escolar formal e geralmente são de curto prazo e voluntários. Isso inclui uma grande variedade de programas, nomeadamente, cursos, visitas de estudo, programas de segunda língua, aulas de ioga, cursos de pintura, workshops, entre outros. Trilla (1993) reforça esta ideia, ao argumentar que este tipo de educação parece referir-se “a todas aquelas instituições, atividades, meios, âmbitos de educação, que não sendo escolares, terão sido criadas para satisfazer determinados objetivos educativos” (p. 21). Ainda que seja, regra geral, direcionada para adultos, a educação não formal também pode orientar-se para crianças e adolescentes (por exemplo, a integração num grupo de escuteiros, aulas de música durante o fim de semana, entre outros). Tal como na educação formal, há professores (monitores) e um currículo com vários graus de flexibilidade.

Por fim, quando estamos perante um programa de aprendizagem “imposto” externamente, dominando a nossa autonomia, estamos em contexto de educação formal. Esta circunscreve-se à escada institucional e vai do ensino pré-escolar à pós-graduação. De entre as suas características, evidenciam-se: é altamente institucionalizado; inclui um período chamado “educação básica” (que varia de país para país, e geralmente varia de 6 a 12 anos)

que é obrigatório. Este implementa um currículo de caráter prescritivo — aprovado pelo Estado — com objetivos explícitos e processos de avaliação por exames e provas, contratação de professores certificados e as atividades institucionais amplamente supervisionadas pelo Ministério da Educação. É propedêutica na natureza (no sentido de que cada nível prepara os aprendizes para o próximo, e que para entrar em um certo nível é necessário um pré-requisito para completar satisfatoriamente o nível anterior); é um sistema hierárquico, geralmente com ministérios da educação no topo e estudantes na parte inferior; no final de cada nível, os diplomados recebem um diploma ou certificado que lhes permite ser aceite no nível seguinte, ou para o formal mercado de trabalho (Rogers, 2004).

Não deixa de ser curioso o facto de a educação não formal ser definida como uma categoria residual que não é educação formal e a aprendizagem informal torna-se uma subcategoria residual. Todavia, é nessa esfera tão desconsiderada, onde a maioria das aprendizagens significativas que nós experienciamos na nossa vida quotidiana são conquistadas, quiçá, uma visão integrada ou de complementaridade dos sistemas formais, não formais e informais, na medida em que estes podem ocorrer em espaços/tempos diversos, em que as características do formal interseitam o não formal e vice-versa, podendo convergir para o mesmo fim, a educação (Trilla, 1993; Rogers, 2004).

Face ao exposto, entendemos que, quer os ambientes formais, quer os ambientes não formais de aprendizagem potenciam aprendizagens deliberadas e aprendizagens implícitas e aqui, as instituições socioculturais são espaços de ambientes não formais são relevantes para a formação ao longo da vida.

5. As Instituições culturais do estudo

Uma consulta ao sítio *web* Cultura Madeira - Atlas da Cultura da Madeira revela a existência de mais de uma centena de instituições e entidades culturais na Região Autónoma da Madeira. A escolha revelou-se fácil, considerando o trabalho de parceria já realizado por nós no âmbito da formação inicial de professores e de outros profissionais de educação, nomeadamente, nas Unidades Circulares Expressão Musical, Expressão Dramática, Expressão Plástica, Educação pela Arte, Seminário Interdisciplinar das Expressões e Didática das Expressões. Assim, identificámos quatro institui-

ções — a Associação Musical e Cultural Xarabanda (AMCX), a Casa-Museu Frederico de Freitas (CMFF), a Associação Teatro Experimental do Funchal (ATEF) e Banda Municipal de Santana (BMS) – para, junto dos seus responsáveis, aferirmos alguns dados que consideramos relevantes para o presente estudo exploratório.

6. Associação Musical e Cultural Xarabanda

Esta associação teve como ponto de partida o agrupamento “Algozes” fundado em 1981. Surge, deste modo, pelas mãos de um grupo de amigos que partilhava interesses pela cultura musical tradicional e popular e por questões culturais, tanto o seu valor, quanto a sua importância. Como era excluída do seu percurso formativo no Conservatório a abordagem à cultura madeirense — tudo o que era popular era ignorado e relegado para segundo plano —, foi formado o grupo os “Algozes”, que procurou resgatar e difundir o património poético-musical tradicional da Madeira e Porto Santo.

Após vários anos de atuações, quer na Madeira, quer no continente português, o grupo procedeu à gravação de um disco (*long play*), em 1989, designado “Tocares e Cantares Tradicionais da Madeira”, com recolhas do próprio grupo, baseado no ciclo anual — cantigas de todo ano. Após este trabalho, surge a necessidade de se transformar um grupo informal numa identidade que pudesse dedicar-se a um projeto mais amplo no âmbito da cultura tradicional madeirense, nascendo, deste modo, a Associação Musical e Cultural Xarabanda, cuja nova designação fez com que o público compreendesse a essência da Associação: garantir a perpetuação da tradição, através da recolha, sistematização e divulgação de elementos da cultura madeirense, perpassando o nível regional e até mesmo o nacional. E assim se fundou a AMCX em 1990, com intuito de recolher e divulgar música tradicional madeirense, ensinar cordofones regionais da tradição popular, promover ações de formação, sensibilizar para a música popular e tradicional regional, organizar e editar um cancionário de tradição oral madeirense.

De entre os vários trabalhos, passou a editar uma revista, sendo notória uma elevada preocupação com o rigor científico, sendo constante nos textos que apresenta. Para tal, tem contado com a colaboração de antropólogos, músicos, historiadores, entre outros.

Em 2002 (3 de julho), a Associação foi declarada, pelo Conselho de Governo, Instituição de Utilidade Pública, pelo trabalho que tem desenvolvido no

domínio da recolha e divulgação do património musical, cultural e popular madeirense, bem como pelo seu mérito reconhecido a nível regional, nacional e internacional. E, em 2006, foi distinguida na categoria “música”, na II Gala RTP/Madeira/DN, fruto da votação da população madeirense, demonstrando o seu apreço e reconhecimento do seu trabalho. Nos últimos anos, tem continuado o seu trabalho de sistematização da música e dos instrumentos de tradição popular madeirense, apoiado pela Direção Regional de Assuntos Culturais (DRAC) — atualmente Direção Regional da Cultura — através dos apoios financeiros para concretização de projetos, em colaboração com Direção Regional da Educação, através do destacamento de docentes.

7. Banda Municipal da Santana

A BMS foi fundada em 1926 por Crisóstomo Teixeira do Livramento e outros, desempenhando também funções de regente e presidente. É uma instituição que está sediada no norte da ilha da Madeira e que desenvolve a sua atividade nas áreas cultural e musical. Cumpre um papel fundamental para a população local, dado que representa uma possibilidade de ocupação de tempos livres de forma lúdica e recreativa, contribuindo para a educação e formação dos jovens. A filarmónica é formada, aproximadamente, por 50 executantes, na sua maioria jovens da localidade. A título de curiosidade, é a única banda na Madeira a usar boné no seu fardamento, aliás, apresenta-se com uma farda variada, adequando-a ao tipo de atuação em que participa. A 20 de maio de 2000, foi associada fundadora da Associação de Bandas Filarmónicas da Região Autónoma da Madeira, tendo recebido em 2001, o título de Instituição de Utilidade Pública no mesmo ano e foi reconhecida de interesse social das suas atividades. O reconhecimento pelo trabalho desenvolvido foi acontecendo paulatinamente ao longo dos anos e em destacando-se um primeiro prémio num encontro de bandas realizado no Funchal. Realizou várias atuações fora da Região, nomeadamente em Castelo Branco, num intercâmbio com a Sociedade Filarmónica Aurora Pedroguesa para o VII Encontro de Bandas de Pedrógão Pequeno. Em 2008, foi convidada para receber o Presidente da República, Aníbal Cavaco Silva, aquando da sua visita ao concelho de Santana. Em 2012, realizou a gravação da sua primeira obra discográfica, intitulada *Saudação a Santana*. Relativamente às atividades que desenvolve, a Banda promove concertos anuais, participa nos tradicionais arraiais madeirenses

e em encontros de bandas, e assegura a participação em procissões e cerimónias protocolares.

8. Casa-Museu Frederico de Freitas

A CMFF situa-se na antiga Casa da Calçada, antiga residência dos Condes da Calçada, uma construção que remonta ao século XVII. Tendo este edifício sido remodelado sucessivamente, em 1941 foi arrendado ao ilustre Doutor Frederico de Freitas, advogado e colecionador. Ali, este residente aproveitou para organizar a casa para acomodar as suas múltiplas coleções. Após a morte do Doutor Frederico de Freitas, a casa foi adquirida pelo Governo Regional e, posteriormente, transformada em museu, apresentando o espólio do seu último residente. Até ao final do século XX, a CMFF foi dividida em três espaços distintos: a Casa da Calçada (que apresenta a antiga residência e parte dos seus objetos decorativos e utilitários, dos quais se destaca uma grande variedade de arte decorativa, de origem regional e estrangeira, incluindo escultura, pintura, mobiliário, cerâmica, vidros e metais); a zona de exposições temporárias (que, como o nome indica, apresenta exposições e iniciativas que proporcionam outras abordagens ao museu e ao seu espólio); e a Casa dos Azulejos (dedicada à exposição do acervo de azulejaria, que atravessa vários séculos e culturas).

Este museu conta com um serviço educativo, cujo objetivo é facilitar a comunicação com públicos distintos e divulgar o seu espólio. A estrutura deste Serviço Educativo está intimamente ligada às especificidades da CMFF. De facto, a base do trabalho deste serviço parte de três eixos temáticos: a casa, o colecionador e as suas coleções. Na casa, *e.g.* encontra-se a exposição de Artes Decorativas distribuídas por salas, com temas específicos; tal exposição motiva diversos percursos, sob a forma de visitas temáticas como “Da Cozinha à Mesa”, “Romantismo na Casa” e “Uma Viagem pelo Azulejo em Portugal”. Para além destas visitas, as docentes deste serviço também desenvolvem atividades lúdicas, de expressão dramática, escrita ou plástica relacionadas com o colecionador, as coleções e o Museu.

9. Associação Teatro Experimental do Funchal

A ATEF iniciou o seu percurso em 1975, nos serviços culturais da Câmara Municipal do Funchal. Em 1984, formou-se a Cooperativa de Responsabi-

lidade Limitada, Teatro Experimental do Funchal, alterando-se em 2006 a sua natureza jurídica para Associação Cultural sem fins lucrativos, ATEF – Companhia de Teatro. O seu serviço educativo promove visitas guiadas, espetáculos, oficinas de formação e projetos artísticos para diferentes tipos de público.

A Associação conseguiu, durante anos, assegurar um grupo de atores que lhe possibilitou assumir espetáculos para as diferentes instituições de educação, em horário laboral, tendo sempre em mente sensibilizar e promover o Teatro no Arquipélago da Madeira, centrando-se no teatro para a infância e juventude, tal como no trabalho de itinerância, de forma a abranger os diversos níveis etários. Mais recentemente, (a partir do ano 2018), a *galeria.a* — idealizada no seio do projeto artístico da companhia ATEF — surge enquanto espaço de interação das artes, uma vez que a associação, como entidade produtora de artes performativas, pretende impulsionar o crescimento da formação de públicos na fruição e difusão artística e cultural, através do seu serviço educativo e da sua componente de acessibilidade (ATEF Cultura Acessível).

Salientamos ainda que a ATEF faz uma abordagem à formação de públicos através de oficinas de formação em teatro para públicos de diferentes faixas etárias que visam trabalhar dinâmicas de grupo, expressão dramática, corporal e voz, técnicas de construção de histórias e de construção de personagens, pois reconhece a importância da precocidade deste tipo de contato com o mundo da arte teatral. Deste modo, durante a realização dos ateliers de formação, parte dos jogos teatrais permitem descobrir o corpo, soltar a voz e brincar com o espaço, estabelecendo a prática da sensibilização dos sentidos, da expressividade vocal e corporal e promovendo o desenvolvimento do espírito crítico sobre esta arte e o mundo.

Assim, a ATEF, nas suas funções de serviço educativo, tem como grande objetivo ser um elemento de inclusão e socialização.

10. As questões e respetiva análise

No sentido de compreender melhor a ação das instituições já referidas, procedemos à auscultação de cada um dos seus responsáveis, através de três questões: 1) Qual é o público-alvo da instituição? 2) Aquando da elaboração do plano de atividades, que aspetos considera para promover a inclusão, no sentido de proporcionar oportunidades socioculturais para toda a comunida-

de? 3) De que forma é operacionalizada a articulação do projeto sociocultural, com as instituições de educação locais?

Em relação à primeira questão, nas palavras do presidente Rui Camacho, desde o início da atividade cultural da AMCX que o trabalho é dirigido para o público em geral:

Nunca foi nossa intenção discriminar, mas sim incluir todos, porque a nossa atividade não só diz respeito ao Xarabanda, mas também a todos os madeirenses. Percebemos que é através dos mais novos que se dá uma nova aceitação da música tradicional madeirense de forma renovada. Neste sentido, começamos a organizar, primeiro, ações de sensibilização sobre a Música Tradicional Madeirense e os instrumentos musicais e, mais tarde, sobre aspetos relacionados com literatura de transmissão oral recolhida na Madeira, para os alunos do 1º, 2º e 3º Ciclos das escolas da Região, com o objetivo de valorizar e criar consciência patrimonial material e imaterial da nossa Região (5 de fevereiro, 2022).

Por sua vez, o maestro da Banda Municipal de Santana, professor Álvaro Jesus, refere que a Banda desenvolve um trabalho no sentido de fazer chegar os seus processos artísticos a um maior número de pessoas possível. Salientou que a população residente na cidade de Santana está envolvida nos projetos da BMS:

(...) temos o dever e a grande satisfação de manter uma relação bastante próxima com a população local. É esta a população que nos acarinha diariamente e que encaminha as suas crianças e jovens para a banda, uma vez que reconhecem a importância do papel sociocultural que a banda protagoniza no crescimento, educação e formação dos jovens. A banda cresce com os jovens que ingressam na nossa instituição e estes crescem com a banda. (...) é através da nossa exigência própria em trabalhar afincadamente, a fim de poder prestar a todas estas pessoas um serviço cultural de qualidade, quer através das nossas atuações, quer em concertos, quer na participação em festas religiosas entre outros eventos, que conseguimos apresentar momentos musicais de qualidade (5 de fevereiro, 2022).

Quanto à CMFF, as docentes Catarina Andrade e Helena Sousa, responsáveis pelos Serviços de Educação e de Animação, referem que procuram

“responder às expectativas e solicitações do público local e da comunidade regional”. Nas suas palavras: “procuramos chegar a todos, criando para tal várias visitas temáticas destinadas a diferentes níveis etários, estando o nosso programa dividido em: alunos, professores, famílias, público adulto, público sénior e ainda para contexto de férias e efemérides” (1 de fevereiro, 2022).

No que concerne à ATEF, a sua responsável pelo Serviço Educativo, professora Ester Vieira refere que o público-alvo da instituição é o público geral. Assim, as propostas criativas e seus conteúdos atingem a infância e juventude, os adultos, os seniores entre outros. Contempla:

Público geral (espetáculos de maior abrangência e em leques horários mais alargados); Infância e Juventude (embora também destinados ao público em geral, dirigem-se mais especificamente ao público escolar e num horário funcional compatível com a atividade escolar); Público sénior (público afeto a instituições e/ou projetos de atividades a eles dirigidos); Público com Necessidades Especiais (público afeto a instituições e/ou projetos de atividades a eles dirigidos); Artistas (público específico no âmbito das artes performativas ou artes visuais, muitas vezes relacionados com intervenções na *galeria.a*, espaço idealizado e gerido pela ATEF) e Professores (público específico que frequenta os espetáculos através das escolas ou a título individual, muitas vezes associados a organizações sindicais ou associativas) (E. Vieira, 7 de fevereiro de 2022).

Considerando as vozes dos responsáveis das quatro instituições participantes neste ensaio, podemos afirmar que o público-alvo destas instituições é abrangente, dado que, tanto o público em geral, quanto a comunidade envolvente integram os objetivos das mesmas. Por outro lado, verificamos a preocupação em incluir indivíduos de várias faixas etárias, condição social, formação e interesses pessoais. São, portanto, instituições abertas à sociedade, incluindo as instituições de educação e ensino. Neste sentido, revelam-se excelentes espaços de educação não formal, basilares para o complemento dos conhecimentos dos estudantes em diversas áreas e níveis de ensino.

No que respeita à segunda questão, o presidente da AMCX partilhou que quando é elaborado o plano de atividades têm como missão o contribuir para o bem-estar de toda a comunidade de forma a promover a formação, a inclusão e o desenvolvimento sociocultural:

Acreditamos que o trabalho que desenvolvemos é sempre para os outros. Nos VALORES culturais - aquilo que diz respeito às comunidades: os usos, os costumes, o saber fazer (o imaterial), a solidariedade, o sentido da responsabilidade, a verdade, (aquilo que somos, enquanto somos “a geração depositária daquela importante herança que permitirá conservá-la. Esta é uma condição indispensável para a afirmação da nossa individualidade [e identidade]”, como nos diz Jorge Torres), o rigor, a ética, a inovação e renovação, (não parar no tempo) a qualidade do trabalho realizado, o profissionalismo (o saber fazer bem), o trabalho em rede (a relação com os outros), a seriedade (a forma como assumimos a nossa condição cultural) e a isenção. Sempre houve a preocupação de incluir (...) de valorizar, aceitar, conhecer e não ignorar, independentemente da idade, do grau de escolaridade, da condição social, gênero, da cidade ou de uma zona rural. Procurar descentralizar é sempre uma intenção. Incluir zonas esquecidas de pequenos povoados distantes da centralidade, que nunca tiveram a oportunidade de receber algo importante para o seu conhecimento (R. Camacho, 5 de fevereiro, 2022).

Este dirigente salientou que a inclusão por vezes se torna um processo complexo, pois depende de fatores como a adequação de projetos, a disponibilidade, os apoios financeiros, as condições locais para a realizar em pleno. Destacou a importância das parcerias com as diferentes instituições da comunidade para desenvolver “projetos multiculturais, abrangentes que vão muito além da música. O objetivo é a integração da comunidade local valorizando o conhecimento de todos e de cada um” (R. Camacho, 5 de fevereiro, 2022).

Por seu turno, em relação à mesma questão, o maestro da BMS, professor Álvaro, partilhou que considera de grande importância, no âmbito da elaboração de eventos, ter uma visão pedagógica, educativa e formativa no contexto sociocultural.

(...) Procuramos (...) criar um programa que seja capaz de se tornar apelativo a toda a comunidade. A BMS proporciona uma oferta cultural na medida em que procura na sua atividade diária preservar e fazer perpetuar costumes e tradições (...). A instituição procura (...) manter a sua atividade relacionada com festividades e celebrações religiosas (...). Ao longo de toda a temporada, a BMS abre as suas portas para todos os que procuram ficar a conhecer o trabalho que é feito diariamente e para acolher quem

pretende juntar-se à instituição, pois, a banda a conta com uma escola de música que tem como objetivo oferecer uma formação e uma vivência sociocultural quer através da aprendizagem musical quer através da inclusão e acolhimento neste espaço (A. Jesus, 5 de fevereiro, 2022).

O Professor Álvaro destacou que a banda proporciona não só formação musical e artística aos jovens como, também, formação pessoal e social em ações de dinâmica individual e de grupo. Este referiu que “Cada vez mais a banda consegue chegar também ao público mais jovem que possui uma maior formação no âmbito musical e deteta na banda um trabalho artístico de qualidade e de grande oferta cultural” (A. Jesus, 5 de fevereiro, 2022).

Já as docentes Catarina Andrade e Helena Sousa, da CMFF, descrevem que “prepara[m], planifica[m] e realiza[m] visitas temáticas, de curta e longa duração, assim como atividades complementares de carácter lúdico, de expressão escrita, plástica e dramática. Concebe[m] e cria[m] materiais didáticos, utilizados para estimular a curiosidade, incentivar a aprendizagem ou facilitar o entendimento” (1 de fevereiro, 2022). Também afirmam procurar estabelecer relações com outras instituições através de

ações e reuniões com professores, com intuito de sensibilizar para a importância, na educação, da cooperação entre as escolas e os museus. De facto, comparece[m] em estabelecimentos de ensino, museus e outros organismos congéneres, apresentando comunicações no âmbito da temática O Museu e a Escola, promovendo a Casa-Museu, divulgando, lançando desafios para novas atividades e angariando novos públicos (C. Andrade e H. Sousa, 1 de fevereiro, 2022).

A CMFF também procura abranger os diferentes segmentos da população, mediante a realização de Ateliers de Tempos Livres adequados às diferentes épocas do ano (Natal, Páscoa, Verão) e vocacionados para públicos mais jovens ou grupos intergerações. Neste espaço acolhem, então, visitantes de todas as faixas etárias, a partir dos 3 anos, estabelecendo percursos de visitas especialmente vocacionadas para as diferentes idades ou para pessoas com necessidades especiais. Assim, a CMFF aproxima-se da Escola e da comunidade em geral através de propostas pedagógicas como “jogos, ateliers de expressão escrita e plástica, fichas lúdicas e formativas ou qualquer outra estratégia que se considere pertinente” (C. Andrade e H. Sousa, 1 de fevereiro, 2022).

Em relação à ATEF verificamos que elaboram atividades artísticas para todo o tipo de público, criando condições físicas, técnicas e de diferentes linguagens para comunicar com todos os espetadores. Esta instituição sociocultural realiza Supervisão de Estágios Profissionais (artísticos e técnicos) e de Estágios do Instituto de Emprego da Madeira. Também conta com um serviço educativo, dinamizado por docentes em mobilidade, com atividades de caráter técnico-pedagógico, liderado pela professora Ester Vieira. Este desenvolve vários projetos e atividade, nomeadamente:

visitas guiadas às exposições coletivas da *galeria.a*, visitas guiadas aos espaços de bastidores e respetivos equipamentos, conversas de bastidores (que ocorrem entre o público, artistas e técnicos, no final dos espetáculos), oficinas temáticas temporárias (conteúdos informativos e lúdicos destinados a várias faixas etárias), oficinas permanentes (espaços lúdicos no âmbito da Expressão Dramática – 7 aos 14 anos, realizados de setembro a julho), projetos pontuais de Formação de Públicos (*e.g.* Oficinas de Teatro para a Comunidade, Performances, Animação de Rua, entre outras), Formação Técnico Artística no âmbito do Teatro, com acesso a pessoas com Necessidades Especiais. Por exemplo fazemos a tradução das peças e conteúdos em língua gestual portuguesa (existe um protocolo de procedimentos que permite o reconhecimento atempado dos conteúdos a traduzir, a posição do tradutor e dos usufrutuários no espaço, e uma sinopse prévia do que vai acontecer, em cumprimento rigoroso das normas e procedimentos reconhecidos como ideais) (A. Jesus, 5 de fevereiro, 2022).

Salientamos que a ATEF recebeu e integrou no seu projeto artístico a “OFICINA VERSUS TEATRO” (Grupo de Teatro Inclusivo) oriundo da antiga Direção Regional de Educação Especial. Assim, a inclusão artística acontece em todas as atividades programadas das diferentes temporadas artísticas.

Uma análise aos discursos permite-nos atestar a preocupação em incluir, valorizar, aceitar, conhecer, disponibilizar e envolver, independentemente da idade, escolaridade, condição social, género e origem. Por outro lado, a procura pela inclusão é diligenciada através de adaptações das atividades das instituições a segmentos específicos da população (*e.g.* por idades, por afinidades familiares). Deste modo, tentam a criação de pontes através dos aspetos particulares dos espólios (a criação de visitas temáticas, no caso da CMFF), potencialmente apelativos a esses segmentos. Também a planificação de atividades que aporem substância pedagógica, educativa e for-

mativa no contexto sociocultural, perspetivando a formação e vivência sociocultural, quer através das linguagens de diferentes expressões artísticas, quer através da inclusão e do acolhimento é uma preocupação. Por sua vez, a temporada que a BMS realiza durante o ano, sob a forma de concertos com repertório diversificado e educativo em vários estilos, afigura-se desafiante e portador de grande nível artístico e cultural.

Já a ATEF oferece um leque bastante vasto, representando um campo de intervenção fundamental na área da expressão dramática e do teatro, tanto para o público em geral, quanto no apoio a outras instituições e grupos da comunidade. De salientar o seu papel ao nível formativo, considerando também a supervisão e orientação de estágios no âmbito da formação profissional de atores e outros profissionais.

Em jeito de síntese, verificamos a preocupação com a promoção da inclusão, no sentido de proporcionar oportunidades socioculturais para toda a comunidade, com projetos multiculturais abrangentes e nalguns casos, consubstanciados em parcerias.

Finalmente, no que diz respeito à terceira questão, segundo o responsável da AMCX, a grande parte das visitas de estudo, de estudantes dos diferentes graus de ensino incluindo a Universidade da Madeira, ao espaço da associação, são da iniciativa das próprias instituições educativas:

Estas solicitam visitas de estudo ao Xarabanda para ali ver, ouvir e falar do Património Cultural Material (instrumentos musicais da tradição madeirense) e Imaterial (a música de tradição popular, literatura de transmissão oral, entre outras práticas tradicionais importantes que correm o risco de desaparecerem se não forem registadas, estudadas e divulgadas a fim de garantir a sua manutenção) da Região. Há também interesse em conhecer a orgânica da própria associação. A ida às escolas tem como finalidade participar nas atividades curriculares. Regra geral, o convite vem diretamente do professor interessado em dar a conhecer aos alunos o Cancioneiro Tradicional (música tradicional madeirense (...)) também os instrumentos musicais da tradição madeirense assim como os diferentes géneros da literatura de transmissão oral madeirense (R. Camacho, 5 de fevereiro, 2022).

A AMCX organiza atividades específicas, conforme as diferentes solicitações da comunidade, de forma gratuita, para partilha de saberes sobre o nosso património. Assim

são criados grupos de trabalho para dinamizar espaços e processos artísticos. De salientar que tudo isto é feito de forma gratuita pela vontade, pelo CONHECIMENTO, pelo GOSTO e pela PAIXÃO, na defesa dos valores culturais: aquilo que fomos no passado e que recebemos como herança cultural, o que somos no presente e aquilo que queremos ser no futuro (R. Camacho, 5 de fevereiro, 2022).

Por sua vez, o professor Álvaro, referindo-se à BMS, argumentou que esta procura manter proximidade com as instituições de educação locais, nomeadamente com as escolas do concelho e com o Conservatório - Escola Profissional das Artes da Madeira Engenheiro Luís Peter Clode (CEPAM). Destacou o papel da Banda enquanto escola de formação de 35 crianças e jovens, em estreita relação com estas instituições educativas e respetivas equipas de docentes:

A banda procura incluir no seu plano de atividades projetos com a finalidade de levar um pouco do seu trabalho às escolas, para que cada vez mais se possa cativar os jovens que desconhecem a realidade das bandas filarmónicas e podem desta forma olhar à banda como mais uma opção de ocuparem os seus tempos de forma educativa (...) O mesmo se aplica quando os jovens da escola de música da banda são encaminhados para o CEPAM e podem dessa forma usufruir de uma oferta educativa ainda mais personalizada e especializada (...) enriquecendo a suas valências artísticas pessoais e acrescentando por consequência, valor artístico à banda (A. Jesus, 5 de fevereiro, 2022).

Quanto à CMFF, as docentes responsáveis pelos serviços educativos referem que dão a conhecer o seu programa

enviando-o para os estabelecimentos de ensino da RAM, lares, centros de dia, Casas do Povo, IPSS [Instituições Particulares de Solidariedade Social] e centros Comunitários. Acrescentam, ainda, que têm uma lista de particulares que, após a vinda ou participação nalguma atividade no museu, pedem para lhes enviar o programa. As redes sociais (blogue, Facebook e Instagram) são uma ferramenta gratuita que chega a um grande número de pessoas que não poderíamos deixar de usar. Fazemo-lo ainda através de sites institucionais da DRAC e SRTC [Secretaria Regional de Turismo e Cultura] (C. Andrade e H. Sousa, 1 de fevereiro, 2022).

Neste contexto, as professoras ainda valorizam o testemunho informal dos visitantes que por ali passam, aos seus conhecidos, ao referir que o “papel do ‘passa-a-palavra’ (...) acaba por trazer à Casa-Museu amigos e conhecidos dos nossos visitantes, que se tornam deste modo uma fonte de divulgação fidedigna” (C. Andrade e H. Sousa, 1 de fevereiro, 2022).

No que concerne à ATEF, na voz da responsável pelo serviço educativo, esta realiza trabalho em parceria com as diferentes Instituições de Educação, Centros Comunitários, Centros de Apoio à Capacitação e Inclusão, SRTC, Secretaria Regional da Educação (SRE), Câmara Municipal do Funchal (CMF) e Empresas Regionais públicas e privadas, de forma a responder às expectativas da comunidade envolvente. Todo o projeto artístico é dado a conhecer através de meios de produção e divulgação:

[o] website institucional que estabelece informação e comunicação; meios de comunicação (os média); auscultação de públicos, avaliação por inquéritos... Faz, ainda, a articulação com as Instituições de Educação, que se iniciou em 1987 (com a peça TEATROSCÓPIO), de uma forma sistemática e contínua, mobilizando para o Teatro, crianças do pré-escolar, dos 1º 2º e 3º ciclos do ensino básico, secundário, universitário, profissional, EFA e Educação Especial (E. Vieira, 7 de fevereiro, 2022).

Para esta articulação, contam com o apoio Institucional da SRTC, SRE, CMF (com recursos materiais e recursos humanos, e apoio financeiro). Além destes, contam com apoios permanentes, nomeadamente, a One Line Design, a empresa NOS, a RTP-M, a RDP, JM entre outras empresas diversas para:

a Produção, promoção e divulgação das criações artísticas; Ciclo programático | Temporada Artística, com grande enfoque no público escolar de todos os níveis de ensino na RAM, designadamente: Produção para a Infância – novembro a fevereiro; Produção para a Juventude e público em geral – julho e outubro; Produção para a Juventude e público em geral – março / abril; Exposições coletivas | *galeria.a* – 2 a 3 por ano e Auscultação / Opinião de públicos - Inquéritos (*Google Forms*) dirigidos a cada Produção (E. Vieira, 7 de fevereiro, 2022).

Considerando os discursos partilhados, vemos que as visitas de estudo de alunos dos diferentes graus de ensino — iniciativa das próprias esco-

las com objetivo de ver, ouvir e falar do Patrimônio Cultural (instrumentos musicais da tradição madeirense, artes visuais e decorativas, peças de teatro, música de tradição popular, literatura de transmissão oral, entre outras práticas artísticas importantes), são aspetos considerados pelas instituições que auscultámos. Por sua vez, as idas às escolas, para dar a conhecer o espólio e o trabalho realizado por estas instituições, perspetivando a divulgação das atividades, tendo em vista a criação de momentos socioculturais e de lazer, são uma prática comum.

Também constatámos que os canais de articulação com a população têm como referência tanto os contextos formais de aprendizagem — através de visitas às escolas ou às instituições em análise, ou através da realização de atividades artísticas, como os contextos informais (o “passa-a-palavra”) resultando em oportunidades de aprendizagens significativas, implícitas, mais próximas do quotidiano das crianças, dos jovens e do cidadão comum. Nestas circunstâncias, além do contacto com práticas artísticas e culturais, o público experiencia verdadeiras práticas de cidadania e, consequentemente, de inclusão.

11. Considerações finais

O acesso aos valores culturais relaciona-se com a conquista dos direitos culturais dos cidadãos, elevando os padrões da criação artística no desejo de que a obra se torne acessível a todos. A mudança e a melhoria da qualidade de vida acontecem quando a arte se torna cultura e seus valores são vistos e coconstruídos com o público.

Este estudo exploratório permitiu-nos perceber melhor o papel que as instituições socioculturais têm ao nível da nossa comunidade, bem como a riqueza que representam para a formação cultural e social dos indivíduos. O conhecimento e o contacto com o espólio cultural e artístico da nossa Região, em diálogo com as expressões artísticas, contribuem, em larga medida, para o esbater de desigualdades sociais e para o desenvolvimento e criação de práticas de cidadania. Nesta linha de pensamento, o Relatório Eurydice (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2017) refere que a educação para a cidadania tem como principal objetivo promover a coexistência harmoniosa e o desenvolvimento dos indivíduos e das comunidades. Em relação às comunidades educativas, a educação para a cidadania subentende uma formação ativa, responsável e consciente, onde os estudantes assu-

mem as suas responsabilidades tendo em conta as dimensões local e regional, com um olhar para uma dimensão global.

Da nossa experiência enquanto docentes do Ensino Superior, consideramos que os processos pedagógicos, no âmbito da educação artística, desenvolvidos em conjunto com as instituições socioculturais estudadas, constituem uma mais-valia na formação dos futuros profissionais de educação. Neste âmbito, ganha particular relevo o desenvolvimento de aprendizagens significativas em ambientes não formais. De facto, a educação artística fomenta habilidades de pensamento criativo e crítico, bem como aumenta a colaboração e a conexão entre os sujeitos e a comunidade, e permite que os estudantes construam e transformem significados.

A vivência artística promove a apreciação pelas artes, pela cultura e pelo património, além de promover a diversidade cultural. A arte tem um significado estético, inclusivo, social e cultural, cuja sobrevivência depende da existência de um público que a aprecie, experiencie, recrie, interprete e valorize, pois nela se formam e perspetivam novas criações. Acreditamos que, entre os jovens estudantes, leitores, visitantes de exposições e espetadores, vão nascer os futuros artistas, educadores e cidadãos. Ou seja, a cultura e as instituições culturais desempenham um grande papel na educação cívica, pois através delas, os cidadãos podem erguer-se culturalmente, podem desenvolver as suas visões de mundo, de si próprios e dos outros, os seus conhecimentos e habilidades e, deste modo, tornar-se cidadãos ativos, informados e bem-sucedidos socialmente.

Referências Bibliográficas

- Historial do projeto Algozes / Xarabanda (s. d.). Disponível em <https://xarabanda.pt/xarabanda-historial/>, acessado em 13 de fevereiro de 2022.
- Beaman, J. (2016). Citizenship as cultural: Towards a theory of cultural citizenship. *Sociology Compass*, 10(10), 849–857.
- Comissão Europeia/EACEA/EURYDICE (2017). *A educação para a cidadania nas escolas da Europa - 2017*. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia. Disponível em <https://data.europa.eu/doi/10.2797/992231>, acessado em 13 de fevereiro de 2022.
- Delanty, G. (2003). Citizenship as a learning process: disciplinary citizenship versus cultural citizenship. *International Journal of Lifelong Education*, 22(6), 597-605.

Kocoska, J., & Petrovski, D. (2015). The Role of the Cultural Institutions in the Civic Education. *International Journal of Science and Research*, 4(4), 1458-1462.

Laland, K. (2017). *Darwin's Unfinished Symphony: How Culture Made the Human Mind*. New Jersey: Princeton University Press.

Livingstone, D.W. (1999). Exploring the iceberg of Adult Learning: findings of the first Canadian Survey of Informal Learning Practices. *NALL Working Paper* (10), pp. 1-22, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. Disponível em <https://tinyurl.com/jvsm57vf>, acessado em 13 de fevereiro de 2022.

Patrício, M. (2004). Aprender na Escola do Alentejo. Em J. Nico, E. Costa, P. Mendes, & L. Nico (Ed.), *II Encontro Regional de Educação — Aprender no Alentejo* (pp. 13-16). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Pawley, L. (2008). Cultural Citizenship. *Sociology Compass*, 2(2), 594-608.

Pruulmann-Vengerfeldt, P. & Runnel, P. (2018). The museum as an arena for cultural citizenship: Exploring modes of engagement for audience empowerment. In K. Drotner, V. Dziekan, R. Parry, & K. Schröder, *The Routledge Handbook of Museums, Media and Communication* (pp. 143-158). New York: Routledge.

Rogers, A. (2004). *Non-Formal Education: Flexible Schooling or Participatory Education*. New York: Springer Science.

Rosaldo, R. (1994). Cultural Citizenship and Educational Democracy. *Cultural Anthropology*, 9(3), 402-411.

Secretaria Regional de Turismo e Cultura (s. d.). Atlas da Cultura – Entidades Culturais. Disponível em <https://tinyurl.com/2s3mn76x>, acessado em 13 de fevereiro de 2022.

Trilla, J. (1993). *La Educación fuera de la Escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.

UNESCO. (2006). Roteiro para a Educação Artística - Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.

UNESCO (2007). Museum. Disponível em <https://tinyurl.com/bdj3bbuj>, acessado em 2 de fevereiro de 2022.

UNESCO (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. (L. Canuto, Trad.) Brasília: UNESCO.

UNESCO (2020). Educação artística para a resiliência e a criatividade. Disponível em <https://tinyurl.com/2cbsn5k3>, acessado em 2 de fevereiro de 2022.

DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA, UMA PORTA PARA A INCLUSÃO

Yenny Sá¹ & Maria José de Jesus Camacho²

¹ Universidade da Madeira, yennymts@gmail.com

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

1. Nota Introdutória

A globalização determina que o ato de educar se torne uma tarefa cada vez mais exigente e complexa. Apesar dos efeitos da evolução exponencial que temos vindo a sentir e a experimentar, são poucas as transformações e ténues as mudanças ocorridas no campo educativo, mantendo-se um padrão viciado de práticas docentes cristalizadas em individualismo e centralidade de práticas magistrais.

No entanto, as tomadas de decisão de índole pedagógica, em estreita associação com a regulação das aprendizagens, constituem-se em preocupação para os educadores do século XXI, mergulhados em ambientes educativos onde a heterogeneidade é cada vez mais evidente. Diferenciar para incluir assume-se como imperativo quando, nos cenários de aprendizagem, nos deparamos com crianças que parecem viver num mundo à parte, face aos seus pares.

É neste sentido que se torna imprescindível a equidade por via da ação educativa, por parte dos docentes, que visa reunir algumas aptidões, capacidade de reflexão, escolhas assertivas, entre outros, beneficiando e incluindo todas as crianças, respeitando-as e respondendo às suas necessidades.

Esta circunstância ditou a necessidade de transpor para o terreno os fundamentos teóricos subjacentes à diferenciação pedagógica, tendo-se revelado um grande desafio que nos impulsionou a agir em conformidade com a leitura da realidade.

Este artigo pretende ressaltar a importância da diferenciação pedagógica como promotora da inclusão de forma fundamentada e baseada no exemplo de uma situação de estágio da Prática Pedagógica I, do mestrado em

Educação Pré-Escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade da Madeira.

2. Princípios Legislativos e a Educação para Todos

Delors et al. (1996) defendem que a educação se alicerça em aprendizagens fundamentais presentes nos **quatro pilares da educação: aprender a conhecer** (aprender a aprender, exercitando a memória, a atenção e o pensamento); **aprender a fazer** (como ensinar o aluno, como melhorar metodologias que garantam a aprendizagem?); **aprender a viver juntos** (aprendizagem cooperativa) e **aprender a ser** (integra os três pilares anteriores).

Estes pilares devem ser reestruturados consoante a necessidade de quem aprende. Através deles moldar-se-ão o modo de aprender e de apreender o mundo e a vida, processo dinâmico que acompanhará o ser humano em todo o seu percurso de vida, à medida que este desenvolve, progressivamente, a capacidade de criar, de construir e de generalizar o conhecimento.

Neste sentido, todas as crianças (independentemente da sua nacionalidade, língua materna, religião, cultura, nível cognitivo, motor ou sensorial) têm direito a aceder a uma educação que garanta a igualdade de oportunidades. Na educação de infância realça-se a importância na promoção igualitária de condições de vida e aprendizagens futuras, principalmente às crianças cujas famílias se encontram distantes da cultura escolar. É com a qualidade do meio educativo e o modo como se desenvolvem as potencialidades e capacidades das crianças, dando respostas às suas necessidades, que este distanciamento cultural se desvanecerá (Gaspar & Roldão, 2007).

Em Portugal, a **Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)** reitera que o desenvolvimento do espírito democrático, respeitador do outro e das suas ideias, a livre troca de opiniões e ideias deve ser promovido pela educação. Neste sentido, o Estado deverá garantir o direito de igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar que resultará na formação de indivíduos capazes de viver e de conviver nas comunidades onde se inserem.

Ainda segundo o Cap. II (artigo 5º) da mesma LBSE a educação pré-escolar visa complementar e cooperar com a educação familiar, assumindo-se como objetivos deste nível de educação os seguintes domínios:

- Amplificar as capacidades das crianças e tornar a formação benéfica para o desenvolvimento equilibrado das suas potencialidades;

- Contribuir para o bem-estar e segurança das crianças;
- Conhecer as principais características do meio natural e humano onde se insere para favorecer na integração, participação e aprendizagem da criança;
- Fortalecer as noções morais e o valor da responsabilidade relacionado com o da liberdade;
- Incentivar a inclusão da criança nos diversos grupos sociais, visando o desenvolvimento da sociabilidade;
- Desenvolver as aptidões de expressão, comunicação, criatividade e atividade lúdica.
- Incutir práticas de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva.
- Concretizar o despiste relativo às inadaptações, deficiências ou prematurações e encaminhar da melhor forma.

Estes objetivos deverão ser estipulados de forma adequada e específica, articulando com o meio familiar.

A nível internacional, o **Acordo de Jomtien (1990)** desencadeou o desafio da **educação para todos**, procurando a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990). A **Declaração de Salamanca (1994)** não só efetivou, mas ampliou este desejo ao defender a necessidade de adaptar as escolas a todas as crianças independentemente das “suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p. 6).

Consequentemente, diferentes países, no qual se inclui Portugal, instituíram mudanças paradigmáticas para que as recomendações, oriundas de Salamanca, se tornassem realidade. Assim, em 2008, surge o **Decreto-Lei 3/2008**, de âmbito nacional, e o **Decreto Legislativo Regional 33/2009/M**, de âmbito regional (Região Autónoma da Madeira - RAM) que operaram mudanças significativas na inclusão de crianças/jovens com Necessidades Educativas Especiais.

Passada uma década, os normativos anteriores deram lugar ao **Decreto-Lei 54/2018** (a nível nacional) posteriormente adaptado à RAM pelo **Decreto Legislativo Regional 11/2020/M**. Os dois normativos pretenderam ser impulsionadores de mudança, a nível organizacional e de procedimentos, no reequacionar de papéis que as escolas em Portugal têm vindo a assumir, no modo como acolhe e incluiu todos alunos, nos diferentes ambientes de aprendizagem.

Não menos importante, o **Decreto-Lei 55/2018** garante o direito à aprendizagem e o sucesso de todos os alunos perante a incerteza quanto ao futu-

ro, procurando desenvolver nos alunos competências que os conduzam à construção do seu próprio pensamento, enquanto seres autônomos, conscientes do mundo que os rodeia e capazes de resolverem problemas.

Este documento trouxe às escolas maior autonomia para que, após acordo entre alunos, famílias e comunidade escolar, haja maior flexibilidade na gestão curricular, se favoreça o trabalho interdisciplinar; se implemente a Cidadania e o Desenvolvimento; se fomentem as competências investigativas, reflexivas, de pensamento crítico e de resolução de problemas; se operacionalize o trabalho em equipa e centrado no aluno; se dinamizem trabalhos de projeto e de expressão e recorra a diversos instrumentos de avaliação.

3. Diferenciação Pedagógica

A diferenciação pedagógica surgiu da preocupação de acabar com o insucesso escolar e as desigualdades sentidas a nível social e cultural dos indivíduos. O **insucesso escolar** é muitas vezes olhado como resultado da dificuldade em aprender, da falta de conhecimento e das competências em avaliação na escola. No entanto, a base deste insucesso poderá ser provocada pelas metodologias educativas utilizadas e pelas normas instituídas pela escola que se baseiam na distinção daqueles que têm êxito e dos que não o alcançam (Gaspar & Roldão, 2007).

Neste sentido, a escola pode evidenciar o fosso entre a cultura de determinadas classes sociais e aquela que é vigente na escola, pois os recursos mobilizados pelos alunos correspondem à herança cultural do meio familiar em que se inserem. Por conseguinte, o sistema educativo deverá ter em conta a origem dos alunos e as suas aptidões, ajustando-os aos seus objetivos e finalidades educativas, através da oferta experiências diferenciadoras de aprendizagem. Daqui decorre, de acordo com Perrenoud (1997) a necessidade de eleger a diferenciação pedagógica como alicerce da aprendizagem.

Esclarecendo o seu significado, o autor supracitado defende que a diferenciação pedagógica, apesar de ser conhecida desde 1966, “tornou-se palavra de ordem dos sistemas educativos”, a partir dos anos 70, nos países economicamente desenvolvidos (Perrenoud, 1997, p. 28).

A opção por esta ação educativa sofreu algumas alterações, oriundas dos decisores políticos, ao longo dos anos, de modo a que os movimentos e as equipas pedagógicas pudessem desenvolver uma pedagogia de diferenciação, na esperança de que, ao identificarem as características individuais dos

alunos, garantissem uma ação pedagógica ajustada aos mesmos. Assim, a diferenciação foi inicialmente pensada como processo de mediação que visava melhorar o desenvolvimento e potencializar competências (Perrenoud, 1997).

Em estreita ligação com as pedagogias construtivistas e interacionistas, descritas por Piaget e Vygotsky, a partir das quais o sujeito não aprende sozinho, mas por interação com o meio e com outros sujeitos, apareceu, nos anos 90, a metodologia de trabalho de projeto, também este propulsor de diferenciação, na medida em que permite que os indivíduos aprendam através da sua própria ação, construindo o seu próprio conhecimento, a partir da curiosidade e da procura de respostas para a suas questões, em proximidade com a realidade.

No entanto, este tipo de ação pedagógica exige que se saiba mais acerca dos alunos; demanda uma organização do tempo, do espaço e da intencionalidade educativa; requer uma avaliação formativa, contínua e reguladora das aprendizagens, levando a que o aluno pense por si mesmo e resolva problemas complexos (Perrenoud, 1997).

De acordo com Cohen e Fradique (2018) a Escola do século XXI deverá transformar-se, acolhendo os novos desafios, resultantes da evolução, no sentido de capacitar as crianças e jovens com conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, para que se assumam como construtores de um mundo melhor. Para tal, é imprescindível abandonar o ensino tradicional e optar por um ensino que evite que o currículo e os programas curriculares fragmentem os saberes académicos; que as divisões de espaços escolares delimitem a ação do professor, junto dos alunos; que as desigualdades sociais imperem obrigando a que todos aprendam da mesma forma, no mesmo espaço e ao mesmo ritmo.

Neste sentido, os autores supracitados defendem que deverá existir uma organização escolar flexível que possibilite a adoção de uma pedagogia diferenciadora e individual capaz de:

- a) assegurar a aprendizagem de todos os alunos, de modo que estes se assumam enquanto cidadãos ativos, conscientes, preparados para o futuro e que se sintam integrados no mundo;
- b) preparar crianças e jovens reflexivos e colaborativos;
- c) desenvolver a capacidade de resolver problemas, de comunicar eficientemente e de promover o bem-estar;

Desta forma, a **flexibilidade curricular** contribui para que a diferenciação

pedagógica se concretize, dotando os docentes da capacidade de gerir o currículo, consoante os conhecimentos, capacidades e atitudes dos alunos. Sob este ponto de vista surge uma abordagem mais centrada no aprendiz, refletindo no como ensinar, naquilo que se deve ou não fazer, enquanto contributo para acabar com o insucesso escolar, na procura das opções didáticas e pedagógicas mais adequada aos alunos (Cohen & Fradique, 2018).

4. A Gestão da Pedagogia Diferenciada – Papel Do Docente

Tal como anteriormente mencionado, a **mudança de paradigma** surtirá efeito a partir do momento em que a escola se assuma como espaço de permanente reconfiguração, garantindo aos alunos/crianças o desenvolvimento de competências, a mobilização de literacias múltiplas e a resposta à imprevisibilidade do mundo atual.

Por sua vez, a negação da existência de um “aluno padrão” ou de um “aluno médio” será um dos princípios que sustenta a diferenciação pedagógica, uma vez que se considera que os alunos não aprendem todos da mesma forma, porque cada aluno possui inteligências mais desenvolvidas do que outras (como defende Gardner). Tal como cita o Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular (2018) “reiteramos que as metodologias de ensino não podem traduzir-se mais em ações que contemplem apenas o perfil do denominado “aluno médio” (p. 60).

Para facilitar o **processo de aprendizagem** é essencial que os docentes desafiem os educandos, que preparem atividades prazerosas e úteis e que aumentem a confiança mútua.

Além disso, ao diferenciar o professor está a contribuir para a **reconstrução concetual** do papel da escola e das finalidades do sistema educativo.

Para isso, numa fase inicial, o docente deverá:

- Ter em conta as características cognitivas das crianças/alunos;
- Valorizar as diferentes formas de aprendizagem (inteligências múltiplas);
- Contextualizar o meio escolar;
- Conceber estratégias adequadas às crianças, sendo possível utilizar estímulos diversificados (visuais, auditivos, cinestésicos), de modo a ajudar todos. (Cohen & Fradique, 2018)

Assim, para valorizar as práticas pedagógicas associadas a metodologias de aprendizagens ativas é fulcral compreender os seguintes objetivos: desenvolver aprendizagens de qualidade; assegurar que todos os alunos alcançam as competências previstas no Perfil dos alunos; privilegiar a interdisciplinaridade e por fim, antecipar e prevenir o insucesso escolar e o abandono escolar através de uma aposta na diferenciação pedagógicas e na intervenção precoce, em detrimento de um enfoque em estratégias remediativas (Cohen & Fradique, 2018).

5. A Diferenciação Pedagógica na Educação Pré-Escolar: um exemplo prático

A educação pré-escolar tem como destinatários crianças desde os 3 anos de idade até atingirem a idade da entrada no ensino básico. Ainda assim, a frequência na pré-escolar é opcional. A partir da LBSE, e com o passar dos anos, sentiu-se a necessidade de criar outro documento, as Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar (OCEPE, 2016), na defesa de que:

O desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social. É com a intencionalidade educativa que as aprendizagens são promovidas através de ambientes culturalmente ricos e estimulantes, próximos do que lhes é real, com desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada;

A **inclusão** de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos. Esta perspetiva supõe que haja uma adaptação, adequação e diversidade na planificação e avaliação, e uma permanente intenção de melhoria dos ambientes inclusivos, onde as crianças aprendem a aprender, desenvolvem interesses, tomada de decisões e autonomia e progridem na compreensão da realidade, melhorando a qualidade da resposta educativa do educador;

Também os “Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância” inseridos nas OCEPE (2016) se referem aos aspetos de desenvolvimento e a aprendizagem, componentes indispensáveis no processo de evolução da criança; ao reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo;

à exigência de resposta a todas as crianças e à construção articulada do saber.

No que concerne à “Intencionalidade educativa” (intervenção profissional, que implica que se reflita e se adequem e melhores metodologias pedagógicas) está subdividida noutro tópicos: observar, registrar e documentar, planejar, agir e avaliar, planeamento e avaliação – um processo participado, planeamento, ação, avaliação – o desenvolvimento do ciclo e, por fim, comunicar e articular.

Face ao exposto, consideramos que as OCEPE representam um ponto de partida e, simultaneamente, um alicerce para a diferenciação pedagógica na educação de infância.

Passamos a referir algumas das etapas inerentes à diferenciação pedagógica que devem ser levadas em conta para garantir o sucesso educativo e que são fundamentadas por Perrenoud (1997).

Assim, a fase do “ANTES” que deve preceder o trabalho do docente, implica:

- a) realizar um bom diagnóstico da situação;
- b) articular a intencionalidade educativa com a história compreensiva dos alunos;
- c) reconhecer a criança como sujeito e agente do próprio processo educativo;
- d) definir os atores educativos intervenientes no processo;
- e) traçar e adaptar os possíveis itinerários pedagógicos.

No que concerne à etapa do “DURANTE” (no decorrer da ação educativa), o docente deverá:

- a) intervir de modo diferenciado;
- b) estimular e apoiar as crianças;
- c) certificar-se de que as crianças têm prazer nas atividades e no conhecimento;
- d) atestar o sucesso nas aprendizagens.
- e) promover a autoavaliação e a autorregulação, face às competências

Finalmente, no momento “APÓS” tem lugar:

- a) avaliar o impacto das medidas diferenciadoras;
- b) analisar o desempenho dos educandos;
- c) redefinir objetivos e metas.

Levando em linha de conta os pressupostos teóricos e conceituais, anteriormente apresentados, salientamos que, relativamente ao caso concreto que protagonizámos, no âmbito da prática pedagógica, foram tomadas al-

gumas decisões:

Primeiro momento (antes)

- Conhecer a Escola a partir do Projeto Educativo e do Plano anual de atividades.
- Criar um guião de observação para recolher o máximo de dados e informações acerca da sala, do grupo e dos agentes educativos;
- Caracterizar as crianças e identificar potencialidades e fragilidades das mesmas;
- Proceder à revisão da literatura subjacente à realidade que possibilitou a articulação da teoria com a prática;
- Adequar os materiais didáticos e a ação pedagógica;
- Realizar a troca de opiniões e de ideias com a orientadora científica, a diretora do estabelecimento, as educadoras cooperantes, as técnicas da ação educativa, as docentes da educação especial e de LGP;
- Traçar objetivos, estratégias e atividades diferenciadas respeitando a rotina, o tempo, o espaço, os materiais e as características das crianças.

Devemos referir que o grupo de crianças era composto por 17 crianças. Uma delas apresentava dificuldades na oralidade, uma outra estava diagnosticada com autismo e surdez. Perante este cenário, perspetivou-se a intervenção, garantindo-se a dimensão inclusiva e holística, mediante a qual todos foram acolhidos e respeitados, através do trabalho cooperativo e colaborativo, tendo sido possível acautelar as aprendizagens significativas (espelhadas no envolvimento das crianças), (re)organizar os recursos e os materiais didáticos, orientar e acompanhar os educandos e os critérios de avaliação (individualização), flexibilizar, através da adequação, alteração e ajustamento das planificações e estratégias e garantir um nível considerável de bem-estar e implicação das crianças.

Aplicaram-se distintas estratégias de diferenciação que responderam às necessidades do grupo, onde se encontrava o *António* (nome fictício) que se isolava e não adería às atividades de grupo. Procurando incluí-lo nas atividades e trabalhando tendo em conta a problemática identificada, definiram-se tempos e delineararam-se atividades, a partir de estímulos sensoriais. Privilegiaram-se os momentos mais calmos do dia, o espaço exterior e materiais estimulantes e diversificados como mediadores da sua adesão às propostas de trabalho. Neto (2020, p. 44), ressalva que “a perspetiva da ecologia humana considera que o indivíduo existe como parte de um ecossistema

de múltiplas relações” e que é a partir do jogo, principalmente em espaços exteriores, que se desenvolve a capacidade de acomodação, de subsistência, desafiando-se a si próprio e aos que o rodeiam, fazendo ganhar a autoestima e a confiança que, por sua vez, aumenta os níveis de realização pessoal. Evidentemente que o tempo de trabalho com esta criança era curto e as suas respostas eram imprevisíveis. A sua implicação era de curta duração (considerando grandes conquistas, os pequenos momentos que conseguiu-se mantê-la envolvida ou a participar) e dependia do seu estado de espírito e bem-estar (caso chegasse mal-humorada, aborrecida, ou contrariada teríamos de ter paciência e deixar que ela própria se autorregulasse, com objetos da sua preferência. Saliente-se que a diferenciação foi realizada com todas as crianças, sendo esta a que privilegiámos num trabalho mais individualizado, dadas as suas fragilidades de interação no grande grupo. Para além disto, houve recurso a alguns colegas para o desenvolvimento de atividades e exploração de materiais em cooperação com o *António*, na modalidade de pequeno grupo.

Por outro lado, o *António* era incluído nas atividades em grande grupo tendo, na maioria das vezes, reagido de forma positiva, obtendo a aceitação dos seus pares, o que demonstrava o alcance e o benefício da diferenciação pedagógica e da aceitação da diferença. Deste modo, aprendizagem cooperativa também foi aplicada neste grupo, principalmente na elaboração das receitas e na abordagem às ciências. A aprendizagem cooperativa é entendida por Silva et al. (2018), como uma forma de trabalhar em grupo com o objetivo de aprender em conjunto, aprender a ajudar-se mutuamente e a participar ativamente.

O delinear das estratégias e das atividades da ação pedagógica, tiveram como foco principal os interesses e as curiosidades das crianças, de forma a satisfazer as suas necessidades através da utilização de estratégias pedagógicas, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa. As primeiras quatro atividades serviram, principalmente, para perceber o comportamento das crianças em relação aos alimentos que, por sua vez, foi possível conhecer melhor as crianças e direcionar melhor as planificações seguintes. Note-se que o grupo já tinha iniciado a temática da alimentação saudável, já tinham explorado a roda dos alimentos e realizado a distinção entre a alimentação saudável da não saudável.

Algumas das estratégias foram transversais às atividades e noutras houve necessidade de reestruturação, consoante as reações e necessidades das crianças. Por conseguinte, de forma conjunta, foi trabalhada:

- a alimentação saudável;
- abordagem às ciências;
- aprendizagens significativas.

Para a exploração de conceitos e conhecimentos, recorreu-se, essencialmente, aos meios audiovisuais, às histórias, às músicas, às dramatizações e às atividades sensoriais. O reforço positivo, o elogio e a proximidade foram aplicados de forma persistente e, de um modo natural, aproveitaram-se as diferentes rotinas para introduzir e sistematizar saberes.

Relativamente aos recursos e aos materiais didáticos, os mesmos foram selecionados, de forma refletida, pensando nas características de cada criança.

Na seguinte sequência de imagens encontram-se retratados os recursos utilizados e os momentos experimentados durante a prática pedagógica. Por outro lado, é possível observar a participação ativa e autónoma das crianças e as diferentes formas como experimentaram as atividades, de modo cooperativo.



Figuras 1 e 2

Confeção das Tintas Naturais de forma autónoma e supervisionada



Figuras 3 e 4
Exploração das Tintas Naturais



Figuras 5 e 6
Despertar o sentido do paladar, do olfato e do tato,
através do jogo: “adivinha qual fruto é”.



Figura 7
Percurso dos pés descalços, proporcionando novas sensações.



Figura 8
Recurso às expressões – dramatização



Figuras 9, 10, 11 e 12
Confeção do docinho com cheirinho a Outono – as
crianças moldaram a pasta em forma de bolinhas
e o A. espalmou a pasta por entre as mãos.

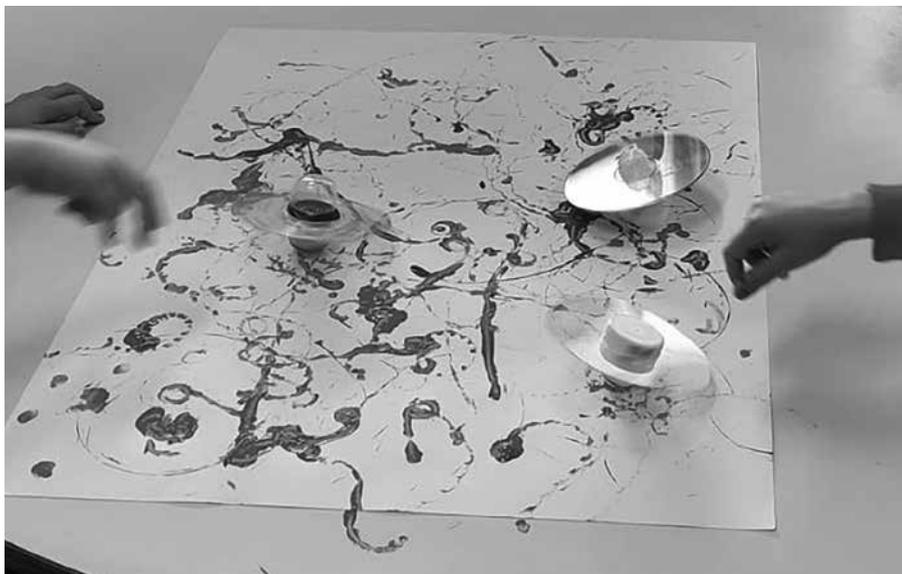


Figura 13
Pintura do cartaz da receita do “Docinho com cheirinho a Outono - a partir de piões feitos com material reciclado – técnica adaptada ao António

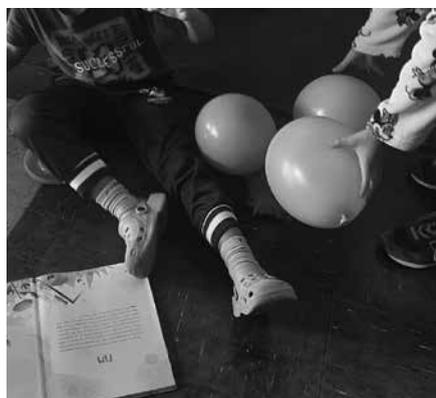


Figuras 14 e 15
Construção e resultado do cartaz da receita do “Docinho com cheirinho a Outono”.



Figuras 16, 17, 18 e 19
Atividades no interior da sala
sob Influencia do trabalho
individualizado com o António.





Figuras 20, 21, 22 e 23
Outros momentos do dia em que se evidenciou
a participação e inclusão do A.

Intercalados com as etapas do “antes” e do “durante” e, em resultado da observação do desempenho das crianças e do diálogo estabelecido com a equipa educativa, aconteceram diferentes momentos de reflexão que nos conduziram à revisão e à reestruturação de objetivos, estratégias, finalidades e materiais, subjacentes à nossa ação. Cardona et al. (2021) destacam a missão primordial da avaliação, enquanto mecanismo para ajudar a desenvolver o currículo, de forma flexível e adequada para ajudar a criança a aprender e a desenvolver-se, não servindo para escolher ou excluir alguém, mas antes para adequar a sua metodologia pedagógica às características e necessidades das crianças, contribuindo para a sua evolução e aprendizagem.

A supervisão submetida no decorrer do estágio garantiu uma orientação pedagógica adequada bem como, a melhoria das intervenções. Na opinião de Oliveira-Formosinho (2002), a função da supervisão é sentida como atividade de instrução de grande relevância, no qual se orientam professores de forma direta e nos diferentes princípios da pedagogia.

Devemos afirmar que a circunstância de acontecimentos exteriores (situações de Covid-19; o tempo escasso em que implementámos esta experiência) foram entraves à obtenção de resultados mais consistentes. No entanto, apesar da sua heterogeneidade, foi evidente a adesão do grupo às diferentes propostas de atividades/estratégias e visível a satisfação e os conhecimentos alcançados.

6. Considerações Finais

A educação e a aprendizagem são reconhecidas há muito tempo como um direito básico do ser humano, que não devem ser afetadas por circunstâncias incontroláveis ao educando como as classes sociais, género, local de nascimento, religião, incapacidades, entre outros. Por outro lado, já não faz sentido manter a ultrapassada “escola-fábrica”, cuja necessidade da atualidade deverá ditar um novo dinamismo organizacional do espaço educativo, suscetível de humanizar e de se debruçar sobre os desafios da sociedade do futuro. É neste sentido que é cada vez mais evidente a tarefa dos docentes do século XXI para, com equidade, responderem a todas as necessidades dos educandos. Este processo implica um trabalho de investigação, de reflexão, de planificação e de avaliação constantes aliado ao repensar dos percursos de aprendizagem, na procura de uma mudança pedagógica que considere a singularidade dos processos de aprendizagem de cada aprendiz

e que interligue as suas diferentes condições, a nível social, cultural e biológico, evitando o insucesso.

O educador exerce o papel de mediador que acompanha todo o processo pedagógico, indiciador de inclusão, que faz o cruzamento e a sistematização da sua investigação com a ação pedagógica, na acomodação das suas intervenções e recursos para concretizar a diferenciação pedagógica, sem esquecer o apoio individualizado e a intervenção cooperativa, de modo a que nenhum educando desista de aprender.

Não existe um modo uniforme de concretizar a diferenciação, pois os aprendizes apresentam múltiplas características, ritmos e níveis cognitivos, espelhando diferentes formas de aprender. No entanto, de forma criativa, estratégica, avaliativa e com o contributo do trabalho cooperativo, será possível ajudar os educandos a construírem a sua aprendizagem e a se desenvolverem.

É indiscutível que o ato de diferenciar permite o acesso e sucesso a todos os alunos e, hoje, mais do que nunca:

“O saber deve ser experienciado, concebido e aprendido de forma não definitiva (pontos finais), mas sempre numa perspetiva interrogativa e reflexiva (vírgulas)” (Neto, 2020).

Referências Bibliográficas

Cardona, M. J. (coord.); Silva, I. L.; Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar* (online). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Disponível em <https://tinyurl.com/2p9nrpaa>.

Cohen, A. & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora.

Delors, J.; Al-Mufti, I.; Amagi, I.; Carneiro, R.; Chung, F.; Geremek, B.; Gorham, W.; Kornhauser, A.; Manley, M.; Quero, M.; Savané, M.; Singh, K.; Stavenhagen, R.; Suhr, M. & Nanzhao, Z., (1996). *Educação. Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. UNESCO.

Gaspar, M. I. & Roldão, M.C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta.

Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. (3.^a ed.). Contraponto.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à Escola*. Porto Editora.

Perrenoud, P. (1997). *Pedagogia Diferenciada – Das intenções à Ação*. ARTMED.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação (DGE).

Referências Legislativas:

Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86 do quadro geral do Sistema Educativo. Diário da República: I Série, n.º 237/1986. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>.

Decreto-Lei n.º 3/2008 do Ministério da Educação e Ciência. (2008). Diário da República n.º 4 Série I. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>

Decreto-Lei n.º 33/2009 do Ministério da Educação e Ciência. (2009) Diário da República: 1.ª Série, n.º 134. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/33-2009-492408>

Decreto-Lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação e Ciência. (2018). Diário da República: 1.ª Série n.º 129. <https://tinyurl.com/mr2z32p7>

Decreto-Lei n.º 55/2018 do Ministério da Educação e Ciência. (2018). Diário da República: 1.ª Série, n.º 129. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf

Decreto-Lei Regional n.º 11/2020 do Ministério da Educação e Ciência. (2020). Diário da República: 1.ª Série, n.º 236-A. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto/11-2020-150509308>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (1990). Declaração Mundial sobre a Educação para todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, 1990. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por?i=null&queryId=d9bff450-e19b-4492-abdb-b724e711275e, (consultado em 2/03/2022).

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação na área das Necessidades Educativas Especiais. Conferencia mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf), (consultado em 2/03/2022).

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2017). Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Objetivos de aprendizagem. <https://ods.imvf.org/wp-content/uploads/2018/12/Recursos-ods-objetivos-aprendizagem.pdf>, (consultado em 2/03/2022).

ESCOLA E COMUNIDADE: uma parceria essencial a uma educação de qualidade

Gouveia, Fernanda¹ & Pereira, Gorete²

¹Universidade da Madeira, fernandapg2@sapo.pt

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

1. Relação escola-família-comunidade

A problemática da relação escola-família-comunidade tem sido alvo de algum acompanhamento e investimento nos mais variados domínios de intervenção, do científico ao legislativo, a nível macro, meso e micro. Referido por Sarmento (2005), na formulação de referenciais de base para a identificação de questões emergentes do envolvimento parental, destacam-se os estudos de alguns investigadores como Don Davies (1989), Joyce Epstein (1987, 2009), e Perrenoud (1987). Em Portugal, os estudos encetados por autores, como Stoer (1986), Lima (1992), Sarmento e Marques (2002), Canário, Rolo e Alves (1997), entre outros, têm analisado as interações parentais na relação com as escolas e comunidades onde se inserem.

Se o estabelecimento de parcerias entre os atores sociais é determinante para o sucesso académico e uma educação de qualidade, também é consensual que a relação entre escolas, famílias e comunidades é complexa e multifacetada. Trata-se de uma relação que envolve uma multiplicidade de atores sociais, cada um deles relativamente heterogéneo, podendo seguir interesses diferentes, variando local e temporalmente. Entre a pluralidade de atores temos, por um lado, as crianças/jovens, os pais e os professores, atores centrais da relação, e, por outro, as associações de pais, pessoal não docente da escola, as autarquias, organizações locais, enfim, a própria comunidade. Estes últimos são alguns dos atores periféricos que podem existir num dado contexto. Outros poderão aparecer também, assim como a avaliação do peso de cada um em função da dinâmica das interações locais num dado momento pode levar a que um ator geralmente periférico se afirme como central e vice-versa (Silva, 2007).

Sarmiento (2005) reconhece que a relação escolas-família “não é displacente quer na construção de novas práticas de cidadania, quer do percurso histórico das escolas enquanto espaços educativos globais” (p. 70). Diferentes fatores contribuíram para as modificações, entretanto registadas, tais como, as finalidades e funções atribuídas aos atores sociais envolvidos, as representações sociais sobre essas finalidades, as medidas legislativas suporte da mudança, e sobretudo, as práticas pedagógicas e sociais.

Estas novas premissas têm permitido o enquadramento das famílias como “instituição ativa, capaz de preservar e reproduzir estratégias (...), de resistir a pressões externas (...) e de agir sobre a própria mudança” com autonomia, capacidades, projetos e saberes (Almeida, 1985, citado por Seabra, 1999, p. 19).

Deste modo, Espiney (1992) reclama a adoção de uma nova perspetiva de ação e envolvimento que possibilite “agir com as famílias, não para elas”, implicando-as diretamente na ação educativa e social que ocorre na escola, por referência ao contexto local, aos seus problemas, necessidades e interesses. No planeamento da ação educativa, que deverá partir das culturas e potencialidades das famílias como sujeitos de pleno direito, é reconhecida a centralidade do sujeito e da sua experiência. Neste desiderato, a escola, a sua estrutura organizacional e lógicas de ação deverão construir novas dinâmicas de cooperação e relação dialógica, no que concerne, tanto à lógica do seu funcionamento interno, como à relação de poder com o saber e à relação com os alunos e suas famílias.

Nas palavras de Freire (2014) a ação cultural dialógica implica a comunhão entre todos, e o respeito pelos saberes e legado cultural comunitário dos educandos, que operam localmente, enquanto sujeitos de transformação da realidade. Para o autor,

(...) pensar certo coloca ao professor (...) à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos (...) chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (...) porque não discutir com os alunos. (pp. 33-34)

Entendendo que as escolas se podem construir de forma a promover melhores resultados na e com a comunidade, Batista (2012) propõe a análise das relações escola/comunidade, a partir do conceito de capital social, que designa de “benefícios gerados pela pertença ou construção de relações so-

ciais que podem ser mobilizadas como recursos para facilitar a ação” (p. 35). Os estudos que se têm debruçado sobre a importância do capital social em contexto escolar, relacionando-o ora com o aproveitamento ora com oportunidades escolares (Coleman & Hoffer, 1987; Shouse, 1995), entre outros,

[entendem] de forma geral, que certas dinâmicas organizacionais das escolas são benéficas para os alunos, sendo que a relação entre capital social¹ e resultados escolares é ilustrada pela existência de determinados tipos de *comunidades* baseadas num certo fechamento à volta de certos tipos de escolas (Batista, 2012, p. 41).

Neste sentido, a escola organizada enquanto uma comunidade prevê a adoção de dinâmicas relacionais entre adultos que se apoiam mutuamente e partilham um objetivo comum. Para a autora, estas escolas possuem um *sistema de valores partilhados* entre os seus membros, designadamente, a missão da instituição e as metas a atingir por alunos e professores, para além da existência de um *calendário de atividades comum* (como atividades pedagógicas e extra-pedagógicas, eventos desportivos e outras cerimónias), e por fim, a presença de *relações sociais de suporte e apoio* entre alunos e professores, a quem são atribuídas responsabilidades académicas como sociais.

São visíveis nas oportunidades escolares, no comportamento dos alunos e nos seus resultados, os efeitos da organização dos contextos enquanto comunidades. Não obstante, e segundo Batista (2012), mais do que este modelo (que apenas reconhece as ligações dos pais com outros adultos fora da escola), é imprescindível que os professores e a própria escola enquanto instituição desenvolvam laços com outros membros de outras instituições da comunidade envolvente. As recentes tendências da descentralização e autonomia das escolas fazem com que o seu desenvolvimento esteja associado à autocriação e promoção de iniciativas, ao invés de responder simplesmente a ações e dinâmicas exteriores. Neste sentido, importa:

perceber lógicas de interação subjacentes às políticas de formação dos estabelecimentos em análise e aponta[r] para o facto destas instituições, no quadro da autonomia manifestada ou implicitamente conquistada,



¹ aqui entendido enquanto quantidade e qualidade de relações entre pais e crianças e outros adultos na comunidade escolar.

protagonizarem práticas de atuação não decorrentes de processos reguladores impostos pelo centro, mas de assunções internas resultantes de interpretações próprias sobre as suas margens de liberdade, os seus parceiros preferenciais e a extensão a dar a essa parceria (Alves, et al., 1997, citado por Batista, 2012, p. 46).

Consequência das atuais diretrizes que apontam para a ligação da escola com o exterior, este modelo tem assumido alguma relevância, perspetivando uma inovação nas formas de relacionamento das diferentes esferas – de influências separadas (instituições com objetivos diferentes) ou sequenciais (a família prepara o filho para a escola, que se torna responsável pela sua educação), que passam a ser vistas como sobrepostas, articulando-se (Zenhias, 2004).

Epstein (2009) desenvolve uma tipologia de tipos de colaboração escola/família/comunidade, a que correspondem diferentes tipos de práticas, desafios e resultados. O tipo “Collaborating with the community” corresponde à ligação escola/comunidade e visa identificar e integrar recursos e serviços da comunidade para fortalecer os programas escolares, práticas familiares, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (Batista, 2012).

Deste modo, emerge o importante papel da escola na divulgação de atividades e apoios da comunidade (cultura, lazer e programas de saúde), e outros programas de ajuda e desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. A colaboração com a comunidade deverá orientar-se em conformidade com os objetivos da escola, e o inventário das necessidades da instituição e dos recursos existentes no meio. Para a autora é importante perceber como se podem estabelecer ligações com os diversos parceiros e capitalizar os recursos, informações e capacidades, *know-how* oriundos dessas relações, reduzindo desta forma esforços “duplicados” e formando uma comunidade de interesses (Wellman, citado por Batista, 2012, p. 47). As parcerias com instituições desenrolam-se numa lógica de redes, em que os nós da rede se assumem como as capacidades e habilidade dos vários atores da rede (o seu capital humano), que só estão disponíveis para os restantes atores com o estabelecimento e a manutenção de laços entre estes.

Batista (2012) avança algumas razões para o estabelecimento e manutenção deste tipo de parcerias. Um dos principais motivos consiste no aumento do leque de recursos disponíveis para as escolas, os alunos e as respetivas famílias. Por outro lado, supõe-se que os laços estabelecidos com outras escolas, instituições, associações ou empresas promovem novos fluxos de

informação, partilha de conhecimento, trabalho cooperativo, recursos inovadores, etc. O estabelecimento de parcerias entre escolas onde circula informação, recursos e boas práticas, combate, segundo a autora, o chamado “isolamento institucional” das escolas e os constrangimentos próprios de determinados contextos.

Essas ligações são importantes não só para um maior e mais diversificado fluxo de informação e de ‘modos de fazer’, mas igualmente a um nível cognitivo: ao ter contacto com perspetivas diferentes, as nossas práticas também se podem desenvolver, através de uma maior reflexão e autoanálise (Batista, 2012, p. 48).

As parcerias fortalecem a ideia da escola enquanto comunidade. Epstein (2009) e Zenhas (2004) reconhecem uma tipologia de parcerias, que conduzem a diferentes tipos de resultados. Recomendam por isso, alguma atenção por parte das escolas nos objetivos a alcançar e na seleção adequada dos recursos disponíveis nas instituições, essenciais e relevantes em termos de sucesso escolar.

Apesar da longa tradição de separação, este tipo de colaboração, incentivada pelas diretrizes legais é benéfica para todos os atores envolvidos, e tem sido corroborada por investigações mais recentes, alvo de análise pelo projeto INCLUD-ED. As evidências apontam que a participação das comunidades nas escolas melhora o rendimento académico dos alunos (INCLUD-ED, 2009, p. 45). A colaboração das famílias contribui para a transformação das relações dentro das escolas, otimiza os resultados académicos e o estabelecimento de relações de equidade, sendo esta participação particularmente benéfica para os alunos com maior risco de exclusão social e educativa, assim como para os pertencentes a minorias e para os portadores de deficiência. Este projeto identificou 5 tipos de participações educativas da comunidade: informativa, consultiva, de tomada de decisões, de avaliação e educativa. Têm maior impacto no sucesso escolar os últimos três.

Outros fatores facilitam o desenvolvimento e a manutenção de relações entre as escolas e a comunidade designadamente, o compromisso com a aprendizagem e o sucesso escolar dos alunos, o apoio do diretor da escola, um clima escolar acolhedor e a comunicação efetiva entre parceiros sobre o conteúdo, o grau e o tipo de envolvimento (Henderson & Map, 2002; Sanders, 2009; citados por Batista, 2012, p. 49)

Conclui-se que à escola compete a reconfiguração da sua rede de relações com a comunidade, de forma estratégica, mobilizando recursos e capitalizando informações úteis e necessárias. A duração, eficácia e sustentabilidade dos programas de colaboração e cooperação com a comunidade dependerão da qualidade das relações, da confiança estabelecida, dos valores e objetivos partilhados. “Cumprindo estes requisitos, a escola poderá efetivamente construir-se, no quadro da descentralização e autonomia, *na e com a comunidade*” (Batista, 2012, p. 49).

2. Narrativas da Política Educativa

Sintetizando a perspetiva histórica da construção concetual da educação como questão pública, que se concretiza através da interação entre os diferentes agentes (formais e informais), Sarmiento (2005) reconhece que a construção concetual da educação como integradora da instrução, da personalização e da socialização alterou-se ao longo do século passado com o contributo das ciências da educação.

O estabelecimento de parcerias entre a escola e a comunidade tem sido alvo da política educativa em Portugal, em particular aquela que se apresenta no discurso jurídico-normativo que, atualmente, trespassa as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), o Perfil dos Alunos à Saída da escolaridade obrigatória (PASEO) e os Decretos-Lei nº 55 e nº 54, os quais regulamentam o currículo dos ensinos básico e secundário, assim como os princípios e as normas que garantem a educação inclusiva.

A relação entre a escola e a comunidade tende a ganhar maior relevância e visibilidade, a partir das reformas educativas direcionadas para a descentralização e autonomia das escolas, desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986, cujas orientações políticas concederam um lugar central à escola, entendida como uma instituição, que não se resume a uma mera extensão administrativa do Estado (Santos, 2007). No artigo 3º desta lei são definidos os principais objetivos do sistema educativo, (que consistem, em

descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inser-

ção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes [...]. Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias. [Lei n.º 46/86, artigo 3º, alíneas g) e l)]

Com efeito, o tema da descentralização e da autonomia das escolas foi ganhando vários contornos ao longo do tempo e dos diplomas legais que os redefiniram, particularmente no que se refere aos órgãos de decisão das escolas, nos quais se inclui naturalmente líderes escolares, docentes, mas também pais e comunidade local (Barroso, 2005).

Por conseguinte, o papel da escola deixou de se restringir aos processos vivenciados dentro dos muros da escola, passando a assumir outras responsabilidades de interação e de proximidade com a comunidade envolvente, na assunção de partilha de valores comuns (Dias, 2003), abrindo um variado leque de possibilidades de ação estratégica, visando a mobilização de recursos para maximizar as potencialidades, por um lado e minimizar as fragilidades existentes, por outro (Epstein, 2009).

É neste contexto genérico de visibilidade política e social dos fenómenos de descentralização e autonomia das escolas que as políticas educativas recentes apelam a uma maior participação e responsabilização das comunidades nos processos educativos que o estudo da relação escola/ comunidade e das parcerias estabelecidas entre ambas ganha particular relevância, desde a publicação da Lei de Bases até a atualidade.

Nas OCEPE apela-se à colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, considerando-se que o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem. Os artefactos produzidos pelas crianças, apresentados pelos educadores às suas famílias favorecem um clima de comunicação, troca e partilha de saberes entre crianças e adultos (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

A ENEC consubstancia “um espaço curricular privilegiado para o desenvolvimento de aprendizagens com impacto tridimensional na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural” (DGE, 2017a, p. 4), tendo por base alguns pressupostos assentes numa relação estreita entre a comunidade e, especificamente, as famílias.

Nesta ordem de ideias, apela a abordagens de temáticas contextualizadas e autênticas, baseadas nas especificidades das realidades locais e na vida real, incentivando as escolas a desenvolverem práticas democráticas que envolvam a comunidade escolar. Parte-se do pressuposto que educar para a Cidadania é uma missão que deve ser assumida pela escola, justificando-se a implementação da componente curricular de *Cidadania e Desenvolvimento*, mediante uma abordagem de *Whole-school Approach* suportada por diversos objetivos, um dos quais sugere o “trabalho de parceria com as famílias e as comunidades” em alinhamento com as “especificidades dos alunos(as) e as prioridades da comunidade educativa” (DGE, 2017a, p. 7).

Outro documento legal, que importa destacar é o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, o qual constitui um quadro de referência que pressupõe valores como a liberdade, a responsabilidade, bem como a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia. Constitui-se como uma matriz que define o que os jovens devem alcançar “no final da escolaridade obrigatória, sendo, para tal, determinante o compromisso da escola e de todos os que lá trabalham, a ação dos professores e o empenho das famílias e encarregados de educação”(…), cabendo aos docentes, gestores políticos e outros intervenientes envolvidos fundamentar a sua intervenção “com a visão de futuro definida como relevante para os jovens portugueses do nosso tempo” (DGE, 2017b, pp. 9-10).

Tendo por base esta visão, o Decreto-Lei nº 55 de 2018 desafia as escolas a estabelecerem diálogos com as famílias e com a comunidade, num contexto de flexibilidade curricular, sugerindo o desenvolvimento de projetos e atividades “na comunidade escolar como parte integrante do currículo” (p. 2929).

Por seu turno, o Decreto-Lei nº 54/2018 reitera esta ideia, enfatizando a participação dos pais ou encarregados de educação, no capítulo I, artigo, 4º, alínea 1:

Os pais ou encarregados de educação, no âmbito do exercício dos poderes e deveres que lhes foram conferidos nos termos da Constituição e da lei, têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando (...) (p. 2920).

Se atendermos ao discurso normativo do sistema educativo português, verifica-se a intenção de promover interações com a comunidade e designada-

mente com a família, numa clara descentralização dos papéis assumidos pela escola e à crescente responsabilização de outros atores educativos, designadamente a família, entre outros.

3. Metodologia

Suportadas pela pesquisa qualitativa e pela técnica da análise documental, procuramos conhecer a natureza das intervenções desenvolvidas com a comunidade através da análise das estratégias de parceria entre a escola e a comunidade em contexto de estágio (UC de Prática Pedagógica I, II e III) dos estudantes dos 1º e 2º anos dos cursos de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade da Madeira. O principal objetivo consistia em conhecer, nos casos estudados, as principais áreas e metodologias de intervenção privilegiadas pelos estagiários.

Após a pesquisa bibliográfica acerca do tema em estudo, procedeu-se à análise documental do suporte legal atual e dos quinze Relatórios de Estágio de Mestrado apresentados e aprovados em prova pública nos últimos três anos letivos, respetivamente: 2021/2022, 2020/2021 e 2019/2020, os quais designamos de RI a RI5.

Numa primeira fase, procedemos a uma análise de documentos legislativos oficiais de carácter público, que se relacionam numa forma direta com o tema em análise e que constam do enquadramento normativo, centrando a nossa atenção na autonomia outorgada às escolas para desenvolverem as parcerias que considerarem adequadas ao seu projeto educativo. Numa fase posterior, procedeu-se à análise dos quinze Relatórios de Estágio, procurando compreender como é que os futuros professores, em situação de estágio, valorizam esta dimensão da relação entre a escola e a comunidade, mediante os relatos e reflexões que constam dos Relatórios de Estágio, no culminar da formação que antecede a sua entrada na profissão.

Para consubstanciar esta análise documental, criou-se uma matriz de análise composta por dimensões, possibilitando uma sistematização e clarificação da informação coletada, a partir da qual, em cruzamento com os dados obtidos da revisão da literatura, foi possível descrever e compreender as opções efetuadas no contexto dos estágios.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) “O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. (...) compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem signi-

ficados e descrever em que consistem estes mesmos significados” (p. 70), sendo exatamente estes comportamentos e significados que esta pesquisa procurou entender.

4. Análise e discussão de dados

A análise documental dos relatórios alicerçou-se numa matriz de análise composta por 6 dimensões de análise: temáticas, objetivos, ações estratégicas, parecerias, competências desenvolvidas pelas crianças e avaliação das intervenções.

No que diz respeito às *temáticas* abordadas nos projetos de intervenção com a comunidade, constatou-se que incidiram em festividades e comemorações tradicionais, tais como: Pão- por Deus, Natal (Ex: Um Natal Diferente, Feira Solidária), Dia da Mãe, Festa da Cebola (no concelho do Caniço), Dia da Família, entre outros. Estas atividades, em ligação estreita com a comunidade envolvente, tendem a promover novos fluxos de conhecimento e a mobilizar recursos de ação educativa entre a escola e outras instituições da comunidade (Batista, 2012).

Alguns Projetos também serviram de mote para desenvolver trabalhos de parceria com a comunidade: Programa Eco-Escolas; Educação Ambiental; Projeto de Solidariedade; Projeto de Partilha de Afetos; Cozinha Saudável; Comida Formidável. Por fim, registamos a criação de Feiras com propósitos variados: Feiras de Angariação de fundos, brinquedos e de géneros alimentares. Tal como alega Mesquita-Pires (2007), o trabalho educativo só é eficaz quando envolve as crianças, os profissionais de Educação e a restante comunidade educativa.

Foram vários os *objetivos* das iniciativas realizadas pelas quinze estudantes, desde envolver a comunidade educativa e a família; promover valores de cidadania, responsabilidade, solidariedade, partilha e cooperação, amizade e da aceitação da diferença, para além de pretender colmatar carências materiais das escolas, sensibilizar para as desigualdades sociais e propiciar o desenvolvimento de diversas literacias.

Incrementar hábitos de leitura, intensificar as experiências de iniciação à Educação Literária, partilhar experiências e vivências, possibilitar interações positivas e favorecer a integração da família nas escolas, promover hábitos de vida saudável, assim como a aquisição de conhecimentos e competências e o contacto com o meio ambiente, foram outros objetivos propostos, na ope-

racionalização dos projetos de trabalho com a comunidade. De acordo com Cohen & Fradique (2018) a Cidadania e Desenvolvimento é essencial “para o desenvolvimento de competências cognitivas, pessoais, sociais e emocionais, ancoradas no currículo, em que os alunos aprendem através dos desafios da vida real, indo para além da sala de aula e da escola” (p. 1).

Nos quinze relatórios analisados, registamos a operacionalização de várias ações estratégicas, tais como a recolha e distribuição de brinquedos e de Pão-por-Deus, convívios com a comunidade escolar, com as famílias e as crianças, confeção, recolha e venda de produtos diversificados. Verificou-se ainda a realização de intercâmbios entre escolas, feiras e festividades, como por exemplo “Feira do Livro e Festa da Família”. A maioria destas ações estratégicas visavam apelar à participação das famílias na vida escolar. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a participação dos pais, das famílias e de outros membros que pertençam à comunidade constitui “um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” proporcionando “um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos (p. 30).

Evidenciou-se a preocupação de atribuir o protagonismo aos educandos, pois são eles próprias que, “de uma forma ativa, constroem o seu conhecimento, motivo pelo qual importa criar condições favoráveis ao desenvolvimento das suas capacidades criativas”, numa clara negação da ideia de crianças como *tabulas rasas* (Gouveia, 2016, pp. 24-25). Neste sentido, estas realizaram várias atividades, designadamente, ilustrações, reprodução e mímicas de canções e coreografias, elaboração de portefólios de obras literárias, dramatizações/peças de teatro, construção de artefactos (livros de histórias, receitas saudáveis e banda desenhada) e elaboração de mantas solidárias. Com efeito, mais do que acumular conhecimentos, é importante que o aluno assuma um papel ativo na promoção do seu desenvolvimento pessoal, numa linha de descontinuidade com vivências seculares naturalizadas no espaço escolar (Pereira, 2016). Ao assumir a responsabilidade por todo o processo de aprendizagem registam-se ganhos significativos, precisamente porque se torna uma aprendizagem autêntica, conforme reconhece Papert (1997).

No que diz respeito às *parcerias* criadas, foi notória a prevalência estabelecida com as famílias, tendo igualmente ocorrido interações com Associações de Pais, com autarquias, assim como com especialistas em determinadas áreas científicas (ex: Engenheiro Agrónomo) e Associações da comunidade local. Cardoso (2013) salienta a importância das relações com

a comunidade, destacando principalmente a participação das famílias nas atividades da escola, que outrora assumiam um papel eminentemente passivo. As alterações sociais e nomeadamente no que se refere às famílias, desencadearam a necessidade de implicar agentes exteriores às mesmas no processo educativo das crianças. Concomitantemente, as condições político-sociais têm levado à emergência de novos conceitos de cidadania e práticas de participação, a par do reconhecimento das crianças como seres ativos e mobilizadores do seu processo educativo (Sarmiento, 2005).

Os projetos de intervenção tinham por objetivo proporcionar às crianças o desenvolvimento de múltiplas competências e literacias, designadamente, responsabilidade, solidariedade, interajuda e partilha, comunicação e interação, motivação e regulação das aprendizagens e criatividade, para além de habilidades motoras e musicais, valorizando-se “a imaginação, a participação, a capacidade de formular hipóteses, de comunicá-las, de tomar decisões” (Perrenoud, 2001, p. 130).

Por fim, em todos os relatórios, verificou-se a realização de momentos de avaliação, resultando em apreciações globais:

- Abordagem interdisciplinar das temáticas, envolvendo outras áreas curriculares: português/expressão e comunicação; matemática; estudo do meio/conhecimento do mundo; educação artística: artes visuais, expressão dramática, dança, música; TIC, educação física; cidadania e desenvolvimento/formação pessoal e social;
- Desenvolvimento de múltiplas literacias: linguística; ambiental e ecológica; matemática, cultural, estética, entre outras;
- Envolvimento das crianças e das famílias nas atividades propostas;
- Fortalecimento da ligação entre a escola e a família;
- Experiências diversificadas e significativas ligadas a situações reais e concretas;
- Abandono de metodologias transmissivas e operacionalização de metodologias de participação, colocando a criança no centro da ação educativa;
- Vivência de momentos prazerosos por parte das crianças, dos familiares, docentes, diretores e auxiliares da ação educativa. De acordo com R2, p. 75 “o projeto desenvolvido com a Comunidade Educativa foi positivo, dinâmico e lúdico, proporcionando momentos de aprendizagem às crianças”;
- Desenvolvimento de um espírito comunitário que se tornou “num

momento verdadeiramente prazeroso para as crianças, pautado pela diversão e socialização entre grupos de diferentes faixas etárias” (R10, p. 25).

- Respeito e empatia pelos outros: *“Considero que foi um momento lúdico e didático para as crianças aprenderem mais sobre as diferenças e aprenderem a respeitar aquele que é diferente, trabalhando, desta forma, o respeito pela diversidade” (R14, p.91).*

5. Considerações Finais

A relação escola-família-comunidade tem vindo a assumir algum dinamismo, reconhecimento e valoração nos mais variados domínios, nomeadamente legislativo, científico e escolar. As diferentes reformas educativas, essencialmente instituídas no campo da Educação e Intervenção Comunitária têm sido unânimes na afirmação da centralidade das crianças e das famílias no processo pedagógico, viabilizando o desenvolvimento de múltiplas literacias em articulação com as famílias e a comunidade.

As ações realizadas com a comunidade, no âmbito dos estágios das quinze estudantes dos 1º e 2º anos do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, extravasaram as paredes da sala de aula, favorecendo o desenvolvimento de competências diversificadas e enriquecedoras. Implicaram a apropriação de práticas colaborativas entre todos os intervenientes, favorecendo um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre as crianças e os agentes da ação educativa, numa ação cultural dialógica, conforme preconiza Freire (2014).

Estabeleceu-se uma ligação próxima com as famílias, favorecendo a sua participação no processo educativo das crianças e o enriquecimento das situações de aprendizagem, constatando-se a predominância de parcerias com a família, já que, conforme alega Costa (2016) “A família molda a personalidade antes da idade escolar e influencia-a poderosamente durante a fase seguinte, o que a torna insubstituível na sua prestação de amor, afeto e apoio” (p. 30).

Os projetos de intervenção com a comunidade revelaram-se propícios ao exercício de uma cidadania democrática e à promoção da interdisciplinaridade, resultando em aprendizagens contextualizadas e significativas, conforme certificam alguns registos nos relatórios em análise.

Talvez possamos afiançar que, a julgar pela riqueza dos processos vivenciados e resultados alcançados nestes estágios com a duração de 120h, o trabalho de parceria entre a escola e a comunidade constitui uma mais-valia

na melhoria das ofertas educativas, na medida em que viabiliza o contacto direto com a realidade do quotidiano e tende a convocar as várias áreas do conhecimento, tornando os contextos educativos mais ricos e significativos.

Em jeito de conclusão, recordamos o pensamento de Dewey (2002),

Quando a escola for capaz de iniciar e exercitar cada um dos novos membros da sociedade na participação numa comunidade tão reduzida, impregnando-os dum espírito de altruísmo e fornecendo-lhes os instrumentos duma autonomia efetiva, teremos a melhor garantia de que a sociedade no seu todo é digna, admirável e harmoniosa (p. 35).

Referências Bibliográficas

- Batista, S. (2012). *A relação Escola-Comunidade: Políticas e Práticas*. ESCXEL.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Universidade Aberta.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Canário, R., Rolo, C., & Alves, M. (1997). *A Parceria Professores/Pais na Construção de Uma Escola do 1o Ciclo*. Ministério da Educação.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Guerra e Paz.
- Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora.
- Coleman, J., & Hoffer T. (1987). *Public and private high schools. The impact of communities*. Basic Books.
- Costa, H. M. (2016). *Relação Família-Escola: Um Olhar de Ecologia Humana entre o Ensino Público e o Privado*. De Facto Editores.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo*. Relógio D'Água.
- Davies, Don – Dir. (1989) *As Escolas e as Famílias em Portugal – Realidade e Perspectivas*. Livros Horizonte.
- Dias, N. (2003). *Políticas Educativas e dispositivos de territorialização: Da escola aberta à comunidade à escola em parceria*. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Epstein, J. (1987). Parent Involvement: What Research Says to Administrators. *Sage journals*, Volume 19, Issue 2, <https://doi.org/10.1177/0013124587019002002>
- Epstein, J. (2009) School, Family, and Community Partnerships: Caring for the Children We Share. In J. Epstein (Org.). *School, Family and Community Partnerships – Your Handbook for Action*, Corwin Press, pp. 9-30.

Espiney, J. (1992). School and Family Partnership. *Centre on Families, Communities, Schools & Children's Learning*, report n.º 6.

Freire, P. (2014). *Pedagogia da Autonomia Saberes Necessários à Prática Educativa*. Editora Paz e Terra.

Gouveia, F. (2016). Da Didática à Matética: O Papel do Professor como Mediador Qualificado”. In F. Gouveia & G. Pereira (Orgs.). *Didática e Matética* (pp. 23-46). Funchal: CIE-UMa. (ISBN 978-989-95857-8-2) <http://hdl.handle.net/10400.13/2078>

INCLUD-ED Consortium (2009). *Actions for success in schools in Europe*. European Commission.

Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar – Um Estudo da Escola Secundária em Portugal* (1976-1988). IEP-UM.

Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância: teorias e práticas*. Profedições.

Papert, S. (1997). *A família em rede*. Edição portuguesa. Relógio d'Água.

Pereira, G. (2016). Os espaços da Matética na Formação de Professores: um olhar para os ambientes emergentes no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica. In F. Gouveia & G. Pereira (Orgs.). *Didática e Matética* (pp. 47-69). Funchal: CIE-UMa. (ISBN 978-989-95857-8-2) <http://hdl.handle.net/10400.13/2078>

Perrenoud, P. (1987). Le 'Go-Between: entre la famille et l'école, l'enfant messenger et message. In P. Perrenoud & C. Montandon (1987). *Entre Parents et enseignants : un Dialogue Impossible?* Peter Lang.

Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. ARTMED Editora.

Sarmiento, T. (2005). (Re)pensar a interação família-escola. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 18, n. 1. pp. 53-75. Universidade do Minho.

Sarmiento, T., & Marques, J. (2002). *A escola e os Pais*. Centro de Estudos da Criança – U.M.

Santos, R. (2007). *Escola – Família: As pontes e margens de uma interação comunicativa numa escola do 2º Ciclo do Minho Litoral*. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Seabra, T. (1999). *Educação nas famílias – Etnicidade e Classes Sociais*. IIE-ME.

Shouse, R. C. (1995). *Academic Press and School Sense of Community: Sources of Friction, Prospects for Synthesis*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Silva I., Marques L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.ME/DGE. <https://tinyurl.com/5n6xx7mc> Silva, P. (2007). *Escolas, Famílias e Lares, Um Caleidoscópio de Olhares*. Profedições.

Stoer, S. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal – 1970-1980: Uma Década de Transição*. Ed. Afrontamento.

Zenhas, A. (2004). *A direção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.

Referências Normativas

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Obtido de Diário da República: <https://tinyurl.com/yucm7a3r>

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Obtido de Diário da República: <https://tinyurl.com/2sjmkaua>

DGE (2017a). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Obtido de DGE: <https://tinyurl.com/bdz6r6z9>

DGE (2017b). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Obtido de DGE: <https://tinyurl.com/y4tjc5r3>

RAM. (2020). *Decreto Legislativo Regional n.º II/2020/M*. Obtido de Diário da República: <https://tinyurl.com/3hehc98p>

A ESCOLA E A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PROMOÇÃO DE UMA COMUNIDADE INCLUSIVA

Ana Rodrigues¹; Ricardo Alves¹; Hélder Lopes^{1, 2};
Élvio Gouveia³; Hélio Antunes¹

¹ DEFD/UMa; ² CiTUR; ³ ITI/LARSyS, anajar@staff.uma.pt

1. Introdução

O desenvolvimento de uma sociedade equitativa, com a aceitação das fragilidades, das potencialidades e das necessidades de cada cidadão é ainda um desafio. A escola pelo seu papel na formação dos alunos, pelo facto de ser o local em que as crianças e jovens passam a maior parte do seu dia a dia durante toda a escolaridade obrigatória, afirma-se como local privilegiado de intervenção e de transmissão de conhecimento, competências e valores. É neste contexto, temos assistido nos últimos anos a elaboração de um conjunto de legislação e de diretrizes pelas entidades com o pelouro da educação, que enaltecem a escola como promotora da inclusão, em que:

“As escolas devem incluir nos seus documentos orientadores as linhas de atuação para a criação de uma cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para aprender e as condições para se realizarem plenamente, respondendo às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória”. (Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho)

Paralelamente pretende-se que os alunos desenvolvam um conjunto de conhecimentos, de competências e de valores ao longo da escolaridade obrigatória, como por exemplo o respeito, a tolerância e a aceitação pela diferença, pelas fragilidades e pelas potencialidades de cada um (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho).

A Educação Física e o Desporto pelas suas características próprias e únicas, afirma-se como um veículo potencializador de transformação de comportamentos, atitudes e valores. A literatura reporta diversos estudos que indicam os benefícios da Educação Física nomeadamente em quatro grandes domínios: (i) físico, habilidades motoras e aptidão física (Bodnar & Prystupa, 2015); (ii) social (Alves et al., 2019) e pessoal (Akelaitis & Malinauskas, 2016); (iii) afetivo e (iv) cognitivo (Bailey et al., 2009). A existência de programas escolares mais flexíveis comparativamente a outras disciplinas, a grande componente lúdica e de interação social bem presentes na dinâmica das aulas de Educação Física, parecem igualmente potencializar a criação de um ambiente inclusivo (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2017).

Durante a última década tem-se refletido sobre a inclusão na Educação Física (Rodrigues et al., 2019; Rodrigues & Pinto, 2019; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2017), na necessidade de se desenvolver estratégias de intervenção sustentadas em evidência científica que auxiliem os professores de Educação Física na criação de um ambiente potencializador da inclusão, respeitando as fragilidades, as potencialidades e as necessidades individuais. A literatura tem procurado caracterizar e intervir junto dos diversos agentes da comunidade educativa, como os alunos, com e sem necessidades especiais (McKay et al., 2015) e os professores com o intuito de potencializar um ambiente inclusivo na escola (Rojo-Ramos et al., 2022). Os professores parecem desempenhar um papel crucial e a sua formação é um dos fatores preponderantes para a sua atitude e atuação (Rojo-Ramos et al., 2022).

Neste contexto, no âmbito da formação inicial de professores de Educação Física e Desporto da Universidade da Madeira, tem sido desenvolvido diversos programas de intervenção com o intuito de promover a inclusão no contexto escolar.

Assim, pretende-se com o presente trabalho realizar um levantamento, bem como caracterizar e analisar as intervenções desenvolvidas no âmbito da formação inicial de professores em Educação Física da Universidade da Madeira (Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários), que visem a promoção da inclusão em contexto escolar através de atividades em meio escolar entre 2016 e 2021.

2. Material e métodos

Foram alvo de pesquisa todos os relatórios de estágio pedagógicos aprovados por um júri em provas públicas entre 2016 e 2021. Os relatórios de estágio pedagógico reportam todas as atividades desenvolvidas pelos mes-trandos ao longo do estágio pedagógico, sempre que necessário e como complemento a informação recolhida nos relatórios, procedeu-se a análise dos dossiers de estágio e aos diários de bordo dos orientadores. Foram igualmente incluídas neste trabalho, as intervenções desenvolvidas no âmbito da Unidade Curricular de Inclusão na Educação Física e no Desporto Escolar, do primeiro ano, segundo semestre do mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, sobre orientação e supervisão da docente e diários de bordo elaborados durante o processo.

Posteriormente foram incluídas neste trabalho os programas de intervenção que respeitassem os seguintes critérios: (i) possuem que como objetivo potencializar a escola como meio inclusivo; (ii) a utilização como estratégias de intervenção focalizadas na Educação Física ou o Desporto Adaptado; (iii) apresentem um programa de intervenção direcionada para um ou mais agentes da comunidade educativa, com a duração mínima de 30 minutos e (iv) apresentem a metodologia e os resultados obtidos.

Com o desenvolvimento da pesquisa segundo os critérios anteriormente descritos, foram reportados 17 programas de intervenção, sendo posteriormente analisados. Da totalidade dos programas de intervenção reportados ($n=17$), 5 foram excluídas por serem atividades repetidas, realizadas pelo núcleo de estágio em conjunto e reportada individualmente por cada um dos membros do núcleo de estágio no relatório individual. Posteriormente, as atividades que não apresentavam a metodologia e resultados claramente definidas foram igualmente excluídas, sendo deste modo excluídos do trabalho quatro programas de intervenção. Assim e após todo este procedimento, foram incluídos neste estudo 8 atividades de intervenção (figura 1).

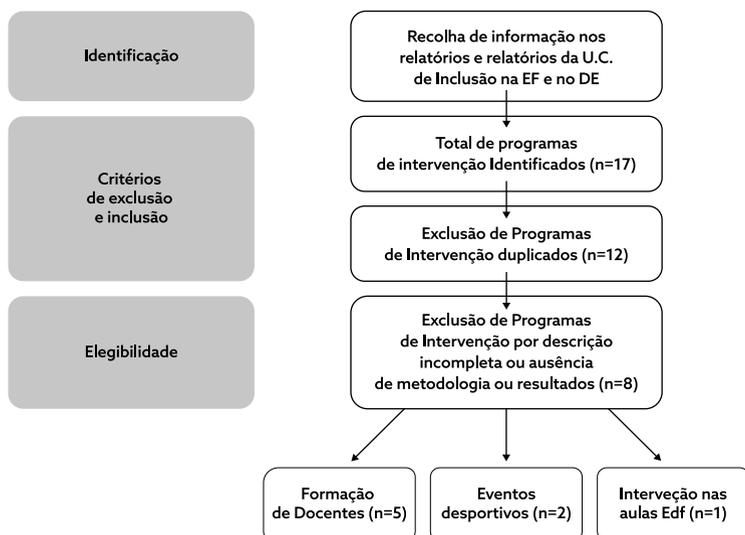


Figura I. Fluxograma dos procedimentos de inclusão e exclusão dos programas de intervenção.

3. Apresentação e Discussão dos Resultados

Da análise dos programas de intervenção constata-se que os mesmos se centram em três grandes linhas de atuação:

- i. (i) Formação de professores (formação inicial e contínua);
- ii. (ii) Eventos desportivos pontuais e de grande impacto;
- iii. (iii) Intervenções nas aulas de Educação Física.

Formação de Professores

Na formação de docentes os programas de intervenção centram-se em dois focos: (i) formação inicial (n=1) e (ii) formação contínua (n=5).

No âmbito da formação inicial de professores, 12 alunos do primeiro ano do Mestrado em Ensino de Educação Física foram alvo de uma intervenção de 48h, compostas por 3 grandes vertentes: (i) componente educacional; (ii) experiência da condição e (iii) observação e colaboração na

lecionação supervisionada. Nesta intervenção recorreu-se a metodologia quantitativa (questionário) e qualitativa (entrevista), de modo a identificar a prontidão para lecionar aulas de Educação Física num ambiente potencializador de inclusão, bem como, identificar principais dificuldades e limitações na lecionação.

Como principais resultados, constata-se que entre os momentos pré e pós intervenção regista-se uma maior prontidão para interagir com alunos com necessidades especiais. É igualmente reportado, uma necessidade de desenvolver a capacidade de adaptação para a lecionação das aulas, contudo apresentam como principais limitações “algum receio” em prescrever o exercício físico, pelo facto de que uma incorreta prescrição pode agravar a condição ou aumentar agravar o risco de lesão.

Paralelamente a formação inicial, foram desenvolvidos planos de intervenção direcionados para os docentes de Educação Física, dos grupos de recrutamento 260 e 620 (Pereira, Ornelas, Carvalho & Rodrigues, 2019; Henriques et al., 2020; Ferraz, 2020; Quintal, 2020). Estes planos de intervenção, apresentaram uma duração que oscilaram entre 30 e 90 minutos, apresentando uma componente teórica (n=4), uma componente prática (n=3), sendo facultadas aos participantes documentação de apoio com estratégias didático pedagógicas, em todas as intervenções (n=4). As temáticas abordadas centram-se nos desportos adaptados (boccia, atletismo adaptado, *exergames*, ténis de mesa adaptado e voleibol sentado) (n=2), o potencial da Educação Física na promoção da inclusão (n=1) e sobre temáticas específicas como as perturbações do espectro do autismo (n=1).

A grande maioria dos participantes nestas ações de formação contínua, realçaram a pertinência das atividades, a clareza e a utilidade das ações para a sua atividade profissional, contudo verificou-se igualmente que alguns participantes reportam a necessidade de mais ações associadas a esta temática.

A formação na temática da atividade motora adaptada, é reportada muitas vezes como uma limitação para a criação de ambientes potencialmente inclusivos nas aulas de Educação Física (Rojo-Ramos et al., 2022). Tal é reforçado pelo facto de a perceção de competência dos professores estar associada a sua formação (Rodrigues, Gouveia, Prudente, & Lopes, 2019), destacando a necessidade de uma formação neste domínio que sustenta uma intervenção mais adequada e promotora de um ensino inclusivo.

A formação inicial particularmente parece minimizar as dificuldades, contudo a mesma necessita de ser sustentada em formação contínua ao

longo do exercício da atividade profissional, tal é evidente pelo facto que mesmo após terem realizado uma intervenção, com uma duração de 48h os futuros professores estagiários continuarem a evidenciar “receio”. A importância de programas de intervenção neste domínio, revela-se igualmente muito importante pelo elevado número de professores, que reportam possuir dificuldades na dinamização de atividades para alunos com necessidades especiais (Oliveira, Gouveia, Rodrigues & Lopes, 2016; Rodrigues, Pinto & Lopes, 2019).

Eventos desportivos pontuais e de grande impacto

Relativamente ao segundo domínio de intervenção, eventos desportivos de grande impacto, verifica-se a realização de duas atividades que possuem como objetivo promover a sensibilização e aceitação da diferença, através de interação entre alunos com e sem necessidades especiais e vivência da condição. As atividades assentaram no desenvolvimento de situações de experimentação da condição, desportos adaptados e assistência e participação em jogo de basquetebol em cadeira de rodas, com jogadores federados e participantes em competições nacionais. Regista-se uma maior prontidão comportamental para os alunos sem necessidades especiais interagirem com os seus pares com necessidades especiais, evidente a participação de diferentes agentes da comunidade (alunos, professores, atletas, treinadores, clubes), paralelamente existiu a decisão de dar continuidade a ação sendo integrada no plano anual de atividades.

Este tipo de atividade de grande magnitude envolvendo diversos agentes da comunidade, parecem produzirem efeitos positivos na prontidão para interagir com colegas com necessidades especiais, contudo pelo seu carácter pontual, de curta duração seria igualmente pertinente no futuro, explorar o impacto a médio e longo prazo deste tipo de atividade na promoção de uma escola inclusiva.

Intervenções nas aulas de Educação Física

Num terceiro domínio são reportadas as intervenções realizadas durante as aulas de Educação Física (Ferraz, 2020; Henriques, 2020; Quintal, 2020), esta intervenção apresentou numa duração de 90 minutos e assentou numa componente educacional e em uma componente de experientiação da condição através dos desportos adaptados (atletismo para cegos, voleibol sen-

tado, boccia e gooball). A prontidão comportamental e a percepção cognitiva da deficiência foram quantificadas através de questionário, participaram no estudo 169 estudantes, com uma média de idade de $14,54 \pm 1,34$ anos (Grupo de intervenção $n=93$ vs Grupo de controlo $n=76$). O grupo de intervenção é avaliado em três momentos: (i) imediatamente após a intervenção; (ii) seis meses após a participação no programa de intervenção e (iii) 12 meses após a realização do programa de intervenção. O grupo de controlo é avaliado nas mesmas datas do grupo de intervenção. Verifica-se que após a intervenção que o grupo de intervenção apresenta uma evolução significativa e positiva no domínio da prontidão comportamental, o mesmo não ocorre com o grupo de controlo. Estes resultados mantem-se passados 6 meses, no entanto passados 12 meses constata-se que as diferenças nesta dimensão, entre o grupo de controlo e de intervenção são praticamente inexistentes (figura 2).



Figura 2. Efeitos do programa de intervenção, imediatamente após o programa, seis e dozes meses após a intervenção.

A realização de intervenções direcionadas para os alunos é reportada na literatura, sendo considerado um fator determinante para a aceitação e tolerância pela diferença pelos pares (Campos, Ferreira & Block 2014; McKay, Block, & Park, 2015; Reina et al., 2019). Resultados similares são reportados neste estudo, contudo a diminuição dos efeitos positivos ao longo do tempo, é igualmente um aspeto que carece de reflexão. Neste contexto, o design do programa de intervenção necessitará de alteração, como por exemplo, não limitando a intervenção a uma sessão, mas a várias distribuídas pelo tempo.

Considerações Finais

O desenvolvimento do presente trabalho pretendeu caracterizar, analisar e refletir sobre programas de intervenção desenvolvidos no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física, da Universidade da Madeira, que possuíam como objetivo promover um ambiente potencializador de uma educação inclusiva. Da análise dos programas de intervenção, destacando-se os efeitos positivos de programas de intervenções em particular no domínio da formação inicial e contínua dos professores, bem como de intervenções pontuais e nas aulas de Educação Física. Contudo, torna-se ainda pouco explorada os efeitos destas intervenções a médio e longo prazo, e de que modo contribuíram para o desenvolvimento de uma sociedade equitativa, neste contexto torna-se pertinente no futuro desenvolver estudos longitudinais de modo a responder a estes desafios.

Outros aspetos que carece de exploração é o design das intervenções, de modo a identificar quadros teóricos, conteúdos, durações e frequência de sessões que estarão associadas ao desenvolvimento de atitudes e comportamentos, potencializadores de uma educação mais inclusiva.

Referências Bibliográficas

Akelaitis, A. & Malinauskas, R. (2016). Education of Social Skills among Senior High School Age Students in Physical Education Classes. *European Journal of Contemporary Education*, 4, 381-389. [10.13187/ejced.2016.18.381](https://doi.org/10.13187/ejced.2016.18.381).

Alves, R., Rodrigues, A., Antunes, H., Correia, A.L., Gouveia, E.R, & Lopes, H. (2019). Social and Personal Skills in Physical Education: teachers and students' perception about an intervention program. Proceedings of the International Seminar of Physical Education, Leisure and Health; Castelo Branco, Portugal. *Journal of Human Sport and Exercise*, 14(4proc), S1563-S1565.

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., Education, B. P., & Sport Pedagogy Special Interest, G. (2009, 2009/03/01). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>

Bodnar, I., & Prystupa, E. (2015). The efficiency of integrated and segregated physical education classes for secondary school students with physical and mental disabilities and poor fitness. *Human movement*, 16(4), 200-205. [doi:10.1515/humo-2015-0046](https://doi.org/10.1515/humo-2015-0046)

Campos, M.J., Ferreira, J.P., & Block, M.E. (2014). Influence of an awareness pro-

gram on Portuguese middle and high school students' perceptions of peers with disabilities. *Psychological Reports*, 115, 897–912. PubMed doi:10.2466/11.15.PRo.115c26z7

Ferraz, C. (2020). *Relatório de Estágio de Educação Física realizado na Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva. Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*. Universidade da Madeira. Funchal, Madeira, Portugal.

Henriques, A.C. (2020). *Relatório de Estágio de Educação Física realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco. Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*. Universidade da Madeira. Funchal, Madeira, Portugal.

Henriques, A.C., Quintal J.P., Carvalho, J. & Rodrigues A.J. (2020). O papel do Desporto e da Educação Física na Promoção de uma Sociedade Inclusiva. In Lopes, H.A., Rodrigues, A., Gouveia, ER., Correia, A.L., & Alves, R.J. (Eds.). *O Potencial Educativo da Educação Física e do Desporto Escolar numa Escola Interativa*. Funchal: Universidade da Madeira. ISBN: 978-989-8805-46-1.

McKay, C., Block, M. & Park, J. (2015). The Impact of Paralympic School Day on Student Attitudes Toward Inclusion in Physical Education. *Adapt Phys Activ Q*, 32(4), 331-348. <https://doi.org/10.1123/APAQ.2015-0045>

Oliveira, R., Gouveia, E., Rodrigues, A. & Lopes, H. (2016). A Opinião de Professores de Educação Física Sobre a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Aulas. *Journal of Sport Pedagogy & Research*. 2(2), 47.

Ornelas, L. (2019). *Relatório de Estágio de Educação Física realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco. Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*. Universidade da Madeira. Funchal, Madeira, Portugal.

Pereira, L. (2019). *Relatório de Estágio de Educação Física realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco. Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*. Universidade da Madeira. Funchal, Madeira, Portugal.

Quintal, J. (2020). *Relatório de Estágio de Educação Física realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco. Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*. Universidade da Madeira. Funchal, Madeira, Portugal.

Reina, R., Hutzler, Y., Iniguez-Santiago, M.C. & Moreno-Murcia J.A. (2019). Student Attitudes Toward Inclusion in Physical Education: The Impact of Ability Beliefs, Gender, and Previous Experiences. *Adapt Phys Activ Q*. 36(1). 132-149. doi: 10.1123/apaq.2017-0146. Epub 2018 Dec 16.

Rodrigues, A., Gouveia, E., Prudente, J. & Lopes, H. (2019). O Contributo da Formação de Professores na Promoção de uma Educação Física Inclusiva. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 5(2), 16.

Rodrigues, A. & Pinto, J. (2019). Educação Inclusiva nas aulas da Educação Física: Utopia ou Realidade? In Lopes, H.A., Rodrigues, A., Gouveia, ER., Correia, A.L., & Alves, R.J. (Eds.). *A Educação Física em tempos de mudança: Ferramentas Didáticas*. (pp. 35 – 42). Funchal: Universidade da Madeira. ISBN: 978-989-8805-46-1.

Rodrigues, A., Pinto, J., Lopes H. (2019). Educação inclusiva na educação física: o

que pensam os professores? *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 5(2), 25.

Rodrigues, A., Prudente, J., Correia, A., Alves, R., Gouveia, É. & Lopes, H. (2019). Ensino inclusivo nas aulas de Educação Física: Uma reflexão às práticas pedagógicas. In Duarte, A. & Cristovão, N. (Eds.). *Educação, Artes e Cultura: Discursos e Práticas* (pp. 163 – 172). Funchal: CIE-UMa. ISBN: 978-989-54390-3-4.

Rodrigues, D & Lima-Rodrigues, L. (2017). Educação Física: formação de professores e inclusão. *Práxis Educativa*, 12(2), 317-333. doi: 10.5212/PraxEduc.v12i2.0002

Rojo-Ramos, J., Manzano-Redondo, F., Adsuar, J. C., Acevedo-Duque, A., Gomez-Paniagua, S., & Barrios-Fernandez, S. (2022). Spanish Physical Education Teachers' Perceptions about Their Preparation for Inclusive Education. *Children (Basel)*, 9(1). <https://doi.org/10.3390/children9010108>

INCLUSÃO E EQUIDADE: mediadores e protagonistas

Maria José J. Camacho & Ana Isabel Monteiro²

¹ Universidade da Madeira, mjjcamacho@staff.uma.pt

² EB1/PE Eleutério de Aguiar/DRE/ SRE, anaisabel.monteiro73@gmail.com

1. Nota Introdutória

Por entre os ideais da escola para todos, das recomendações emanadas de Salamanca, dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, da luta das famílias e das aspirações da sociedade, em ordem à Igualdade de Oportunidades, o paradigma da inclusão emergiu e calcorreou caminhos sinuosos, com o intuito de alcançar patamares de equidade familiar, educativa e social.

Diferentes e multifacetadas foram as respostas, revestidas de normativos, de práticas, de medidas, de recursos e de agentes, que vieram robustecer a ideia de uma escola e de uma sociedade verdadeiramente inclusivas.

Na medida em que acreditamos que as respostas se devem ajustar aos cenários decorrentes de públicos alvo específicos, pretendemos, com este artigo, refletir acerca da pertinência das políticas educativas e curriculares que, no dealbar do século XXI, determinaram a abertura de escolas de referência para alunos surdos na Madeira, analisando em que medida se estabeleceram como génese do ensino bilingue e que impacto evidenciam na sociedade atual.

2. O Caminho percorrido: de Instituto de Surdos a escola de referência

A evidência da heterogeneidade presente nos panoramas educativos ditou, ao longo dos tempos, mudança de paradigmas que a pouco e pouco se estabeleceram em novos olhares, novas atitudes e modos de intervenção diferenciado.

Por conseguinte, para que o desiderato da inclusão se torne efetiva é ne-

cessário que os diferentes decisores, com responsabilidade na definição e na prossecução de políticas e de práticas educativas, façam a ponte entre o conhecimento e as práticas, na adequação de ambientes, de agentes, de materiais e de tempo para que a aprendizagem se efetive.

Fruto da evolução de conceitos acerca da realidade da comunidade surda e da mudança legislativa, a escola básica de primeiro ciclo com pré-escolar e creche Professor Eleutério de Aguiar tornou-se numa escola de referência para a educação/ensino bilingue (EREB) de alunos surdos.

Reestruturada em 2008, no âmbito de uma experiência inclusiva, a partir da qual o então Serviço Técnico de Educação de Deficientes Auditivos (STEDA), oriundo do Instituto de Surdos do Funchal, a escola Professor Eleutério de Aguiar abriu-se à comunidade envolvente acolheu alguns grupos de ouvintes, para uma maior proximidade com os seus pares surdos.

Em 2012 extinguiu-se o serviço técnico e a escola trilhou o seu caminho enquanto EREB. O seu projeto educativo evoluiu positivamente e com ele a implementação do modelo bilingue singrou.

Em 2016, ajustando-se ao dinamismo ditado pelas circunstâncias da comunidade envolvente, a EB1/PE/C Prof. Eleutério de Aguiar fundiu-se com o Infantário dos Louros, localizado no edifício contíguo, tendo deslocado toda a sua logística para aquele que foi, em tempos, o maior infantário de Portugal, ganhando, deste modo, a valência de creche, tão útil à intervenção precoce para as crianças surdas.

3. Do oralismo à língua gestual

A escolha comunicativa dos surdos está comprovada e o direito de recorrer à língua gestual, como meio fundamental do desenvolvimento cognitivo e da identidade sociocultural é inegável (Monteiro, 2012). Daí que a educação bilingue seja, não apenas uma necessidade, mas sobretudo, uma realidade nesta escola. Contudo, para que a mesma seja eficaz, existe uma panóplia de circunstâncias que, segundo Baptista (2008), têm de ser garantidas, a saber: o diagnóstico precoce; a intervenção precoce; a obrigatoriedade da Língua Gestual Portuguesa (LGP); a promoção da cultura surda (potenciada pelos modelos surdos); uma pedagogia da surdez disseminada por professores bilingues que devem ser especializados na surdez.

Neste âmbito, esta escola desenvolve sistemas comunitários que rompem com a estrutura “celular” do trabalho docente e adotam sistemas colegiais

solidários, através de um empreendimento colaborativo, a partir do qual se analisa, reflete e discute em conjunto, na qual o trabalho transdisciplinar e o diálogo entre o corpo docente e discente são a realidade.

Por conseguinte, através das assembleias de turma e de escola, onde a Voz do aluno é traduzida por ações, dá-se a transposição da cultura escolar individualista para uma cultura de colaboração, no pressuposto de que a aprendizagem contínua dos professores, a mudança e a inovação se devem situar, preponderantemente, no seu local de trabalho. Para o efeito, promovem-se formações em vários domínios, nomeadamente, na área do modelo bilingue e da língua gestual portuguesa, numa perspetiva de organização aprendente, reflexiva e transformadora (António, 2012).

Elemento integrante e atuante, em todos os momentos da vida da comunidade educativa, a gestão incentiva e tece esforços para que os diferentes atores educativos se reúnam para partilhar interesses e experiências, supervisionar e examinar informação, de modo a dotar o ato de aprender de atualidade, contextualização, qualidade e eficácia.

Esta assunção de valores espelha uma cultura paradigmática de colegialidade, de trabalho em equipa e de colaboração (António, 2012). Mas, para aqui chegar, foi necessário trilhar um longo percurso. Foi apenas na Idade Média que surgiram os primeiros indícios de preocupação com a educação dos jovens surdos. Contudo, o objetivo das perspetivas educativas anteriores à do bilinguismo, foi sempre o de tornar os surdos imagem da pessoa ouvinte e, por isso, a educação dos surdos foi sempre muito controversa. Ao longo do tempo, encontramos vários paradigmas educativos (Martins, 2002), desde o oralismo (no qual a leitura labial era uma obrigação e o uso do gesto uma proibição), passando pela comunicação total que combinava métodos de apoio visual à oralidade, até chegarmos ao inóspito bilinguismo que, por sua vez, é sustentado por aspetos neurofisiológicos, psicossociolinguísticos e culturais.

No que concerne aos aspetos neurofisiológicos, Martins (2002) refere que:

- As línguas gestuais são línguas naturais porque a língua gestual é organizada no cérebro do mesmo modo que as línguas orais;
- A aprendizagem das línguas gestuais, enquanto línguas naturais, tem um período crítico, pelo que após esse período ideal de aquisição, a linguagem torna-se deficiente e por vezes impossível, dependendo dos casos;

- As crianças surdas iniciam tarde a sua aprendizagem, uma vez que a maior parte não está exposta à sua língua materna, desde o nascimento, dado que a maioria descende de pais ouvintes;
- É ignorada a maior parte da habilidade dos surdos quando lhes é imposta a língua oral, em vez da língua gestual, pois a natureza compensa, parcialmente, a falta de audição, potenciando a capacidade visual dos surdos.
- É a partir da primeira língua que o acesso à cultura se torna possível, bem como a aproximação a outras línguas, na medida em que a possibilidade de aceder à mensagem é feita quando se conhece o código que lhe está subjacente.

Segundo vários investigadores, de entre os quais se salientam Vygotsky (1994) e outros autores contemporâneos como Fernandes (2002), os aspetos psicolinguísticos e neuropsicológicos inerentes à eficácia do modelo bilingue assentam em quatro fases de aquisição e desenvolvimento da língua gestual:

- Período pré-linguístico;
- Estádio de um gesto;
- Estádio das primeiras combinações;
- Estádio de múltiplas combinações.

Para além disso, são aspetos fundamentais para a aquisição de uma segunda língua:

- Processamento cognitivo espacial específico dos surdos;
- Potencial das relações visuais estabelecidas pelos surdos;
- Possibilidade de transferência da língua gestual para a segunda língua, nomeadamente, o português;
- Identidade Surda.

A literatura científica produzida nas últimas quatro décadas permite concluir que os surdos são tão inteligentes quanto os ouvintes, manifestam a mesma aptidão para a comunicação e para a linguagem e reúnem todas as condições para alcançar os mesmos níveis de desenvolvimento e sucesso educativo (Baptista, 2008).

O objetivo prioritário da educação bilingue e conseqüente condição pri-

mordial de sucesso é, em si mesmo, o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos alunos surdos, que é ativado e potenciado pela língua gestual. Já a segunda língua, a portuguesa, tem um papel relevante no currículo destes alunos, mas não é prioritária, pois está comprovado que a língua gestual abre caminho à língua portuguesa. Neste sentido, a existência do bilinguismo é indispensável e imperativo no currículo dos alunos surdos (Martins, 2002).

Em estreita associação com os pressupostos anteriores a emergência das escolas de referência (EREB) asseveram o papel preponderante que assumem no desenvolvimento do bilinguismo e devem alicerçar-se em qualidade, eficácia e exigência para proporcionarem ambientes favoráveis à aprendizagem dos surdos (Monteiro, 2012; Baptista 2008).

Outro aspeto incontestável é que, numa perspetiva inclusiva, a língua gestual na educação dos surdos, deve estender-se também aos ouvintes que a devem aprender, de modo a que a sua fluência em LGP facilite e a amplie a inclusão dos surdos na sociedade.

Assumindo esta filosofia, a EREB existe para desenvolver o bilinguismo, na assunção de que este é o caminho para que a aprendizagem de TODOS os alunos se faça em harmonia com a heterogeneidade que os caracteriza.

Porque a língua mãe da comunidade dos surdos é a língua gestual, é fundamental que seja reconhecida pela comunidade ouvinte para que se possa falar de bilinguismo. Por outro lado, a língua mãe só pode ser considerada língua se for validada pela sociedade (Carmo, Martins, Morgado & Estanqueiro, 2008). Logo, a aplicação eficaz do modelo bilingue implica que a língua portuguesa seja encarada como segunda língua, aprendida de forma sistematizada e com base numa outra língua, previamente adquirida. Por sua vez, esta segunda língua, tal como a primeira, também segue um currículo próprio específico para os alunos surdos, o Programa de Português L2 para Alunos Surdos (Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2011). Neste sentido, o currículo dos surdos tem de ser específico para estes alunos e não uma adaptação do currículo académico dos ouvintes. Em complementaridade, o inglês deve surgir como terceira língua para estes alunos.

4. Mediadores e protagonistas

Importa ainda clarificar que bilingue é aquele que é capaz de funcionar em duas (ou mais) línguas, de acordo com as exigências socioculturais das

respetivas comunidades a que o indivíduo pertence (Martins, 2002), daí que a língua minoritária seja promovida em contexto escolar, preferencialmente, através de um professor bilingue que estabeleça uma equivalência equitativa e constante entre a língua minoritária e a maioritária (Monteiro 2012; Carmo et al., 2008; Martins, 2002). Dadas estas especificidades, os grupos bilingues são em número mais reduzido, procurando a equidade entre surdos e ouvintes, de modo a proporcionar a interiorização dos conceitos da realidade envolvente. Para tal, a língua tem de ser ensinada antes de passar a ser um veículo de informação e a língua mãe constitui-se sempre matéria de estudo e reflexão.

Para além disto, a tríade Escola/Criança/Família tem de ser conjugada. Neste âmbito, a participação das famílias nas formações de LGP, disponibilizadas pela escola, é crucial, quer na promoção da aceitação e do reconhecimento identitário do seu filho, quer sobretudo no desenvolvimento da comunicação, através da relação direta e positiva, principalmente nas crianças mais novas, quando os pais são os principais promotores da aprendizagem da língua materna, em casa (Monteiro, 2012).

A equipa da escola Prof. Eleutério de Aguiar conta com vários técnicos superiores, distribuídos pelas áreas da terapia da fala, da psicomotricidade, do serviço social, da psicologia, da audiolgia e ainda com assistentes técnicos com formação em necessidades educativas especiais que, em estreita ligação com os docentes, as famílias e a restante equipa, têm um papel primordial e incisivo no sucesso de todas as crianças. De salientar que é dada prioridade à colocação de professores e de outros trabalhadores surdos, na medida em que os mesmos se constituem em referência para os educandos, enquanto modelos adultos com surdez. Para além disso, devemos salientar que todos os funcionários da escola (surdos e ouvintes) beneficiam de formação em língua gestual para que as crianças se sintam envoltas num ambiente linguístico comum.

Por tudo isto, consideramos que o modelo bilingue, desenvolvido nesta escola, oriundo de um projeto pioneiro, favorece não apenas os surdos, mas promove o desenvolvimento linguístico, pessoal e social das crianças ouvintes, fomentando a educação de TODOS os alunos, na afirmação da plena INCLUSÃO.

Segundo Monteiro (2012) a aplicação deste modelo educativo promove a possibilidade de descoberta e da aprendizagem da LGP, enquanto fonte de forte aproximação entre surdos e ouvintes, que derruba algumas das barreiras da comunicação e incentiva a compreensão do outro e do diferente.

Para a otimização das capacidades dos surdos são utilizados recursos visuais, como a imagem, o vídeo, as novas tecnologias, a expressão pelo movimento, entre outros. E, para que estes recursos didáticos sejam produzidos com máxima qualidade existe na escola um centro de recursos (CREA – Centro de Recursos Eleutério de Aguiar) que conta com uma equipa multidisciplinar (docentes de LGP e intérpretes, docentes especializados na área da surdez).

O capital cultural, linguístico e intelectual da sociedade aumentará, significativamente, quando deixarmos de encarar as nossas crianças como sendo cultural e linguisticamente diversas e atentarmos aos recursos linguísticos, culturais e intelectuais que estas trazem das suas casas, para as nossas escolas e para a sociedade, em geral. Não temos dúvidas que a cultura surda já está consolidada pela língua, pela história, pelas convicções, pelos costumes, pelas normas sociais. No entanto, ainda permanece ameaçada pela convicção dos ouvintes crentes de que os surdos sofrem de uma deficiência e precisam de ajuda para a superar (Baptista, 2008).

Na RAM, o modelo é aplicado numa única EREB porque se acredita ser o modelo mais eficaz, atendendo ao contexto geográfico da ilha. Para Monteiro (2012) este modelo bilingue, implementado na Região, requer que o sistema educativo encontre as melhores respostas para potenciar o desenvolvimento equilibrado de todos os alunos, o que implica um bom planeamento dos mecanismos inerentes à inclusão. Para tal, é imprescindível anular, tanto quanto possível, obstáculos ao desenvolvimento da criança surda, evitando prejudicar o seu desenvolvimento cognitivo. Por conseguinte, os profissionais devem basear as suas metodologias e práticas no rigor científico e deverá ser mesmo obrigatório o domínio da LGP, por parte de todos aqueles que intervêm com a criança surda, pois, o bilinguismo é um direito humano capital na educação da criança surda e é o único caminho para que as crianças surdas se tornem cidadãos de pleno direito (Batista, 2008). Por seu turno, a educação trilingue, sobretudo, para os ouvintes é uma mais-valia deste modelo. No entanto, é fundamental que alunos surdos e ouvintes não se dispersem, na transição entre os diferentes níveis de escolaridade e acompanhem os seus pares surdos no percurso académico. Por outro lado, é necessário proteger a condição dos alunos com surdez parcial, aparelhados ou com implantes cocleares, que são muitas vezes encarados como ouvintes, quando efetivamente não o são (Martins, 2002).

Nesta senda de ideias, a garantia de uma política de concentração dos alunos surdos da Região, desde a intervenção precoce até ao secundário, é

crucial. Esta medida deve respeitar a formação de turmas reduzidas, com o maior número de surdos possível incluídos, pois, quanto maior for o número destes alunos, melhor será a intenção comunicativa, melhores serão os intercâmbios, mais interativas serão as aulas e os resultados atingirão níveis superiores. Acreditamos que os surdos, oriundos deste modelo educativo, quando chegarem quer ao ensino secundário, quer ao ensino superior, com a ajuda e a colaboração de intérpretes, tornar-se-ão alunos mais equilibrados, mais competentes (intelectual e emocionalmente) e com menos dificuldades de inclusão, numa sociedade maioritariamente ouvinte (Monteiro, 2012).

5. Considerações Finais

Atendendo às ilações decorrentes do presente artigo e, tendo em conta o repto que Camacho (2015, p. 18) nos deixa, quando afirma que “a Inclusão demanda um tempo de *reflexão*, qual patamar indispensável ao retemperar de energias que nos relancem e incitem à edificação de uma *ação* eficaz, dinâmica e significativa, capaz de decifrar enigmas e resgatar acasos”, estamos convictos de que, para a conquista da equidade, mais do que palavras, são precisos olhares; mais do que decisões, são necessárias atitudes; mais do que determinismos, são necessários gestos; mais do que certezas, são necessárias oportunidades; mais do que improvisos são necessários alicerces. Em comunidade, construamos a inclusão e permitamos que TODOS se sintam membros de pertença na sociedade que nos congrega.

Referências Bibliográfica

Afonso, C. (2006). *Surdez: factor de exclusão social?* In [Serapicos, A. et al (org.) *Atas do Encontro de Intervenção Social: saberes e contextos* [pp. 19-27]. Porto: ESE de Paula Frassinetti.

Afonso, C. (2007). Currículo contra-hegemónico na educação de surdos – síntese de um estudo. In D. Rodrigues (org.), *Investigação em educação inclusiva* [pp. 211-232]. Fórum de estudos de educação inclusiva. Lisboa.

António (2012), *Melhorar os processos e os resultados escolares. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Baker, C. (2000). *The care and education of young bilinguals: an introduction for professionals*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baptista, J. (2008). *Os Surdos na Escola: a exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Camacho, M. (2015). Paradigmas da Inclusão: da reflexão à ação. *Revista Diversidades - Prelúdios*, 46, 16-18
- Carmo, H., Martins, M., Morgado, M., & Estanqueiro, P. (2008). *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Carvalho, P. (2007). *Breve história da educação dos surdos: no mundo e em Portugal*. Lisboa: Mariana Martini.
- Correia, S., & Correia, P. (2005). Acessibilidade e desenho universal. In [Duarte, P., Moreira, R. et al] *Atas do Encontro Internacional Educação Especial: Diferenciação, do conceito à prática* [pp. 31-52]. ESE Paula Frassinetti. Porto: Edições Gailivro, S.A. 31-52.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, J., & Merrill S. (1986). *Bilingualism in education: aspects of theory, research, and practice*. London: Longman.
- Fernandes, E. (2002). *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, A. (1999). Aquisição do Português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In C. Skliar (org.), *Atualidade da educação bilingue para surdos*, 2 [25. -34]. Porto Alegre: Mediação.
- Galloway, L., & Krashen, S. (1980). Cerebral organization in bilingualism and second language. In R. Scarcella, & S. Krashen (eds.), *Research in second language acquisition* [pp. 40-54]. Rowley, MA: Newbury House.
- Goldfeld, M. (2002). *A criança surda. Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista* (2.ª ed.). São Paulo: Plexus.
- Kettrick, C., & Hatfield, N. (1986). *Bilingualism in a visuo-gestual mode*. In J. Vaid (ed.), *Language processing in bilinguals: psycholinguistic and neuropsychological perspectives* (pp. 253-273). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Klima, E., Bellugi, U., & Poizner, H. (1988). The neurolinguistic substrate for sign language. In L. Hyman, & C. Li (eds), *Language speech and mind* (pp. 138-152). London: Routledge.
- Martins, M. (2002). *Implantes cocleares e bilinguismo: a influência da língua gestual na reabilitação audio-oral*. Dissertação de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa. Lisboa.
- Mendonça, P., & Fleith, D. (2005). Relação entre criatividade, inteligência e autoconceito em alunos monolíngues e bilingues, bilinguismo e criatividade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (1), 59-70.

Monteiro, A. (2012). *Avaliação da Eficácia do Modelo Bilingue na Educação dos Alunos Surdos*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira.

Nascimento, S. (2010). *Português como segunda língua para surdos*. Lisboa: Universidade Católica Editora, Unipessoal.

Quadros, R., & Pizzio, A. (2010). *Bases biológicas e aquisição de linguagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora, Unipessoal.

Santana, A. (2007). *Surdez e linguagem – aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus.

Sim-Sim, I. (2005). O Ensino do Português escrito aos alunos surdos na escola básica. In I. Sim-Sim (org.), *A criança Surda: contributos para a sua educação* (pp. 15-28). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Swick, K. (2003). Communication concepts for strengthening family-school-community partnerships. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 275-280.

Vygotsky, L. (1994). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. (2003). *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

Outras referências

decreto-Lei nº 3/2008, Diário da República, 1ª série, número 4, de 7 de Janeiro.

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei nº 116/2019, de 13 de setembro, alteração pela Lei 21/2019, de 13 de setembro.

Decreto Legislativo Regional número 33/2009/M.

Decreto Legislativo Regional número 11/2020/M, de 29 de julho.

Despacho Normativo número 7520/98. Diário da República, 2ª Série, número 104, de 6 de Maio.

Despacho (SREC), número 75/2008, de 24 de Setembro de 2008.

Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2011),

Programa de Português L2 para Alunos Surdos (José Afonso Batista coord.).

PERCURSOS INCLUSIVOS – Diálogos Entre a Teoria e a Prática

Adéríta Fernandes¹ & Fernando Correia²

¹ Universidade da Madeira, aderita.fernandes@staff.uma.pt.

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

1. Considerações iniciais

O presente artigo visa, em primeira instância, como o próprio nome indica, compreender que diálogos se estabelecem entre a componente teórica e a componente prática, ao longo dos percursos inclusivos que as práticas pedagógicas exigem. Esta correlação far-se-á à luz da formação específica no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Pretende-se, num plano mais particular, compreender como os estudantes do curso suprarreferido, futuros educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, percecionam, se envolvem, se apropriam e praticam os princípios assumidos nos principais referenciais curriculares e normativos, rumo a uma educação inclusiva.

Estes propósitos inscrevem-se, assim, na relevância que a formação de professores assume na ação estratégica política, plasmada nos objetivos de desenvolvimento sustentável, que confere “à Educação o estatuto de motor de desenvolvimento local e comunitário, com a matriz identitária que lhe é própria, aliando a formação à investigação, para a melhoria da qualidade de vida da população, com base em processos de mudança, transformação e inovação social” (Rodrigues & Sousa, 2022). Não será demais recordar que a formação de professores encerra um forte compromisso social, na medida em que a docência é entendida como uma profissão que serve propósitos democráticos, implicando, naturalmente, um grande compromisso ético e moral. A importância de desenvolver uma profissão docente consistente foi demonstrada por pesquisas recentes que demonstram a relevância da docência para a aprendizagem das crianças/alunos e para as suas oportunidades de vida.

Considerando as aprendizagens e práticas ao longo de dois anos de formação específica de habilitação profissional, o mote para esta reflexão é a

compreensão do modo como as experiências educativas a que os estudantes são expostos, mais precisamente, a prática de ensino supervisionada, contribuem e influenciam o desenvolvimento de um educador/professor inclusivo. Porque “os princípios, práticas e condições de operacionalização da educação inclusiva resultam de opções teóricas e metodológicas, [que] que devem ser consideradas de forma integrada, articulada e flexível” (Pereira et al., 2018, p. 18), espera-se que os futuros educadores e professores construam uma identidade profissional docente, congruente com um perfil assente nas dimensões (i) profissional, social e ética; (ii) de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e (iii) de participação na escola e de relação com a comunidade; (iv) de desenvolvimento profissional ao longo da vida (Decreto-Lei n.º 241/2001). Nas palavras de Silva (1997) “ser professor obriga a um modo particular de ser e de estar” (p. 165).

2. Espaços e práticas inclusivas

Na perspectiva de Pereira et al. (2018), a educação inclusiva tem vindo a afirmar-se, a nível mundial, enquanto meta a alcançar pelos sistemas educativos. Alicerçada em valores fundamentais, a inclusão enquanto abordagem educativa tem como princípio primordial o direito à educação, proclamado na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), na Convenção dos Direitos da Criança (1959) e reafirmada na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2006). De acordo com a UNESCO (2015), a educação inclusiva é um processo que visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos promovendo a participação e a aprendizagem. O Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho estabelece, assim, os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. Este documento normativo concretiza a prioridade política visando o direito de cada aluno a uma educação inclusiva adequada 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 efetivas condições de equidade.

Os espaços e atores educativos inclusivos deverão, nesta linha de pensamento, considerar as três dimensões que enformam o conceito de inclusão: a *dimensão ética*, referente aos princípios e valores; a *dimensão relativa à im-*

plementação de **medidas de política educativa** que promovam e enquadrem a ação das escolas e das suas comunidades educativas e a dimensão respeitante às **práticas educativas**.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho evidencia, neste sentido, o compromisso com a inclusão numa dimensão política. Aliás, outros normativos legais também o fazem, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 55/2018, a Estratégia Nacional para a Cidadania, as Aprendizagens Essenciais, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, convergindo e contribuindo para a construção e desenvolvimento de um Perfil de Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Este último é um documento que “assume uma natureza necessariamente abrangente, transversal e recursiva [...] respeita o caráter inclusivo e multifacetado da escola, assegurando que, independentemente dos percursos escolares realizados, todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos” (Martins et al., 2017, p. 8).

A dimensão ética é intrínseca à profissionalidade docente. Esta dimensão considera a crença na educabilidade, a partir da nossa intervenção. A este propósito, Nóvoa (2012) declara que

a educação de todas as crianças, cada uma à sua maneira, está no coração da nossa responsabilidade ética. Alguém que, com argumentos mais ou menos teóricos, mais ou menos pragmáticos, considere que há crianças ineducáveis não tem o direito a dizer-se educador (p. 19).

Esta dimensão assenta igualmente na consciência que os estudantes com NEE têm direito à educação, direito a experimentar e vivenciar aprendizagens e experiências tão diversas e, por isso, impõe uma atitude e intervenção de respeito pelas suas singularidades, potencialidades, expectativas e necessidades. Cabe, por isso, ao professor, no âmbito da sua responsabilidade e compromisso sociais e profissionais, a criação e promoção de condições para que **TODOS** tenham oportunidade de realizar aprendizagens relevantes e de qualidade bem como de participar ativamente na vida da comunidade escolar.

Esta responsabilidade cruza-se, então, com os princípios das instituições formadoras e com a formação inicial de professores, que, na perspetiva de Rodrigues e Mogarro (2019), deve garantir a formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica e educacional dos candidatos a professor, possibilitando o desenvolvimento progressivo das competências profissionais que permitam o adequado exercício da profissão e o desenvolvimento

de capacidades e atitudes de análise crítica, inovação e investigação pedagógica.

No sentido de compreender a organização da oferta das Instituições de Ensino Superior, em cursos de formação de professores, recuamos até 2007 e respetiva promulgação do Decreto-Lei n.º 43/2007, que na sua redação, define o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Este mesmo normativo regulamentou, ainda, o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passaram a incluir a habilitação conjunta para a Educação de Infância e para o 1º ciclo do Ensino Básico. Desta forma e no caso específico da Universidade da Madeira, instituição com uma forte tradição e larga experiência na formação de professores, os alunos que aspiram ser educadores de infância e professores do 1º ciclo do Ensino Básico, quando terminam o ensino secundário candidatam-se à Licenciatura em Educação Básica. Espera-se que ao longo da licenciatura os alunos desenvolvam capacidades de aprendizagem e espírito crítico no âmbito da educação básica e infantil, construindo uma visão global sobre as crianças e os seus contextos de vida e aprendizagem. A conclusão desta licenciatura permite o acesso ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que confere a habilitação profissional para a docência nos níveis da Educação de Infância e do 1º ciclo do Ensino Básico. Refira-se que ao longo deste percurso formativo os estudantes têm contacto com duas unidades curriculares, de carácter opcional, que dizem diretamente respeito às questões da inclusão, nomeadamente Necessidades Educativas Especiais e Intervenção nas NEE.

A unidade curricular de Necessidades Educativas Especiais figura no plano de curso no 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica. Segundo o sítio da internet da Universidade da Madeira e, de acordo com o programa, o principal propósito desta unidade curricular é:

ser um meio de informação, reflexão e análise de temáticas inerentes a esta problemática contribuindo para uma maior sensibilização e difusão de valores e princípios de solidariedade e cidadania preconizados na filosofia da Inclusão e difundida desde a Declaração de Salamanca, em 1994 (Universidade da Madeira, 2022b).

Por seu turno, a unidade curricular de Intervenção na NEE, igualmente optativa, integra o 2º ano do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino

do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de acordo com a ficha curricular, disponível na página da internet da Universidade da Madeira, ficamos a saber que

as temáticas desta disciplina incidirão sobre a educação inclusiva dos alunos com necessidades educativas especiais em contexto escolar, expressa nas medidas, procedimentos e intervenientes subjacentes a todo o processo, através de apropriação de técnicas e metodologias conducentes a uma intervenção de qualidade junto de crianças/jovens com NEE (Universidade da Madeira, 2022a).

Esta unidade curricular distingue-se da anterior pelo seu carácter instrumental e orientado para a prática, enquanto a unidade curricular da licenciatura visa uma sensibilização e um conhecimento acerca dos conceitos e políticas de inclusão.

Retomando o terceiro eixo relativo à inclusão, as práticas educativas, apropriando-se, desta forma, do discurso em torno da componente prática, importa evidenciar que oportunidades têm os estudantes de operacionalizar e experienciar durante a formação inicial.

Antes, porém, e no sentido de enfatizar a ubiquidade da identidade profissional docente, importa relevar as considerações de diversos autores sobre o que é ser professor e exercer a sua profissionalidade e, acima de tudo, partilhar a ideia de que a identidade profissional docente se constrói a partir da formação inicial. Gimeno Sacristán (1985) define profissionalidade docente como um “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p. 64) e Borges (2014) acrescenta que “tornar-se professor é um projeto contínuo de construção como pessoa e profissional” (p. 42), que começa, na perspectiva de Alarcão & Roldão (2010) nos “processos de formação [que] têm contribuído para a afirmação da identidade profissional dos professores”, na medida em que “a identidade profissional começa a desenvolver-se no espaço de formação inicial” (p. 17).

Salientando a consideração de que a atividade docente é práxis (Pimenta, 1994), dá-se especial destaque às unidades curriculares de Prática Pedagógica, vulgo estágio. Durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, os estudantes têm a prática de ensino supervisionada, durante três semestres, um na valência de educação pré-escolar e os restantes no 1.º ciclo do ensino básico. De acordo com os programas das unidades curriculares de prática pedagógica II e III, realizadas no contexto particular do

1.º ciclo do ensino básico, considera-se que o estágio representa uma entrada no mundo profissional. Assim, aceitando o pressuposto de que os professores aprendem nas instituições educativas a sua profissão numa diversidade relacional, e dada a complexa natureza do ato educativo e da profissão docente, pretende-se capacitar os professores estagiários para o exercício da profissão atendendo às dimensões profissional, social e ética, de forma a assegurar o desenvolvimento do ensino/aprendizagem numa perspetiva ecológica e o investimento progressivamente autónomo na sua formação.

Após a organização do estágio e respetiva articulação com as escolas e professores cooperantes, os estudantes dão início à sua intervenção. Num primeiro momento, espera-se que os estudantes demonstrem evidências relacionadas com o conhecimento do meio, da escola e dos alunos, através da observação participante e da interação no terreno. Espera-se igualmente, que ao longo das semanas de intervenção pedagógica, junto dos alunos, sejam capazes de mobilizar os conteúdos científicos e didático-pedagógicos desenvolvidos nas diferentes unidades curriculares, bem como os referenciais curriculares na planificação das atividades e estratégias educativas. Ao longo de todo o estágio, os estudantes são desafiados a desenvolver o trabalho cooperativo com os pares, professores cooperantes e demais intervenientes. Nesta perspetiva de cooperação, elaboram um projeto ou questões de investigação para as quais deverão desenvolver respostas devidamente fundamentadas e visíveis no trabalho pedagógico. Quanto à avaliação, os estudantes deverão ser capazes de avaliar as aprendizagens dos alunos, com especial enfoque para a avaliação formativa, bem como se autoavaliar, com recurso à prática reflexiva a fim de melhorar os seus comportamentos e atitudes.

Natural e evidentemente, a diferenciação pedagógica é um conceito transversal a toda a aprendizagem e intervenção pedagógica. No dizer de Pereira et al. (2018),

a diferenciação pedagógica [é] um pressuposto estruturante de uma ação pedagógica que tem em conta todos os alunos na relação com as tarefas de aprendizagem, que poderão ser diferentes quanto às suas finalidades e aos seus conteúdos, quanto ao tempo e ao modo de as realizarem, quanto aos recursos, condições e apoios que são disponibilizados.

Enquanto garantia da equidade, torna-se relevante esclarecer que a diferenciação pedagógica não é só para os alunos com mais dificuldades, mas sim para todos os alunos de uma turma, visto que todos são diferentes e é

na gestão dessa diferença que, mesmo com a incumbência de se aprender um currículo obrigatório, sustentados pela cooperação, todos podem ficar realmente a ganhar. Consequentemente, não há espaço para um modelo do ensino simultâneo tradicional, em que “dá” a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo, como se fossem apenas um. A diferenciação pedagógica afirma-se, portanto, enquanto ferramenta na construção de uma cultura de escola inclusiva.

Assim, aludindo a Ulferts (2019), constata-se que professores são responsáveis por projetar ambientes de aprendizagem enriquecedores, criar um clima em sala de aula favorável à aprendizagem e crescimento pessoal, além de facilitar a aprendizagem individual dos alunos, bem como a aprendizagem em grupos. Os professores são também agentes fundamentais de equidade educacional e inclusão. Eles são responsáveis por criar ambientes de aprendizagem inclusivos e proporcionar aos estudantes não só o acompanhamento adequado na aprendizagem, mas também integração na comunidade escolar.

A Prática de Ensino Supervisionada prevê, portanto, a mobilização teórica dos conhecimentos adquiridos na formação específica. A intervenção pedagógica deve refletir a assunção de uma abordagem metodológica que assenta num planeamento intencional, proativo e flexível das práticas pedagógicas, considerando a diversidade de alunos no contexto de sala de aula. Reconhecendo que a forma como cada aluno aprende é única e singular, uma abordagem curricular única e inflexível não permite garantir oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Neste sentido, as práticas pedagógicas promovem oportunidades e alternativas acessíveis para todos os alunos em termos de métodos, materiais, ferramentas, suporte e formas de avaliação, sem alterar o nível de desafio e mantendo elevadas as expectativas de aprendizagem.

O desempenho no estágio é avaliado de acordo com domínios, indicadores e comportamentos esperados, nos quais as abordagens inclusivas são observáveis, de forma integrada e transversal a toda a intervenção pedagógica.

No domínio da planificação, espera-se que os estudantes demonstrem capacidade de planificar tendo em conta os tempos semanais, diários e de cada situação de trabalho. Estes comportamentos são observáveis e exequíveis quando (i) planificam tendo em conta as características dos alunos e a duração da sua atenção e que possibilitem desenvolver competências de diferente complexidade cognitiva adequados aos conteúdos e aos alunos; (ii) procuram planificar questões para as quais antecipam dificuldades

dos alunos; (iii) preparam atividades alternativas para o caso de os alunos não aprenderem como previsto; (iv) integram tecnologias digitais levando os alunos a utilizá-las nas aprendizagens dos conteúdos curriculares; (v) variam as estratégias de ensino, tipos de exercícios e atividades; (vi) mobilizam a informação obtida na avaliação formativa para ajustar a planificação.

No domínio da interdisciplinaridade, os professores estagiários dinamizam um trabalho interdisciplinar e integrado, assegurando a articulação curricular, através da interligação dos assuntos decorrentes das diferentes componentes curriculares, partindo de situações reais para a análise de conteúdos de diferentes áreas e sistematizando a informação tendo em conta a articulação dos conteúdos.

No domínio da diferenciação pedagógica, espera-se, então, que a organização da intervenção pedagógica revele, no comportamento dos estudantes, a capacidade de atenção aos alunos, identificando as suas competências, dificuldades e interesses. Assim, sendo, no contexto de sala de aula deverá ser observável uma intervenção adequada traduzida em alguns dos descritores de desempenhos elencados abaixo:

- (I) voltar a trabalhar com os alunos que não alcançaram o domínio, proporcionando-lhes, por exemplo, tutorias;
- (II) criar situações para todos os alunos serem bem-sucedidos;
- (III) ajustar as estratégias aos níveis de desempenho e necessidades dos alunos, a partir do conhecimento e compreensão dos mesmos individualmente em termos de capacidades, desempenho, estilos de aprendizagem e necessidades;
- (IV) dirigir-se a todos os alunos;
- (V) dar oportunidade a que todos os alunos participem nas atividades;
- (VI) diversificar o tipo de atividades adequando-as às competências de cada aluno;
- (VII) proporcionar tarefas que permitam uma participação ativa, exploração e experimentação;
- (VIII) variar o nível de estimulação sensorial, o ritmo de trabalho, o tempo e a sequência das atividades;
- (IX) diferenciar o grau de dificuldade e a complexidade das tarefas.

Na gestão do espaço é também possível deter um olhar e espelhar preocupação para com os princípios da inclusão e equidade, manifestados atra-

vés de comportamentos como procurar manter a visibilidade de toda a turma, organizar o espaço da sala de aula de forma eficiente e de acordo com a intencionalidade pedagógica e movimentar-se com frequência por toda a sala.

No domínio das metodologias, palco central promotor de aprendizagens significativas, espera-se que os estudantes sejam capazes de promover situações de aprendizagem autênticas e contextualizadas. A pedagogia diferenciada assume, assim, um particular relevo enquanto pedagogia de processos, desencadeando-se num ambiente de aprendizagem aberto, onde as aprendizagens são explicitadas e identificadas de modo que os alunos aprendam segundo os seus próprios itinerários de apropriação dos saberes e do fazer. Ao longo da intervenção pedagógica, são estimulados nos estudantes comportamentos no sentido de realizar com os alunos atividades variadas e relevantes, utilizando diferentes abordagens metodológicas: relacionar as ações estratégicas a situações reais dos alunos; promover com regularidade trabalho cooperativo nas aulas (trabalho de grupo, tutoria entre pares, trabalho de pares...), aplicando uma variedade de estratégias de constituição dos grupos, com intencionalidade. Atingir os mesmos objetivos para todos os alunos não exige nem uniformidade de conteúdos, pois os itinerários podem ser diversos, nem uniformidade de ritmos de progressão e, por isso, diferenciar não significa individualização no sentido do trabalho do professor face a cada aluno, pois as regulações e os percursos é que são individualizados.

Uma abordagem diferenciada exige rigor, a partir do diagnóstico das necessidades dos alunos; atribuição de relevância às aprendizagens essenciais: não mais do mesmo, nem aprendizagens divertidas; flexibilidade e variedade de métodos: os alunos podem escolher tópicos a desenvolver assim como os produtos e complexidade do trabalho do professor, a nível do domínio concetual profundo dos conteúdos e de conceções de aprendizagem. Essas conceções dever-se-ão alinhar tendo em conta a diversidade, nomeadamente das capacidades cognitivas, dos estilos de aprendizagem, dos fatores socioeconómicos e familiares; do ritmo de aprendizagem, das influências de género, culturais e étnicas, entre muitos outros aspetos que convivem no espaço educativo. A pedagogia requer dos professores, estagiários e ao longo de toda a carreira, a preparação e planificação de atividades que tenham em conta as dificuldades, um olhar atento e diferenciado sobre o processo da aprendizagem e um olhar crítico sobre o seu próprio trabalho.

Ao longo da grelha de avaliação da prática pedagógica é possível aferir e avaliar outros comportamentos dos estudantes, a título de exemplo nos domínios das sequências de aprendizagem, de gestão dos recursos e/ou materiais, da avaliação, que vão ao encontro dos princípios da educação inclusiva.

O ato pedagógico deve ser entendido como uma decisão inclusiva, e isso implica pensar a forma como o ensino, a aprendizagem e a avaliação dialogam com os sujeitos aprendentes e com o saber que lhes propomos, em que o professor se assume pela forma como pensa e como cria as condições para a produção e construção do conhecimento, dando a possibilidade de se transformarem em sujeitos de construção. (Cosme et al., 2021, p. 23)

Trata-se, portanto, da terceira dimensão que corporiza a educação inclusiva, nomeadamente a dimensão das práticas educativas. D. Ball e Forzani, 2011, citados por Cosme et al. (2021) consideram que uma aprendizagem culturalmente significativa “depende fundamentalmente do que sucede na sala de aula quando professores e alunos interagem com base no currículo” (p. 37).

3. Considerações Finais

Como foi referido nas considerações iniciais, o conceito de inclusão vai muito além das NEE. Costa (2018), no prefácio do documento *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*, elucida que a construção de uma escola inclusiva dá oportunidade a que os alunos com deficiência cresçam com os outros, em que as práticas curriculares mitigam os efeitos da pobreza, em que alunos de comunidades migrantes desenvolvem aprendizagens como outros. É, em suma, uma escola na qual todos os alunos têm oportunidade de realizar aprendizagens significativas e na qual todos são respeitados e valorizados, uma escola que corrige assimetrias e que desenvolve ao máximo o potencial de cada aluno.

Falar de educação inclusiva é diferente de falar de uma escola que se limita a abrir as portas a todos. É falar de uma escola que abre as portas de entrada e que garante que, à saída, todos alcançaram aquilo a que têm direito: um perfil de base humanista, ancorado no desenvolvimento de valores e de competências que os torna aptos ao exercício de uma cidadania ativa exercida em liberdade e proporcionadora de bem-estar (Costa, 2018). A

adoção de práticas pedagógicas diferenciadas e democráticas contribuem para uma maior igualdade de oportunidades, ao proporcionar a cada criança/aluno experiências e oportunidades de aprendizagem estimulantes, que lhe permitam desenvolver todo o seu potencial.

É, portanto, evidente e claro o papel da formação de professores na construção de uma identidade profissional que permita refletir sobre os itinerários de aprendizagem mais adequados ao contexto. A identidade profissional é moldada pelos eventos vitais que ocorrem na vida dos sujeitos, desde o período em que iniciam a sua formação como docentes até o momento em que abandonam sua profissão. Trata-se de um processo de aprendizagem ao longo da vida que afeta todo o seu desenvolvimento profissional, que depende tanto da formação inicial como da socialização profissional no exercício da sua profissão, através de todas as experiências acumuladas (Bolívar, 2007).

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. & Roldão, M. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento dos professores*. Edições Pedagogo.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *ESE. Estudios sobre educación*, nº 12, 13-30.
- Borges, M. L. (2014). Profissionalidade docente: da prática à praxis. *Investigar em Educação - IIª Série, Número 2*, 39-52.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 63-92). Porto Editora.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Nóvoa, A. (2012). Ética, pedagogia e democracia são exatamente a mesma coisa. In S. Niza. *Escritos sobre Educação*. Edições Tinta-da-China.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M.J., Saragoça, M.J., Carvalho, M. & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. ME/DGE.

Pimenta, S. (1994). *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?*. (5.^a ed.) Cortez.

Rodrigues, F. & Mogarro, M. J. (2019). Os currículos de formação inicial de professores: aproximações e distanciamentos em dois países europeus. *Revista Lusófona de Educação*, 46, 75-91. Rodrigues & Sousa (2022). Apresentação do XVII Colóquio CIE-UMa. Educação e Desenvolvimento Comunitário. <https://tinyurl.com/5at4j52t>.

Silva, M. (1997). O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In M. T. Estrela (Ed.), *Viver e construir a profissão docente* (pp. 51-80). Porto Editora.

Ulferts, H. (2019). The relevance of general pedagogical knowledge for successful teaching: Systematic review and meta-analysis of the international evidence from primary to tertiary education. *OECD Education Working Paper No. 212*. <https://dx.doi.org/10.1787/ede8feb6-en>.

UNESCO (2015). *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments*. <https://tinyurl.com/5b2a7yx5>.

Universidade da Madeira. (2022a, fevereiro). <https://www.uma.pt/ensino/20-ciclo/mestrado-em-educacao-pre-escolar-e-ensino-do-10-ciclo-do-ensino-basico/7111/?contentid=7111>, (consultado em 25/02/2022).

Universidade da Madeira (2022bfevereiro). (<https://www.uma.pt/ensino/10-ciclo/licenciatura-em-educacaobasica/10550/?contentid=10550>, (consultado em 25/02/2022).

Referências Normativas

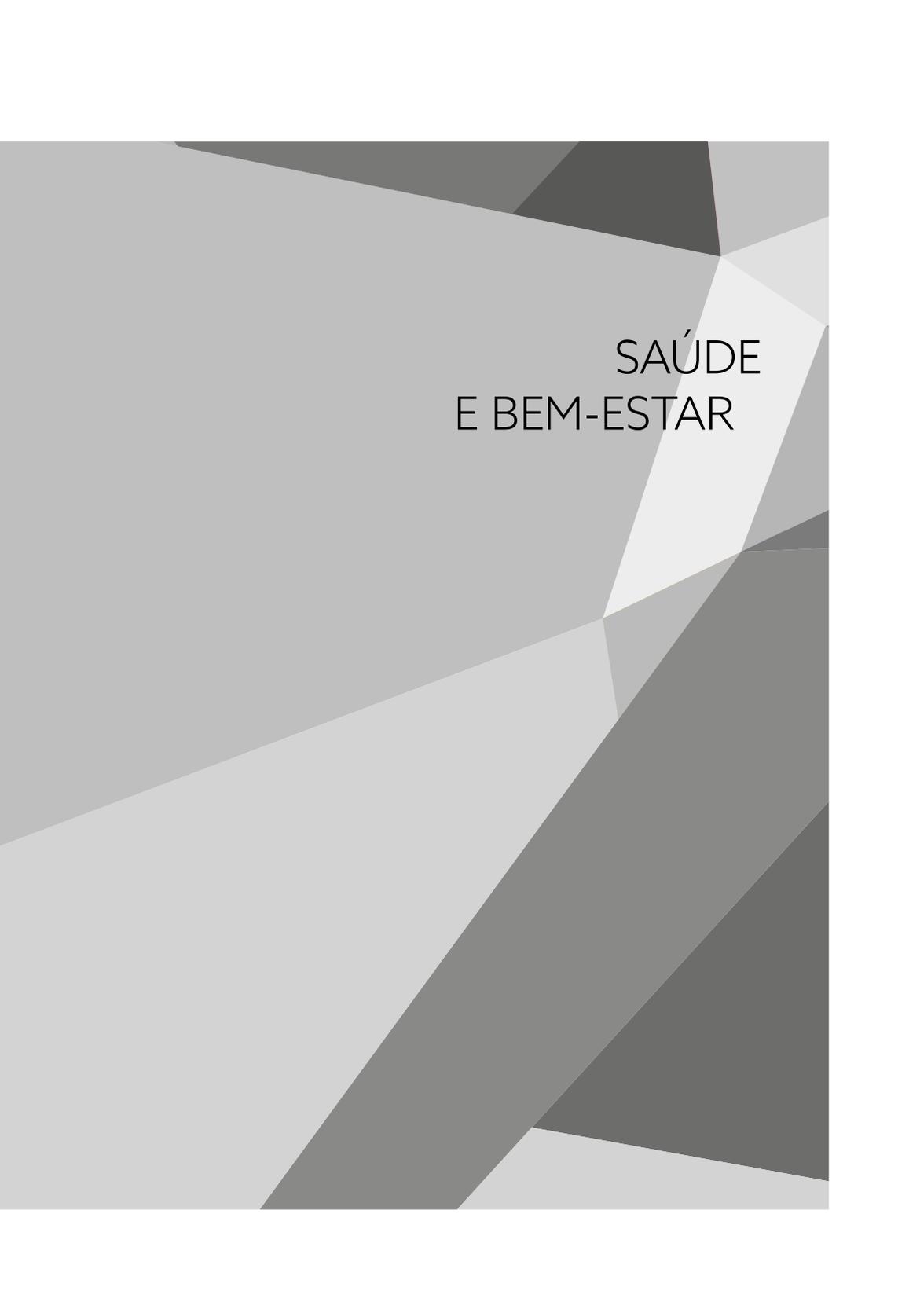
Decreto-Lei n.º 241/2001. (Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico). *Diário da República* n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30, pp. 5572 -5575.

Decreto-Lei n.º 43/2007. (Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário). *Diário da República* n.º 38/2007, Série I de 2007-02-22.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (Regime jurídico da educação inclusiva). *Diário da República* n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2918 – 2928.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (O currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens). *Diário da República* n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, pp. 2928-2943.





SAÚDE
E BEM-ESTAR

VIOLÊNCIAS SEXUAIS A CRIANÇAS E ADOLESCENTES: a ética do cuidado familiar e educacional em pauta

Rogéria Pereira Fernandes Soares¹ & Maria do Socorro Furtado Bastos²

¹ Universidade da Madeira, rogeria.soares@staff.uma.pt.

² Psicóloga Clínica do Hospital Otávio de Freitas, Governo do Estado de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil, msfurtadobastos@hotmail.com.

1. Considerações Iniciais

As formas de estabelecer vínculos entre os seres humanos variam de uma época para outra e na mesma época, em diferentes locais. Sendo assim, a diversidade das formas de convivência humana não é privilégio de nossa época. No entanto, na contemporaneidade, observa-se uma verdadeira revolução “no modo como pensamos sobre nós mesmos e no modo como formamos laços e ligações com outros” (Giddens, 2000, p. 61).

Freud, ao interpretar sua época, teve como base uma sociedade orientada verticalmente no amor do pai, e compreendeu a família orientada pelo pátrio poder, igualmente válido para a estrutura empresarial, política e econômica da era industrial.

Segundo Lacan (*apud* FORBES, 1990), em sua primeira clínica, a do signifiante, o sujeito adotava uma relação ao Outro enquanto linguagem ou lei, em um mundo que respondia a orientações verticais bem definidas, com significações hierarquizadas e ideais bem marcados, onde o pai era relevante na ordem familiar, como os modelos hierárquicos predominantes na ordem industrial.

Em sua segunda clínica, a clínica do gozo, ou a da identificação do sintoma, Lacan (*Ibidem*) reconceitualiza este sujeito, trazendo o sujeito da comunicação, da era da globalização, que sofre um desvario do seu gozo, decorrente da quebra dos ideais. Um sujeito como sintoma, como um modo repetitivo e sintomático de desfrutar ou de obter gozo, que difere das gerações passadas, onde era marcado pelas identificações verticais de família e de pátria.

Encontra-se na contemporaneidade uma geração de uma nova ordem, um novo mundo além da verticalidade das identificações da geração passada. Uma geração globalizada, de identificações horizontais, que carrega um sentimento de onipotência, desde que pode estar virtualmente em vários lugares, passando uma idéia de controlar o mundo. Onde ser cidadão deste mundo está diretamente relacionado com sua opção profissional, nada tendo a ver com sua participação crítica em nível de transformações sociais, mas apenas uma opção de consumo, atrelada a conforto e segurança.

Um mundo novo que exige novas soluções baseadas na responsabilidade de escolha, onde criar não é tudo, é necessário suportar o peso da criação.

Uma contemporaneidade que, diante da quebra do respeito pelo outro, a qual abriu possibilidades para a violência, exige uma nova ação psicossocial. Uma ação voltada para a palavra que não apenas diz, pois esta não mais comove, mas uma palavra que toca, que sabe se posicionar no vazio entre o desejar e o fazer, a fim que a sociedade como um todo possa retificar, através da família e da educação, instituições geradoras de ética, suas relações de compromisso com o outro, restabelecendo limites.

Para Lacan (1985), a espécie humana caracteriza-se por um desenvolvimento singular das relações sociais. Tem-se, pois, um sujeito histórico, ideológico, cuja fala representa um tempo na história e um espaço social.

Encontra-se nessa nova forma de trabalhar a singularidade, uma geração onde a velocidade das mudanças, que gera instabilidade às condições de sobrevivência realiza, de forma sintomática, a prática dos ideais de consumo, levando a queixas e angústias não mais ligadas as dificuldades de se alcançar os objetivos, como nas gerações passadas, mas ao emaranhado das possibilidades oferecidas, a angústia em decidir frente a tantas opções. Uma geração que Forbes (2004) muito bem intitulou de “Homem Desbussolado”, sem saber o que fazer, nem escolher, hoje, entre os vários futuros que lhe são possíveis: sem norte, sem bússola.

Uma geração de mudanças que leva a uma revolução do conceito da ética do cuidado familiar e educacional, reconhecida e apoiada pela sociedade.

Lacan (1987, p. 13) coloca a família não como um elemento puramente teórico da sociedade ou apenas biológico, mas uma organização das emoções do sujeito, onde mudanças de comportamento são necessárias para uma melhor adaptação ao meio, transmitindo estruturas e representações que vão além da consciência, quando diz:

Por isso ela (família) preside aos processos fundamentais do desenvolvimento psíquico, a esta organização das emoções segundo tipos condicionados pelo ambiente, que é a base dos sentimentos segundo SHAND; duma maneira mais lata, ela transmite estruturas de comportamento e de representação cujo jogo ultrapassa os limites da consciência. (p. 13)

Tem-se não só na família, mas também na escola, articuladores que possibilitam e estruturam as relações sociais através dos modos de organização de uma formação moral, da lei e de sua transmissão, uma construção mítica, um processo de seleção do que é julgado bom a ser transmitido, o mínimo de informações sobre determinado fenômeno, que permite o desenvolvimento de um comportamento padrão diante o social.

Sendo assim, este trabalho de revisão bibliográfica, em uma abordagem psicanalítica, visa refletir, tendo por base as crescentes violências sexuais a crianças e adolescentes, a construção do sujeito na contemporaneidade, em um momento atual que acena para a possibilidade de um gozo ilimitado, infinito, onde o Outro, como ideal, se encontra enfraquecido diante de uma febre narcisista. Onde a cultura, assumindo um papel de “supereu”, obriga o sujeito a gozar em uma falta que os valores produzidos pelo mercado de consumo não cobrem, deixando o gozo sempre em falta, sendo sempre preciso transgredir um pouco mais, o que leva o ideal a ser menor que o mais-de-gozar, remetendo o sujeito contemporâneo ao desamparo.

2. O Desamparo do Sujeito na Contemporaneidade

O sujeito pode viver o desencontro de uma neurose, negando o que deseja, ou de uma psicose, encontrando uma realidade que ninguém comparte, mas também pode suprimir de forma radical na drogadição, na obesidade, nos casos de depressão ou nas violências em que age sem ter nada a dizer, sintomas em que as identidades se desestruturam, como um curto-circuito da linguagem.

Sintomas que exercem um papel simbólico, segundo Soares (2005, p. 27), “(...) como uma mensagem, escrita de um desejo inconsciente, passível de deslocamento, relacionada às condições em que e como aparecem”, que não deve ser apenas analisada quanto ao sentido, como na primeira clínica de Lacan, mas que deve ser decifrada, lida, como em sua segunda clínica, uma análise da consequência, para ser à base de enfrentamento da compreensão

dos sintomas da nova ordem. Como cita Forbes (1999), “Da mesma forma que para Vinícius a mulher tem que ter qualquer coisa além da beleza, para Lacan, a palavra tem que ter qualquer coisa além do sentido.”

Lacan (1985), afirma que o ser humano nasce em um estado de impotência e, desde cedo, a linguagem servi-lhe de apelo, pois de seus gritos depende a sua própria alimentação. Quando o grito é ouvido, o sujeito se sente amparado.

Na contemporaneidade, esse grito em direção ao Outro, não tem sido escutado, deixando o sujeito no desamparo.

O estabelecimento da lei se instituiu como modo de amparo simbólico ao sujeito, pois, ao mesmo tempo em que priva e limita, protege e ampara. Para Freud (1976), a relação lei e amparo são essenciais à vida em comunidade.

Para Bauman (1997), o mal-estar na contemporaneidade se configura a partir do excesso de insegurança, de desproteção e escassez de lei. Onde há uma distinção entre o desamparo primário e o secundário, sendo o primeiro inerente à condição humana e o segundo, que na contemporaneidade, tem sido reforçado pela instabilidade, insegurança e desproteção.

Percebem-se atualmente, dificuldades na referência ao lugar da lei simbólica em razão de todas as mudanças ocorridas na contemporaneidade, que traz uma enorme variedade de escolhas.

Se o “pai”, no sentido da lei simbólica, já não é tão forte, se ele já não é mais a figura central de lei e autoridade, outros referenciais simbólicos podem inscrever-se para dar conta dessa falta. Ou seja, o sujeito, diante de tantos santos, deve definir a qual delegar sua fé, para se sentir amparado. Logo, por ser o Nome-do-pai uma metáfora, outras metáforas podem ocupar o lugar simbólico da referência, da interdição, surgindo, pois, várias direções à medida que outros representantes se elegem como substitutos, os nomes-do-pai¹.

Sendo, pois, necessária uma reflexão sobre a construção das identidades, do lugar do sujeito na contemporaneidade e uma análise da consequência dos sintomas desse sujeito, que ressalta um espaço plural e de diversas referências identificatórias, as quais colocam o sujeito em um lugar instável, de constante readaptação diante dos novos laços sociais.



¹ Os Nomes-do-Pai, questionado a partir do Seminário Lacaniano sobre Joyce, demonstra que o “pai” não tem um nome próprio, mas sim, muitos nomes como suportes para função de enodamento dos três registros: o simbólico, o imaginário e o real.

3. Violências Sexuais a Crianças e Adolescentes

Encontra-se na condição de ser sujeito na contemporaneidade transformações que levam a perda de referências, onde a moral, por si só, não é suficiente para não acarretar danos.

Segundo a Lei:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

Porém, se o papel simbólico do interdito desaparece, perde-se a noção de limite, a função moral enfraquece e a Lei fica fragilizada.

Numa contemporaneidade que não impõe limites, trazendo junto à liberação excessiva, o discurso do gozar a qualquer preço, onde não é preciso renunciar a nada porque se pode tudo, de acordo com Ceccarelli (2002), cresce um individualismo da cultura do narcisismo, que dita ao sujeito uma exigência da busca do prazer unicamente pessoal e a qualquer custo.

Uma contemporaneidade de formação de sujeitos que não renunciam ao gozo e, sendo assim, não são submetidos à Lei, gerando violência, apatia e ausência de compromisso.

Somado a tudo isto, encontra-se uma atualidade marcada pela finitude, perda, luto e dor, oriundos da pandemia da Covid 19, sendo necessário trabalhar às violências suscitadas e descortinadas.

Vivemos um mundo sem resposta para tudo, um mundo orientado pelo que provoca, incita, instiga, onde o limite, essa brecha no desejo, que muitas vezes leva a violência, deve ser trabalhado.

Uma nova forma específica de laço social, de educar e de curar, que pode dialogar com a visão heiddegeriana do homem ser-no-mundo, constituída das interações com o mundo, com o outro e, assim, existindo na possibilidade de ser que se cria constantemente.

O Projeto PAPAS (Programa de Atendimento Psicossocial em Abuso Sexual) vem somar este cenário, tendo por objetivo o atendimento psicossocial não apenas as crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual, mas também aos agressores, criando mecanismos de apoio com base nas atuais

diretrizes para redução da violência e nas vigentes políticas públicas brasileiras em saúde mental.

O Decreto nº 10.701, de 17 de maio de 2021, que instituiu o Programa Nacional de Enfrentamento da Violência contra Crianças e Adolescentes, previu a criação do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência contra Crianças e Adolescentes, cujo processo de construção tem demandado um intenso diálogo e articulação com os atores e parceiros governamentais e da sociedade civil, a fim de que possam discutir a política de enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes sob as óticas da multidisciplinariedade, regionalização e intersectorialidade. (BRASIL, 2022, p. 01)

Segundo as estatísticas do Fórum Brasileiro de Segurança Pública e da UNICEF, de 2017 a 2020:

- 180 mil crianças sofreram violência sexual nos últimos 04 anos. Uma média de 45 mil crianças por ano.
- 179.227 estupros de vítimas até 19 anos de idade. 81% tinha até 14 anos (145 mil casos). O que resulta numa média de:
 - 36 mil Casos por ano;
 - 100 Casos por dia

Perfil das vítimas:

Gênero

- 86% Meninas
- 14% Meninos
- Em um total de 35% crianças de até 10 anos

Raça

- 55% Brancas
- 44% Negras
- 0,6% Outros

Prevalência de casos de violência doméstica:

- A maioria dos casos ocorre na residência da vítima;
- 86% dos autores eram conhecidos.

Neste cenário, o Projeto PAPAS tem por objetivo desenvolver uma pesqui-

sa-ação voltada ao atendimento psicossocial às crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual e aos seus agressores, inspirado nas atuais diretrizes para redução da violência e nas atuais políticas públicas brasileiras em saúde mental, onde pretende-se:

- Realizar levantamento bibliográfico sobre relatos de experiências no Estado de Pernambuco de atendimentos a crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual;
- Identificar iniciativas e obstáculos nos atendimentos às vítimas e aos agressores de abuso sexual a crianças e adolescentes no Estado de Pernambuco;
- Traçar um perfil psicossocial dos citados agressores, bem como uma análise quantitativa das principais características dos atos de violência praticados, a fim de traçar metas de atendimento aos mesmos, no campo da saúde mental, como prevenção para não reincidência do ato;
- Desenvolver uma experiência piloto de atendimento às vítimas e aos agressores de abuso sexual a crianças e adolescentes, na Cidade do Recife, Estado de Pernambuco, a fim de desenvolver análise da necessidade de implantação de um serviço especializado, multiprofissional, ao referido atendimento;
- Elaborar um documento da análise da experiência-piloto e apresentar a pesquisa, com base nos resultados da referida análise, em encontros científicos e debates públicos, com o objetivo de:
- Contribuir no debate teórico sobre abuso sexual a crianças e adolescentes;
- Fornecer subsídios para iniciativas no que diz respeito ao enfrentamento e redução de abuso sexual a crianças e adolescentes no contexto das políticas públicas em saúde mental;
- Discutir indicadores para avaliação de serviços voltados às vítimas e aos agressores de abuso sexual a crianças e adolescentes;

4. Considerações Finais

Ao contrário do mal-estar da civilização citado por Freud, onde o mesmo estava ligado ao excesso de controle, o mundo contemporâneo apresenta um mal-estar ligado ao excesso de liberação, a um consumismo sem freio,

que deixa o sujeito em uma encruzilhada moral, que leva a uma fragilidade da Lei e conseqüentemente o transforma em uma máquina de desejar que não cessa.

Quando se fala de abuso sexual a crianças e adolescentes, a vítima é, em muitas situações, acompanhada no campo da saúde mental, no cuidado na redução do estresse pós-traumático, na atenção a experiência traumática que ocorreu além do que o ego estava preparado para viver e suportar, enquanto o agressor é sempre visto no enquadramento da Lei, do Direito.

A construção da verdade aparece de diferentes formas na relação da Saúde Mental com o Direito, e nem sempre os dois campos têm as mesmas preocupações e entendimentos a respeito dos sujeitos.

A diferença se encontra em ser o Direito normatizador das leis de convívio, um sistema de regras e de fazer cumpri-las com obrigatoriedade, agente de controle social, envolvido com a consequência dos atos humanos, com o que é criado pelo ser humano, e a Saúde Mental conhecedora das leis de convívio, com o interesse voltado para as constantes modificações do sujeito, com o olhar voltado para o que é inerente ao ser humano.

Ou seja, enquanto o Direito se refere às razões do comportamento com o olhar de punição às condutas antissociais, de verdades quanto ao fato legal em questão, a Saúde Mental fala nas causas desse comportamento, tentando compreender a conduta humana.

Um olhar diferenciado se faz necessário no entendimento desta prática, uma vez que comporta situações e sentimentos que não podem ser mensurados unicamente pelo objetivo, isto é, pela mensuração e aplicação de normas.

Para tanto, parcerias devem ser efetivadas e fortalecidas. Equipes multiprofissionais devem estar mais flexíveis, dispostas a traçar novos percursos, criar novas alternativas que possam contemplar as demandas trazidas com o olhar voltado a prevenção de reincidência do ato, onde a violência deve ser também tratada e não apenas punida, pois não se pode descolar a mesma do contexto psicossocial em que ela está inserida.

Referências Bibliográficas

BAUMAN, Z. *O Mal-Estar da Pós Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988.

BRASIL. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília: *Plano Nacional de Enfrentamento da Violência contra Crianças e Adolescentes*, 2022.

CECCARELLI, P. R. Configurações Edípicas da Contemporaneidade: reflexões sobre as novas formas de filiação. São Paulo: *Pulsional Revista de Psicanálise*, ano XV, nº 161, pp. 88-98, 2002.

GIDDENS, A. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

FORBES, J. A Psicanálise do homem desbussolado – As reações ao futuro e o seu tratamento. São Paulo: *Projeto Análise Por Jorge Forbes*, 2004. Disponível em: <https://tinyurl.com/b66j6yka>. Acesso em: 19 jan. 2022.

FORBES, J. Da Palavra ao Gesto do Analista. São Paulo: *Projeto Análise Por Jorge Forbes*, 1999. Disponível em: <https://tinyurl.com/mwavbmx>. Acesso em: 19 jan. 2022.

FORBES, J. Emprestando Consequência: quando Freud não explica. São Paulo: *Projeto Análise Por Jorge Forbes*, 1990. Disponível em: <http://jorgeforbes.com.br/emprestandoconsequencia/>. Acesso em: 19 jan. 2022.

FREUD, S. Os Caminhos da Formação dos Sintomas, In: *Obras Psicológicas Completas*. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, v. XVI, 1976.

LACAN, J. *A Família*. Lisboa: Assírio & Alvim, 1987.

LACAN, J. *Os Complexos Familiares*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

SOARES, R. P. F. Sintoma: uma mensagem endereçada ao Outro. Recife: *Medicina e Odonto Hoje*, ano VII, nº 12, p. 27, 2005.

A ESCOLA E A INTEGRAÇÃO NO MEIO – A Educação Física Como Instrumento de Atuação

Helder Lopes^{1,2,3}; Élvio Gouveia^{1,2,4}; Ana Rodrigues^{1,2,3}; Ana Correia⁴; Hélio Antunes^{1,2,3}

¹ Departamento de Educação Física e Desporto, Universidade da Madeira. hlopes@uma.pt

² Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano, CIDESD

³ Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação em Turismo, CITUR

⁴ Interactive Technologies Institute/LARSyS.

1. Introdução

A Escola, para desenvolver de forma personalizada as capacidades e potencialidades dos alunos, deverá ser integradora, sem muros e assumir-se como polo atractor de dinâmicas de mudança.

Um vetor fundamental nessa mudança é a formação de professores, sendo que a formação inicial assume um papel estruturante.

É evidente que, num mundo em constante mudança, a formação contínua deve ter uma importância acrescida. Contudo, aparentemente, do nosso conhecimento não existem evidências científicas relevantes que permitam afirmar que a atual formação contínua contribua significativamente para uma mudança do processo pedagógico.

Antes pelo contrário, não existem indicadores que nos permitam refutar a opinião de Estrela (2001), quando, há mais de duas décadas, defendia que a formação contínua não se tinha libertado de uma lógica bancária de contabilidade de créditos, visando essencialmente a progressão na carreira, que era oferecida por catálogo e de forma pontual, sem uma avaliação consistente e desligada das reais necessidades de cada realidade educativa.

Ou seja, tal como tivemos a oportunidade de defender já no início do século,

“a formação contínua contribui assim para a progressão na carreira docente não pelo aumento e melhoria das competências do professor,

mas sim pelo acumular de créditos, que conjuntamente com o tempo de serviço, e com um relatório crítico inócuo, desde que cumpra os parâmetros exigidos, legitima a subida de escalão. Não distinguindo o desempenho profissional, misturando e premiando o mais e o menos competente, pode-se provocar, por um lado, um sentimento de impunidade ao prevaricador, e por outro lado a desmotivação ao empreendedor” (Lopes, 2005).

No que diz respeito, especificamente à formação contínua de professores de Educação Física, apesar de algumas tentativas e de honrosas exceções, já consolidadas e validadas pelos pares, não encontramos razões para, genericamente, a dissociarmos da desacreditação que parece grassar nas mais diferentes áreas do sistema educativo.

Desta forma, consideramos que, é necessário atuar de forma estruturante ao nível da formação inicial, para que se promova uma formação de professores de Educação Física que, utilizando o potencial educativo da sua matéria de ensino, estimule e induza dinâmicas inclusivas e interativas, com processos pedagógicos personalizados visando o desenvolvimento das capacidades e potencialidades dos alunos.

2. Desenvolvimento

A Educação Física e o Desporto, pelos princípios ativos que possuem, pelos comportamentos que solicitam, pelos imaginários que estimulam, pela relevância social que assumem, pelo caráter transdisciplinar da motricidade humana, no sentido defendido por Sérgio (1999), podem e devem ser instrumentos privilegiados num processo educativo personalizado, numa Escola interativa em articulação e simbiose com a comunidade envolvente numa dimensão “glocal”.

Contudo, existem resistências a uma mudança desta magnitude, nomeadamente as que se relacionam, com: (a) o receio do novo e da inovação; (b) os interesses instalados e medo de perder regalias; e (c) a incomensurabilidade entre paradigmas (Lopes, 2005). Assim, facilmente que se percebe que o processo não é linear nem rápido.

Vejam, a título de exemplo, uma forma de operacionalização do que se defende.

No que respeita à formação inicial de professores de Educação Física, na

Região Autónoma da Madeira, desde 1989 que tem assumido, no âmbito da Universidade da Madeira, uma grande relevância. Primeiro, até 2008, com uma Licenciatura, Pré-Bolonha, de cinco anos e desde 2008, através do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Ao nível dos objetivos do referido mestrado, é possível constatar que existe a preocupação com uma formação global e coerente que, obviamente, não se fica pelas dimensões “técnico-científicas” e por um domínio instrumental. A título de exemplo, é expresso que o aluno deve demonstrar:

- (...) a) Uma atitude de elevada responsabilidade social e de cidadania na orientação das AFD, desenvolvendo competências que elevem a aptidão física, a qualidade de vida e a saúde e o gosto pela prática regular dos jovens;
- b) Um sentido de aprendizagem e de superação permanente (partilha da informação, solidariedade e trabalho em equipa) no âmbito dos domínios contemplados no quadro da extensão da EF.” (MEEFEBS, 2015).

Mas, uma coisa é o discurso e outra o percurso, pelo que é necessário que se operacionalize o que se pretende.

Nesse sentido, para se compreender a coerência de conjunto, podemos analisar, por exemplo, as atividades a desenvolver pelos alunos, enquanto estagiários, no 2º ano do mestrado, onde em contexto real de ensino, têm de realizar um trabalho que demonstre que possuem as capacidades e competências para desempenhar a função docente, nas suas múltiplas valências. Onde as atividades expressas são:

1. Prática Letiva
 - 1.1 Gestão do Processo Ensino/Aprendizagem na(s) turma(s) do Orientador
 - 1.2 Assistência a aulas
 2. Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar
 3. Atividades de Integração no Meio
 - 3.1. Atividades no âmbito da Direção de Turma
 - 3.1.1 Caracterização da Turma
 - 3.2. Ação de Extensão Curricular
 4. Atividades de Natureza Científico-Pedagógica
 - 4.1. Coletiva
 - 4.2. Individual

Apesar da articulação entre os diferentes pontos ser uma realidade, num processo educativo personalizado, onde o aluno é o centro de toda a dinâmica educativa (de facto e não meramente no discurso), nas valências de Integração no Meio e na Comunidade Escolar (pontos 2 e 3), existe um privilegiar de atividades integrando alunos, professores, encarregados de educação e comunidade envolvente, extravasando-se, assim, os muros da Escola, potenciando-se uma “Educação glocal”.

Não tem sido um processo fácil, pois, existem resistências, quer para que os alunos possam sair da Escola, quer para que os encarregados de educação venham à Escola (sendo que estas últimas se acentuam com o aumentar do nível de escolaridade).

Para atenuar e superar estas resistências, a monitorização da saúde e a promoção de estilos de vida saudáveis em contexto ecológico têm sido uma aposta estratégica para potenciar a participação.

Assim, no que respeita ao “sair” da Escola, atividades que integram a exploração da natureza (caminhadas, levadas, náuticas, acampamentos...), que podem decorrer num só dia, num fim de semana ou mesmo durante uma semana inteira, têm tido uma grande aceitação.

Relativamente, ao “trazer” os encarregados de educação à Escola, atividades que integram a avaliação de indicadores de saúde (Colesterol, Glicémia, IMC, TA, %MG ...); a nutrição; as tradições e costumes; conferências com “preletores mediáticos” e eventos culminantes no âmbito da utilização do Modelo de Educação Desportiva, são das que têm tido mais sucesso.

A utilização de meios tecnológicos, não só para a divulgação e promoção, mas essencialmente para a realização e controlo das atividades (smartphones, pedómetros, acelerómetros...), também se tem constituído como uma ferramenta potenciadora da recetividade à participação.

Por outro lado, reconhecemos dificuldades na calendarização destas atividades, que se relacionam com: (a) a ênfase que é dada aos momentos de avaliação de conhecimentos dos alunos, que inviabilizam muitos períodos; (b) o horário de trabalho dos encarregados de educação; e (c) os constrangimentos financeiros e administrativos das escolas com seguros e afins.

Neste âmbito, têm sido utilizadas diferentes estratégias para atenuar as dificuldades, por exemplo, a realização de atividades nos dias comemorativos celebrados na Escola, os dias de entrega das avaliações, a integração de áreas disciplinares para permitir a libertação de horário dos alunos, apoios de entidades externas para minimizar os custos de realização e deslocação ...

Tendo em conta a natureza das atividades, o facto dos alunos assumirem

um papel central no processo organizativo (concepção-realização-balanço) e se potenciarem valências transdisciplinares, onde o aluno imerge na cultura da Escola e na realidade envolvente, onde se realiza a atividade, facilmente se perceberá, que de uma forma integrada e coerente, estão criadas condições para que se enfatize e se promova a compreensão, dos “*valores da cidadania, do desenvolvimento equilibrado, da coesão e inclusão sociais, tal como a prevenção de riscos face a vulnerabilidades ambientais, as mudanças climáticas, a proteção da biodiversidade e os impactos na saúde, procurando dar resposta às necessidades educacionais e comunitárias*”, tal como é defendido pelos organizadores deste Colóquio e julgamos que por todos nós.

Considerações Finais

O trabalho que tem sido realizado, no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, nomeadamente ao nível do Estágio, é um bom exemplo de um discurso que efetivamente é operacionalizado em contexto escolar (numa escola sem muros).

Os resultados obtidos, ao nível da recetividade dos participantes e das instituições envolvidas, da continuidade e do reforço das atividades desenvolvidas, ao longo dos anos, são um excelente indicador do sucesso obtido.

Relativamente à avaliação da qualidade da formação dos Estagiários e do trabalho desenvolvido com os seus alunos, por exemplo, ao nível da Saúde e Bem-Estar, ela tem sido mesurada de forma objetiva, nomeadamente, através do Projeto de Investigação “Educação Física nas Escolas da RAM – Compreender, Intervir, Transformar (EFERAM-CIT)” (Lopes et al. 2018).

O trabalho realizado tem sido direta e indiretamente colocado à refutação pelos pares, por exemplo, ao nível:

- Da publicação em revistas internacionais de referência e congressos da especialidade (por ex. Alves et al. 2019; Antunes et al. 2019; Correia et al. 2019; Gouveia et al. 2020, 2021; Lopes et al. 2018; Rodrigues et al. 2019)
- Da publicação de livros, capítulos de livros e ações de formação de cariz essencialmente didático, para professores de Educação Física (por ex. Antunes et al. 2020; Lopes et al. 2019, 2020; Rodrigues et al. 2021).

Têm sido assim estimuladas e realizadas dinâmicas de verdadeira trans-

ferência de conhecimento. Uma transferência tripartida (Universidade/Escola/Comunidade), fruto de uma partilha de conhecimento e sabedoria que cria e recria “soluções” para um processo educativo personalizado que extravasa os muros da Escola, com implicações diretas ao nível da formação inicial dos professores de Educação Física, dos alunos do Ensino Básico e Secundário, dos encarregados de educação e da comunidade envolvente. Isto, através de processos e atividades que por vezes, “apenas”, rentabilizam o que está instituído, e outras, pelo contrário, que se constituem como polos de rotura paradigmática, no sentido dado por Kuhn (1962).

Referências Bibliográficas

Alves, R., Rodrigues, A., Antunes, H., Correia, A.L., Gouveia, E.R. & Lopes, H. (2019). Social and Personal Skills in Physical Education: teachers and students' perception about an intervention program. Proceedings of the International Seminar of Physical Education, Leisure and Health; Castelo Branco, Portugal. *Journal of Human Sport and Exercise*, 14(4proc), S1563-S1565.

Antunes, H., Rodrigues, A., Alves, R., Gouveia, E., Correia, A. & Lopes, H. (2019). Prática Desportiva: Relação com a Função Cognitiva e o Rendimento Escolar de Alunos do 2º, 3º Ciclos e Ensino Secundário. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 5(2), 20.

Antunes, H., Rodrigues, A., Alves, R., Correia, A., Gouveia, É & Lopes, H. (2020). A Educação Física e o Desenvolvimento Pessoal e Social do Aluno. In Lopes, H., Gouveia, É., Rodrigues, A., Correia, A., Antunes, H. & Alves, R. (Coord.). *O Potencial Educativo da Educação Física e do Desporto Escolar numa Escola Interativa*. (pp 80-86). Funchal: Universidade da Madeira.

Correia, A., Gouveia, E., Rodrigues, A., Alves, R. & Lopes, H. (2019). Contributos da Perceção de Competência Física e Imagem Corporal para a Satisfação com a Vida em Rapazes e Raparigas Madeirenses. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 5(2), 17.

Estrela, M. (2001). Realidades e prespectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 27-48.

Gouveia, E., Gouveia, B., Marques, A., Lopes, H., Rodrigues, A., Quintal, T., Pestana, M., Peralta, M., Kliegel, M., Ihle, A. (2021). Estimation of engagement in moderate-to-vigorous physical activity from direct observation: a proposal for School Physical Education. *Children* 8, 67.

Gouveia, E., Gouveia, B., Marques, A., Lopes, H., Rodrigues, A., Peralta, M., Kliegel, M., Ihle, A. (2020). Physical fitness predicts subsequent improvement in academic achievement: differential patterns depending on pupils' age. *Sustainability*. 12(21), 8874.

Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lopes, H. (2005). *Análise das possibilidades de integração nos mercados do Desporto de um produto do âmbito da Sistemática das Actividades Desportivas*. Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira, Funchal.

Lopes, H., Rodrigues, A., Correia, A., Alves, R., Fernando, C. & Gouveia, É. (2018). Educar para a Cidadania num contexto global – o Desporto como instrumento de atuação. In Rodrigues, L. & Fraga, N. (Orgs.), *Europa, Educação, Cidadania* (pp. 153-159). Funchal: CIE-UMa.

Lopes, H., Rodrigues, A., Correia, A., Alves, R., Fernando, C. & Gouveia, É. (2018). Educar para a Cidadania num contexto global – o Desporto como instrumento de atuação. In Rodrigues, L. & Fraga, N. (Orgs.), *Europa, Educação, Cidadania* (pp. 153-159). Funchal: CIE-UMa.

Lopes, H., Rodrigues, A., Gouveia, É., Correia, A. & Alves, R. (Coord.) (2019). *A Educação Física em tempos de mudança: Ferramentas Didáticas*. Funchal: Universidade da Madeira. ISBN: 978-989-8805-46-1

Lopes, H., Gouveia, É., Rodrigues, A., Correia, A., Antunes, H. & Alves, R. (Coord.) (2020). *O Potencial Educativo da Educação Física e do Desporto Escolar numa Escola Interativa*. Funchal: Universidade da Madeira. ISBN: 978-989-8805-66-9

MEEFEBS (2015). Disponível em <https://tinyurl.com/yunf8pbs>

Rodrigues, A., Sousa, D., Lopes, H. & Prudente, J. (2019) Physical activity levels in adults with intellectual disabilities: the importance of physical education. Proceedings of the International Seminar of Physical Education, Leisure and Health; Castelo Branco, Portugal. *Journal of Human Sport and Exercise*, 14(4proc), S1403-S1406.

Rodrigues, A., Gouveia, É., Correia, A., Antunes, H., Alves, R. & Lopes, H. (2021). Contributo das tecnologias na promoção de uma literacia para a saúde (pp. 136-143). In Spínola, H. & Carreira, S. (Org.). *Literacia Científica: Ensino, Aprendizagem e Quotidiano*. Funchal: CIE-UMa.

Sérgio, M. (1999). *Um Corte Epistemológico - Da educação física à motricidade humana*. Lisboa: Instituto Piaget

O PRENÚNCIO DE UMA POLÍTICA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NA EMBRIONÁRIA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Isis Costa D'Eça¹ & Georges Souto Rocha²

Instituto Federal da Bahia, Brasil / Mestranda do ProfEPT-IFBA, Brasil, isiscostadeca@gmail.com

Instituto Federal da Bahia, Brasil / Pós-Doutorando na Universidade da Madeira, georges.rocha@gmail.com

1. Uma breve retrospectiva da constituição da Rede Federal de Educação Profissional do Brasil na perspectiva da contribuição para a Política Nacional de Alimentação Escolar

O início do regime republicano Brasil foi marcado por mudanças econômicas e societárias, justificadas por um incipiente processo de urbanização, assim como por um incremento na industrialização e um discreto crescimento econômico no país. Ademais, durante a primeira República, o país atravessava um recente período pós-abolicionista e sofria forte influência de ideais positivistas que defendiam o progresso econômico (Santana et al., 2013).

Além disso, Santana et al. (2013) acrescentam que este período histórico foi também marcado pelo aumento populacional nas cidades brasileiras, decorrentes do êxodo rural. Entretanto, o expressivo crescimento da população em seus grandes centros urbanos resultou em consequências temerárias para os governantes da época, a citar: o desemprego; a elevação na pobreza; o desabastecimento de alimentos e o aumento no número de pessoas em situação de rua (Patrício, 2003).

Frente a este contexto nacional, a educação começou a ser pensada pelos governantes como um instrumento de correção para males sociais ocasionados pelas vítimas da miséria, as quais ameaçavam o bem estar das elites. Partindo disso, surge a ideia de uma escola redentora, voltada para as cama-

das populares que priorizava o ensino do trabalho, da ética republicana e das primeiras letras (Gomes, 2017).

Dentro deste contexto, Afonso Pena foi o primeiro presidente do país a dar ênfase ao ensino técnico-profissional, denotando sua importância na plataforma de seu governo e em seu discurso de posse, no ano de 1906. Nesse mesmo ano, tal presidente criou o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, que ficaria encarregado de cuidar das pautas relacionadas ao ensino profissional, dentre outras demandas (Bastos, 2012).

Com a morte de Afonso Pena, Nilo Peçanha ascendeu à presidência da República e criou as *Escolas de Aprendizizes Artífices (EAA)* em 19 capitais do país, por meio do Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. (Brasil, 1909).

Tal legislação específica, que inaugurou as EAA no país, determinava características que este sistema escolar deveria ter em comum,

ensino primário e profissionalizante custeado pela União; previsão de oficinas de trabalho manual e mecânico de acordo com o número de alunos e condições dos prédios; regime de externato (geralmente das 10h às 16h); número de vagas de acordo com a capacidade do imóvel da escola; matrículas de alunos na faixa etária de 10 a 13 anos, com declaração comprovando pobreza da família, ausência de doenças infectocontagiosas e/ou defeito físico que impossibilitasse o aprendizado de ofício; curso noturno primário e de desenho técnico; exposição anual dos artefatos produzidos pelos alunos com premiações (Carvalho, 2018, p. 23)

No que se refere à escolha das capitais que sediariam tais escolas, parece que tal seleção esteve atrelada a um predominate caráter político, justificado pelo almejado apoio das classes dominantes ao Estado republicano, as quais eram representadas na época pelo segmento de latifundiários da agricultura cafeeira (Cunha, 2000). Ademais, intencionava-se que este incipiente modelo de educação profissional no Brasil, gestado e mantido pelo governo federal para as classes pobres, pudesse disseminar a ideia de uma nova ética do trabalho para todo contingente populacional brasileiro (Carvalho, 2018).

Já no que tange ao público-alvo para qual foram criadas, as EAA configuraram-se como uma política pública educacional proposta para uma profissionalização rudimentar de crianças pobres, onde elas teriam um ensino primário gratuito associado (Santana et al., 2013). Logo, os aprendizes de ofícios

consistiam em crianças sob condição comprovada de pobreza, conhecidos à época por terminologias depreciativas conforme constam nos documentos oficiais: “deserdados da fortuna” ou “desvalidos da sorte” (Brasil, 1909).

Portanto, tal iniciativa de oferta de ensino público primário e profissionalizante pelo Estado, destinado aos filhos da classe trabalhadora, parecia estar relacionada com a manutenção do *status quo* da elite da época (Cunha, 2000). Sendo assim, neste período era nítida a dualidade educacional brasileira, já que havia dois tipos de escola propostas para as diferentes classes sociais: a dos filhos da elite e a dos filhos da classe trabalhadora. Sendo assim, o ensino dos trabalhos manuais – ensino profissional – era direcionado aos segmentos socio-econômicos mais vulneráveis da sociedade da época, enquanto os filhos da elite recebiam o ensino propedêutico e o aprendizado das artes, de modo a segregar aqueles outros em funções de submissão (Gomes, 2003).

Quanto ao que atualmente é denominado como projeto político pedagógico institucional, Carvalho (2018) assevera que o mesmo era inexistente nas EAA, havendo apenas uma tentativa de padronizar o funcionamento dessas escolas por meio de regulamentos internos institucionais, utilizando-se de decretos-lei e portarias enunciados pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, o qual era responsável por gerir todo trabalho pedagógico, administrativo e didático destas escolas.

Dentre as adversidades que marcaram a implantação das EAA, a que parece ter sido mais comum foi a deficiente estrutura física dos prédios, geralmente cedidos pelo Estado para sediar tais escolas, além da inadequação da formação dos mestres voltada para a educação profissional (Carvalho, 2018). Além do mais, a evasão escolar representou outro problema relevante que afetou gravemente a totalidade destas instituições escolares. Em vista disso, foi instituído uma Comissão de Remodelação do Ensino Profissional Técnico (CREPT) pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), visando o delineamento de um plano de ação que resultasse na implementação de estratégias emergenciais e imprescindíveis ao funcionamento adequado das EAA (Santos & Azevedo, 2018).

2. A merenda escolar nas EAA como precursora da alimentação escolar no Brasil

Dentre as inovações trazidas pela CREPT, a oferta da merenda escolar foi instituída nas EAA, por meio de uma Portaria instituída pelo MAIC, em 26

de setembro de 1922, a qual renunciou a promoção da alimentação escolar, gratuita e em rede em todo o país, inicialmente voltada de forma exclusiva para os estudantes das escolas federais profissionais como um dos planos para manter os alunos nessas escolas (Silva, 2012).

Sendo assim, aventa-se que a merenda escolar fornecida pelas EAA foi uma iniciativa pioneira no país no que se refere à construção de uma política pública educacional de alimentação em âmbito nacional, posto que, de acordo Stefanini (1998):

No Brasil, a merenda escolar sempre esteve presente nos programas de suplementação alimentar. As primeiras iniciativas datam da década de 30, quando alguns estados e municípios mais ricos passaram a responsabilizar-se, de forma crescente, pelo fornecimento da merenda escolar em suas redes de ensino (p. IX)

Por conseguinte, este artigo resgata aspectos históricos sobre o prenúncio de uma política de alimentação na Escola de Aprendizes Artífices, delimitando sua evolução para as políticas públicas vigentes nesta área na atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Ademais, a metodologia adotada para a elaboração deste texto está alicerçada em um levantamento bibliográfico, seguido de síntese e reconstrução da trajetória histórica da alimentação escolar na educação profissional do Brasil.

Diante do que já foi exposto, as EAA durante toda a primeira República representaram a configuração de uma política educacional voltada para uma profissionalização principiante e para um ensino primário elementar de crianças pobres (Carvalho, 2018). Em decorrência disso, o assistencialismo também representou uma importante característica na condução destas escolas, tendo em vista que possuíam um público bem definido: aos segmentos socio-econômicos mais vulneráveis da sociedade (Gomes, 2017).

No rol dessas ações assistencialistas adotadas pelas EAA, a alimentação escolar foi pensada como uma importante estratégia social de combate à evasão escolar (Santos & Azevedo 2018). Destarte, à sua época, consta em um dos relatórios oficiais da CREPT, instituída para implementar, entre outros aspectos, ações que incentivassem a frequência escolar, que a alimentação escolar era uma inovação indispensável e urgente para aplacar a fome de aprendizes provenientes das camadas populares: “A merenda escolar distribuída aos alunos não só tem cooperado para o desenvolvimento

physico dos aprendizes mais desfavorecidos, como tem contribuído eficazmente para o equilíbrio da frequência” (Brasil, 1927, p. 257).

Em 1930, no governo provisório de Getúlio Vargas, finalmente as instituições de educação profissional passaram para a jurisdição do Ministério da Educação e Saúde Pública. Não obstante, como fica evidenciado, no decorrer de sua evolução histórica, as escolas profissionais da Rede Federal de ensino tiveram inúmeras modificações em sua estrutura institucional, assim como passaram por denominações distintas. Para além disso, Gomes (2017) destaca que a finalidade destas escolas também foram se modificando ao longo da sua história.

Neste contexto, atualmente, tais escolas são conhecidas como Institutos Federais e compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, a qual foi estabelecida através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. (BRASIL, 2008).

Logo, as EAA representam o marco inicial da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil.

Nos tempos hodiernos, os Institutos Federais (IF) propõem-se a oferecer uma formação politécnica e omnilateral, preconizando “a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo” (Ciavatta & Ramos, 2011, p. 31).

Atribui-se que tal fato se coaduna com a concepção de formação humana defendida pela política pública de Ensino Médio Integrado (EMI) estabelecida nos Institutos Federais (IFs), uma vez que tais “instituições de ensino mostram em seus pressupostos o entendimento de uma educação voltada à transformação social a partir do desenvolvimento social como um todo, ou seja, através da prática educativa reflexiva e crítica da sociedade atual” (Amaral; Moraes; Okuyama, 2013, p. 2).

3. Evolução das Políticas Públicas de Alimentação Escolar no país e na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A despeito do dispositivo legal da política pública de alimentação escolar no Brasil ser instituído oficialmente apenas na década de 1950¹, a ação pre-



¹ De acordo com Stefanini (1998), “Nos anos 50, criou-se o Programa Nacional de

cursora dos IF no que se refere à mitigação da fome dos aprendizes de ofício desde os primórdios da instituição, no ano de 1909, denota a importância de eleger tal objeto desse artigo. Entretanto, adverte-se que a alimentação apenas ascendeu legalmente no país como direito social ampliado a todos os cidadãos apenas no ano de 2010, ao ser incluída no artigo 6º da Constituição Federal por meio da Emenda Constitucional nº 64, de 4 de fevereiro de 2010, como um dos direitos humanos fundamentais (Brasil, 2010). Nesse ínterim, Pinheiro e Carvalho (2010) apontam que a “área de alimentação e nutrição, assim como a área de assistência social, sempre esteve à margem das políticas públicas sociais” (p. 124).

A despeito disso, detendo-se novamente à alimentação escolar, Galante et al. (2009) assinalam que a “intervenção governamental federal na suplementação alimentar da população escolar é uma das mais antigas e permanentes, no âmbito das políticas social e assistencial” (p. 7). Dentro desse contexto, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), “representa um dos principais meios de garantir alimentação adequada aos escolares brasileiros durante os dias letivos, e um dos mercados mais importantes para geração de fonte de renda para muitos agricultores familiares” (Ribeiro-Silva, 2020, p. 3425).

No que se refere ao Instituto Federal da Bahia (IFBA), frisa-se que os titulares de direito ao PNAE são, universalmente, os estudantes do Ensino Técnico. Privilegiadamente, as instituições federais de ensino superior (incluindo os IF) são passíveis de executarem um outro tipo de política pública de alimentação institucional, por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Deste modo, regulamentado pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, o PNAES possibilita o desenvolvimento de ações de assistência estudantil na área de alimentação, dentre várias outras.

Tomando-se como exemplo a situação do IFBA, no âmbito do PNAES, a Resolução do Conselho Superior do IFBA nº 25, de 23 de maio de 2016, estabelece que o Auxílio Alimentação consiste em um dos tipos de auxílios e bolsas que compõem o eixo do Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE), o qual “destina-se a estudantes em comprovada situação de vulnerabilidade social, tendo como obrigatória a participação em processo de seleção socioeconômica” (IFBA, 2016, p. 2). Isto posto, conforme o Arti-

Alimentação Escolar. Desde então, o Programa da Merenda Escolar manteve o objetivo de contribuir para melhorar as condições nutricionais e de saúde dos escolares, ao fornecer alimentação suplementar” (p. 9).

go 40 desta Resolução “o auxílio alimentação tem como objetivo subsidiar uma refeição diária ao estudante selecionado, podendo ser o almoço e o jantar” (IFBA, p. 8).

Ademais, enfatiza-se que nos Institutos Federais o Auxílio Alimentação - PAAE corresponde a uma política pública focalizada, que possui como titulares de direito os alunos do ensino superior e ensino técnico (EMI e subsequente) em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que se submetem a um processo seletivo realizado pela equipe da Assistência Social.

Considerando os achados encontrados, sugere-se que a ampliação dos programas de alimentação escolar voltados para os estudantes dos Institutos Federais, reflete que tais políticas públicas são de grande relevância para a permanência estudantil e para a consecução do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) dos filhos da classe trabalhadora.

Para além deste fato, analisa-se que a Alimentação Escolar adquiriu notoriedade internacional como uma política pública de educação nutricional que fomenta os hábitos alimentares regionais, valorizando a cultura e sua vocação agrícola local, aspecto reforçado pelas aquisições de insumos junto aos agricultores familiares. Reforça-se que esta conexão entre Alimentação Escolar e Agricultura Familiar foi fortalecida com o advento da Resolução CD/ FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013, atualizada pela Resolução CD/FNDE nº 04, de 2 de abril de 2015, assim regulamentando o processo de aquisição da agricultura familiar.

Contudo, antes disso, alerta-se que a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 já havia tornado obrigatória a aquisição do mínimo de 30% do recurso descentralizado pelo *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação* (FNDE) para o PNAE em gêneros alimentícios da agricultura familiar. Tal fato repercutiu em benefício de uma alimentação mais saudável e regionalizada para os estudantes da Educação Básica brasileira, além do fomento ao comércio local destes produtos (Brasil, 2009).

Por fim, considerando um salto histórico relacionado à política educacional de alimentação escolar proposta aos estudantes da Rede Federal de Educação Profissional, desde a fundação das EAA até os IF, os mesmos evoluíram como público-alvo de meras ações assistencialistas, visando aplacar a fome dos desvalidos da sorte, para titulares de direito do DHAA, respaldados pelo aparato legal referente às ações efetivas de Segurança Alimentar e Nutricional implementado na primeira década dos anos 2000, a citar: Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN) (Brasil, 2006); Lei nº 11.947/2009 referente ao PNAE e a Emenda Constitucional Nº 64, de 2010

que alterou o art. 6º da Constituição Federal, para introduzir a alimentação como direito social (Brasil, 2010).

4. O que precisa ser enfrentado para que se consolide a Política Pública de Alimentação Escolar na educação profissional do Brasil.

À guisa da conclusão desse artigo, pretende-se avaliar sinteticamente aspectos que necessitam serem observados pelos gestores públicos visando a consolidação da Política Pública da Alimentação Escolar, a partir da situação do Instituto Federal da Bahia (IFBA).

O IFBA é uma instituição centenária que, possivelmente, inaugurou a oferta de merenda escolar, gratuita e em rede no país, nas 19 capitais selecionadas para sediar as EAA, mesmo que ainda por uma iniciativa assistencialista. Portanto, considerando seu avanço para uma política pública de Alimentação Escolar bem estabelecida e ampliada para toda rede pública de Educação Básica nacional, avalia-se que por se tratar de uma instituição que implementou este tipo de política, o IFBA necessita avançar na operacionalização, monitoramento e avaliação das Políticas Institucionais de Alimentação de forma que estas sejam mais efetivas e abrangentes.

Nesse ínterim, pensa-se que a alimentação escolar é de crucial importância para a permanência estudantil e para a promoção da SAN como política educacional. Contudo, alguns entraves ainda precisam ser superados para que a política pública de Alimentação Escolar seja priorizada na agenda institucional das escolas, e especificamente do IFBA, em se tratando deste estudo.

Assim, dentro da perspectiva local das maiores unidades do IFBA, no que se refere à sua estrutura física, tempo de funcionamento, verticalização do ensino (Ensino Técnico, Ensino Superior e Pós-graduação lato sensu) e ao elevado número de estudantes matriculados, observa-se que os maiores obstáculos a serem mitigados para que as Políticas Institucionais de Alimentação Escolar impactem mais positivamente no atendimento da comunidade estudantil são: os problemas de estrutura física; o inadequado dimensionamento de profissionais que atuam diretamente aos programas de alimentação; e a limitação de recursos financeiros direcionados ao PNAE e PAAE.

Torna-se relevante esclarecer que os achados acima se baseiam no cotidiano laboral de uma das autoras do presente artigo, uma vez que a mesma exerce o cargo de Nutricionista no lócus supramencionado.

5. Conclusão

Depreende-se que o resgate histórico de uma incipiente oferta de merenda escolar, de forma assistencialista, para aplacar a fome dos aprendizes artífices, os quais permaneciam por um longo período nas EAA aprendendo um ofício com a finalidade de contenção social da escória da sociedade no início do século XX, traz-nos uma reflexão sobre o que poderia se configurar como o germe de uma Política Nacional de Alimentação Escolar no Brasil. Portanto, pensa-se que nasceu nesta instituição centenária a inovação da alimentação escolar como política pública educacional.

Por fim, salienta-se que este trabalho não esgota as possibilidades de reflexão institucional a respeito da consecução do direito à Alimentação Escolar nos IF, ampliando as possibilidades de debate para além dos seus gestores institucionais, de modo a envolver toda a comunidade interna da instituição na temática da garantia da Segurança Alimentar e Nutricional dos seus titulares de direito, traçando estratégias efetivas de superação dos entraves ainda existentes nesta instituição para a consecução do direito fundamental à alimentação.

Referências Bibliográficas

Amaral, J. C. S. R.; Moraes, M. A. C. de; Okuyama, F. Y. (2013). Um estudo exploratório nos Institutos Federais e a sua relação com a democratização do acesso, da gestão da educação e do conhecimento: reflexões iniciais. In: *3ª Conferência da Forges 'Política e Gestão da Educação Superior nos países e regiões de língua portuguesa'*. Recife: 3ª Conferência da Forges.

Aprile, M. R.; Mirra Barone, R. E. (2006). Educação Profissional no Brasil e opções metodológicas de pesquisa: elementos para o debate. *Boletim Técnico do Senac*, v. 32, n. 1, p. 56-67, 19 abr.

Bastos, P. A. B. (2012). *A Escola de Aprendizes Artífices do Pará, 1909/42: um estudo histórico*. Dissertação (Mestrado em Educação). FGV - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

Brasil (1909). Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Diário Oficial - 26/9/1909, Página 6975 (Publicação Original).

Brasil (2010). Emenda Constitucional nº 64, de 2010. *Diário Oficial da União* - Seção I - 5/2/2010b, Página 1 (Publicação Original).

Carvalho, M. A. M. (2018). Nilo Peçanha e a Criação das Escolas de Aprendizes Ar-

tífices no contexto da Primeira República (EAA): 1910-1914. *7ª Conferência Internacional de História Econômica e IX Encontro de Pós Graduação em História Econômica*, ABPHE.

Ciavatta, M.; Ramos, M. (2011). Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun.

Conceição, V. L.; Zamora, M. H. R. N. (2015). Desigualdade social na escola. *Estud. psicol.* (Campinas), Campinas, v. 32, n. 4, p. 705-714, Dez.

FNDE (2013). Resolução/CD/FNDE nº 26, 17 de junho de 2013. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do PNAE. Diário Oficial da União, 18/06/2013.

FNDE (2015). Resolução CD/FNDE nº 04, de 2 de abril de 2015. Diário Oficial da União, 08/04/2015 - Seção 1

Galante, A. P. et al. (2009). Pesquisa nacional do consumo alimentar e perfil nutricional de escolares e modelos de gestão e de controle social do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE): instrumentos, coleta de dados e sistema de monitoramento. *Rev. Assoc. Bras. Nutr.*, v.2, n.1, Jan-Jul.

Gomes, Luiz Claudio Gonçalves (2003). As Escolas de Aprendizes Artífices e o ensino profissional na República Velha. *Vértices*, ano 5, número 3, Rio de Janeiro, Set/Dez.

IFBA (2016). Resolução CONSUP nº 025/2016, de 23 de maio de 2016. Dispõe sobre as diretrizes e normas da Política de Assistência Estudantil do IFBA. Salvador: <https://tinyurl.com/2p92t9y6>

Patrício, S. (2003). *Educação para o trabalho: A Escola de Aprendizes Artífices em Sergipe (1911- 1930)*. Dissertação (Mestrado em educação). São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe.

Ribeiro-Silva, R. C. et al. (2020). Implicações da pandemia COVID-19 para a segurança alimentar e nutricional no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(9), p. 3421-3430.

Santana, M. H. F. C. et al. (2013). Panorama histórico das Escolas de Aprendizes Artífices no Brasil. *VII Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade*. Sergipe.

Santos, G. R.; Azevedo, M.A. (2018). A alimentação como política social ao longo da história do IFRN: da Escola de Aprendizes Artífices de Natal à Escola Industrial de Natal. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 2.

Silva, N. P. (2016). *Juventude e escola: a constituição dos sujeitos de direito no contexto das políticas de ações afirmativas*. 2016. 276f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Stefanini, M. L. R. (1998). *Merenda escolar: história, evolução e contribuição no atendimento das necessidades nutricionais das crianças*. Tese de doutorado em Saúde Pública. Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo - USP. São Paulo.

SAÚDE MENTAL DAS PESSOAS COM PROBLEMAS DE USO DE SUBSTÂNCIA PSICOATIVA

Maria do Socorro Furtado Bastos¹; Rogéria Pereira Fernandes Soares²; Sidclay Bezerra de Souza³

¹ Prefeitura da Cidade do Recife, Brasil, msfurtadobastos@hotmail.com

² Universidade da Madeira, rogeria.soares@staff.uma.pt

³ Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica del Maule, Chile, sbezerra@ucm.cl

1. Considerações Iniciais

“O que é que me vem do outro, que me é transmitido, e que eu transmito – ou transfiro – a que me submeto, do qual me benefico, ou que me arruína, do qual posso ou não me constituir herdeiro? E o que me vem de alguns outros?”

(KAËS, 1998, p. 6)

A humanidade tem sua história atrelada ao uso de substâncias e não dá para discorrer sobre um tema sem abordar o outro. O humano, na sua visão ampliada, em constante interação com seu meio e com os outros, nessa relação constante e interrupta, nos remete a pensar nesse sujeito com a visão de Heidegger, um ser-no-mundo com o outro que nessa interação se forma e é formado.

Para Kaës (1998, p. 9), “(...) as configurações de objetos psíquicos (afetos, representações, fantasias), isto é, objetos munidos de seus vínculos, incluindo sistemas de relação de objeto” é o que é transferido, transmitido de um espaço psíquico a outro. O autor fala da identificação como o grande processo entre gerações da transmissão psíquica, alertando que o transmitido é “(...) preferencialmente, o que não contém, aquilo que não se retém, aquilo de que não se lembra, como a vergonha, a falta, a doença, o recalçamento, os objetos perdidos e ainda enlutados”. Porém, acrescenta o autor acima citado,

não somente o negativo é transmitido, transmite-se também “(...) aquilo que ampara e assegura as continuidades narcísicas, a manutenção dos vínculos intersubjetivos, a conservação e complexidade das formas e da vida: ideais, mecanismos de defesa, identificações, certezas, dúvidas” (*Ibidem*).

Lembrando que essa construção subjetiva do sujeito a partir “do” e “com” o outro também nos leva a Freud no seu *Mal Estar da Civilização* escrito em 1930. Oportuno e atual sobre os usos de substância psicoativas (SPA) pelos indivíduos ou como são comumente chamadas, as drogas.

Neste sentido, Freud reforça os vários usos de SPA e o lugar que elas podem tomar relacionando brilhantemente ao social e que hoje colocamos como contexto de vida do sujeito.

Assim, a complexidade do humano, com suas subjetividades, não dá conta de se falar sobre problemas associados ao uso de SPA de forma simplista. Tem-se de dialogar com várias ciências para poder se olhar de forma honesta a questão, sem reducionismo e sem visões morais associadas.

Vale frisar que, por conta do olhar da pessoa que usa, aqui podemos dialogar com Goofman (1982) sobre o estigma que pode marcar os indivíduos como tatuagem, enquadrando condutas e transformando pessoas em rótulos que segregam e desamparam, dificultando o acesso aos equipamentos de saúde quando necessário.

E, como se define droga? Segundo a OMS (1981) é toda substância, não produzida pelo organismo, que afeta um sistema ou vários sistemas. A relação que estabelece com o sujeito e o contexto ao qual essa pessoa está inserida é que pode determinar como vai ser essa relação estabelecida e suas consequências para o ser humano.

As drogas que podem alterar o funcionamento mental ou psíquico são denominadas drogas psicotrópicas ou psicoativas (PSA). Psicotrópico - junção de psico (mente) e tropos (em direção a, que se vira para) - são aquelas que atuam sobre o cérebro, alterando a maneira de sentir, de pensar e, muitas vezes, de agir.

O ser humano, ao longo de sua história, constantemente recorreu ao consumo de substâncias psicoativas seja em rituais religiosos, para se alienar do sofrimento, ou na busca do prazer.

Assim, as circunstâncias, as motivações e as novas formas de busca pelas substâncias psicoativas têm sofrido variações ao longo do tempo, assumindo características marcantes em cada época e segmento social na qual faz parte, levando a possibilidades de vulnerabilidade individual, social e

comunitária e, na atualidade, tem se destacado padrões de utilização altamente disfuncionais, com prejuízos biológicos, psicológicos, neuropsicológicos e sociais, sendo hoje encarado como um dos maiores problemas de saúde pública pelo seu viés social.

A assistência e o cuidado em saúde como um direito de todos está ancorado nos artigos dos Direitos Humanos Universais e no Art. 196 da Constituição Federal do Brasil de 1988. Adequar os serviços de Saúde Mental para as novas demandas está em consonância, também, com a Política do Ministério da Saúde do Brasil para atenção integral a usuários de álcool e outras drogas (Brasil, 2003), onde tem seu eixo norteador a Redução de Danos.

2. Redução de Danos

A Redução de Danos, como política norteadora de serviços e ações nos equipamentos de saúde, fortalece a tomada de decisões, o acolhimento, o tratamento e a reinserção social, necessária, para uma efetiva linha de cuidado em saúde mental para as pessoas com problemas de uso de substâncias.

A Associação Internacional de Redução de Danos (IHRA) define redução de danos como “políticas e programas que tentam principalmente reduzir, para os usuários de drogas, suas famílias e comunidades, as conseqüências negativas relacionadas à saúde, a aspectos sociais e econômicos decorrentes de substâncias que alteram o temperamento”. (Brasil, 2004, p. 31)

Ducommun-Nagy (1998), pioneira em trabalhar na terapia familiar os valores, ressalta que a relação entre as pessoas é erigida e consolidada através da aquisição dos conteúdos valorativos. Essa construção vai se instituindo através das experiências vivenciadas e norteia a visão e decodificação da realidade de cada um.

A atualidade, com um momento ímpar no seu aspecto sócio-histórico-cultural-político e espiritual, conduz a reflexão sobre a ação humana no seu seio, marcada, essencialmente, por uma busca da uniformidade, felicidade e do “ter”. O sujeito, antes norteado por modelos internalistas e intimistas da construção de si, como salienta Ortega (2003), passa a ser orientado pelos cuidados corporais e médicos-estéticos que valorizam a exterioridade,

a imagem em foco, criando modelos ideais de desempenho, controle físico, comportamento, sentimentos, de ser. O sujeito passa a ser regulado, controlado e enquadrado.

Surgem os estigmatizados, segundo Goffman (1998). Os gregos criaram o termo estigma para designar marcas corporais, produzidos por cortes ou fogo, evidenciando a posição de escravo, criminoso ou traidor. O estigma representa a diferença, que segrega, causa temor e evitação. O que remete aos usuários de SPA, principalmente ilícitas, na atualidade, que tatuam sua dor da existência no corpo e nos conduz a indagar: droga, o que narras?

The most comprehensive and timely data on global deaths attributed to drug use are produced by the Global Burden of Disease Study, which estimated that there was a total of 494,000 drug-related deaths in 2019. The estimate is not comparable with that presented in the World Drug Report 2020 since the Global Burden of Disease Study recently revised the estimates of DALYs and deaths retrospectively. The new estimate for 2017 is 473,000, indicating an increase of nearly 5 per cent between 2017 and 2019. The latest time series released by the Global Burden of Disease Study indicates an overall increase in total deaths attributed to drugs of 17.5 per cent in the past decade. (UNITED NATIONS, 2021, p. 34)

Os números apresentados acima conduzem a pensar políticas públicas mais efetivas para a prevenção e o cuidado a essas pessoas e aos seus usos. E a redução de danos aparece como um enfoque necessário, ao colocar a luz sobre a pessoa e não a substância, como frisa Bastos (2019), modificando a abordagem e a compreensão em torno do tema do uso de drogas. O Sujeito, com seus direitos garantidos, conduz a inclusão e a reinserção social, tendo o vínculo oriundo do verdadeiro encontro com as pessoas de uma importância ímpar para a efetivação da atenção e do cuidado. Encontro esse que suscita novas formas de se olhar e produzir autonomia frente a sua existência na possibilidade de ser a cada momento de vida.

3. Projeto Saud - Serviço de Assistências aos usos de Drogas

A droga faz parte da história da humanidade nos mais diversos contextos sócio-histórico-culturais. Na atualidade, o uso da droga tem assumido pa-

drões de utilização altamente disfuncionais, com prejuízos biológicos, psicológicos, neuropsicológicos e sociais, sendo hoje um dos maiores problemas de saúde pública, afetando a qualidade de vida, de forma direta ou indireta.

A cultura, definida como um complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e de outros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade ou de uma civilização. (FERREIRA, 1986)

O projeto SAUD (Serviço de Assistências aos Usos de Drogas) tem quanto ao seu objetivo geral, possibilitar o desenvolvimento de pessoas que fazem uso problemático de álcool e outras drogas, e a seus familiares, no que se refere a um programa terapêutico singular que permita diagnóstico e acompanhamento como meio de mudança nos comportamentos desses indivíduos para um resgate da cidadania.

Neste cenário, se faz necessário possibilidades de ações que contemplem avaliar e acompanhar diferentes tratamentos e iniciativas terapêuticas, de pessoas que fazem uso de álcool e outras drogas e de seus familiares, no intuito de reduzir os danos sociais e de saúde decorrentes do uso indevido de drogas, para o indivíduo, a comunidade e a sociedade.

O Projeto SAUD pretende desenvolver estratégias de atuação para proporcionar atendimento neuropsicológico de avaliação e reabilitação, clínico, psicossocial e familiar, no intuito de garantir a inclusão social e construção de um novo projeto de vida, no fortalecimento tanto das relações familiares quanto da comunidade, em face às questões de risco e vulnerabilidade pessoal e social, as quais estão expostas na atual conjuntura jurídico-político-social.

A categoria de sentido favorece uma representação da subjetividade que permite entender a psique não como uma resposta, nem como um reflexo do objetivo, e sim como uma produção de um sujeito que se organiza unicamente em suas condições de vida social, mas que não é um efeito linear de nenhuma dessas condições. Os processos de produção de sentidos expressam a capacidade da psique humana para produzir expressões singulares em situações aparentemente semelhantes. (REY, 2004, p. 53)

Na medida em que propomos ações e intervenções em situações relacio-

nadas ao uso abusivo de álcool e de outras drogas em indivíduos ou grupos, precisamos entender a relação que se estabelece entre o homem, a droga e o ambiente. Sendo assim, o contexto sociocultural onde o mesmo esta inserido deve receber uma atenção destacada, oportunizando, a partir da atuação da equipe de psicólogos e neuropsicólogos, que se vejam como protagonistas de suas próprias histórias.

Uma clínica que busca desenvolver e aplicar recursos visando a reintegração funcional ao convívio social. Uma área de atuação que parte de estratégias compensatórias e dirige-se para a esfera comportamental, afetiva, cognitiva, social e, para tanto, possui como objetivos específicos:

- Trabalhar as singularidades de pessoas que fazem uso problemático de álcool e outras drogas, e seus familiares, no seu atual momento de vida;
- Atuar na área de avaliação e reabilitação neuropsicológica de pessoas que fazem uso problemático de álcool e outras drogas;
- Oferecer a contribuição da Clínica para a reinserção social de pessoas que fazem uso problemático de álcool e outras drogas, através da construção de um projeto de vida.
- Em uma prática de desenvolvimento das seguintes **ações**:
- Atendimento psicoterápico para pessoas que fazem uso problemático de álcool e outras drogas, ou em situação de risco;
- Atendimento psicoterápico para as famílias de pessoas que fazem uso problemático de álcool e outras drogas, ou em situação de risco;
- Serviço de orientação e apoio para as famílias, através de atendimentos individuais ou em grupos operativos, de pessoas que fazem uso problemático de álcool e outras drogas, ou em situação de risco.

4. Considerações Finais

A importância de olhar o sujeito com as suas inter-relações propicia pensar formas de intervenções mais condizentes com a pessoa e suas interações contextuais. A complexidade da abordagem das subjetividades e seus comportamentos e ações desencadeadas conduz esse fazer, tendo como norte o humano e suas vicissitudes. Assim o SAUD se apresenta como forma de atenção e cuidado, norteados pela ética de ser e estar nesse mundo com as possibilidades possíveis de existência.

Referências Bibliográficas

BASTOS, M. S. F. *Experiências do “Ser Mãe” para as mulheres que usam crack*. Recife: FASA, 2019.

BRASIL. Álcool e Redução de Danos: uma abordagem inovadora para países em transição. Brasília: *Série F. Comunicação e Educação em Saúde*, Editora do Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. *A Política do Ministério da Saúde para atenção integral a usuários de Álcool e outras drogas*. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2003.

DUCOMMUN-NAGY, C. A terapia contextual. In: ELKAIM, M. *Panorama das terapias familiares*, São Paulo: Summus, 1998, v. I, p. 101-118.

FREUD, S. *Obras Completas*. Edição Standard Brasileira. Edição eletrônica. IMAGO, 1980.

GOFFMAN, E. *Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Belo horizonte: LTC, 1998.

HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*. Petrópolis: RJ: Vozes, 1998.

KAËS, R. Os Dispositivos Psicanalíticos e as Incidências da Geração. In: EIGUER, A. (org). *A Transmissão do Psiquismo entre Gerações*. São Paulo: Unimarco, 1998.

ORTEGA, F. *Práticas de ascese corporal e constituição de bioidentidades*. Cadernos de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 11, n.º 1, p. 59-77, 2003.

UNITED NATIONS. *World Drug Report 2021*. Vienna: United Nations publication/ United Nations Office on Drugs and Crime, 2021.

PROJETO DE EXTENSÃO EM PEDIATRIA: Relevância na Formação do Aluno de Medicina e Sua Aplicabilidade para a População

José Nivaldo de Araújo Vilarim MsCMCH¹; Angela Mendonça²; José Albano Tenório de Moura Filho³

¹ Universidad de Rosario, Argentina.

² Universidad de la Empresa, Uruguay.

³ Universidade Católica de Pernambuco, UNICAP.

A formação dos estudantes em Medicina está baseada em um currículo integrador no qual, além das atividades teóricas em salas de aula e laboratórios, são realizadas atividades práticas em hospitais, clínicas e unidades básicas de saúde, conveniados com a instituição universitária, e que têm, como objetivo principal, o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para a profissão.

Nos anos 80, os graduandos do curso médico possuíam uma necessidade de incrementar suas habilidades, sendo isto possível através da realização de estágios extracurriculares em várias instituições conveniadas ou não às universidades e, em alguns casos, em instituições de saúde não habilitadas ao ensino. Hamamoto (2010) pontua que nas atividades extracurriculares (currículo paralelo), foi percebido um risco à formação profissional em casos de falta de orientação pedagógica ou inadequada supervisão docente.

Uma concepção integrada de currículo é composta por indicadores como incorporação das áreas curriculares, dos professores e da contextualização da prática, que possibilitem o desenvolvimento de aprendizagens significativas, centradas no aluno como sujeito da aprendizagem (DCN, 2014). Neste sentido, Barboza e Felício (2018) destacam que “essas recomendações são de fundamental importância na área da saúde, quando a articulação daquilo que se aprende com os cenários e as práticas profissionais fundamentam (ou pelo menos devem fundamentar) a formação” (p. 35) do futuro médico.

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição (2001), normatizaram, então, as atividades complementares que podem ser realizadas durante o Curso de Graduação em Medicina, determinando que as Instituições de Ensino Superior devem criar mecanismos de aproveitamento de conhecimentos adquiridos pelo estudante através de estudos e práticas independentes presenciais e/ou à distância, através de monitorias e estágios; programas de iniciação científica; programas de extensão; estudos complementares e cursos realizados em outras áreas afins.

1. A Extensão Universitária e os Eixos do Conhecimento

No contexto da educação superior no Brasil, as universidades, quer sejam públicas ou privadas, são espaços de construção, coleta e disseminação de conhecimentos no qual se fundamentam três eixos indissociáveis: o ensino, a pesquisa e a extensão. Tais eixos configuram, juntamente com a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão patrimonial e de recursos, a essência da universidade brasileira e apontam para a melhoria da qualidade de vida da população uma vez que se espera que o conhecimento construído através da apropriação dos saberes historicamente difundidos (ensino) seja materializado a partir da produção de novos conhecimentos oriundos de demandas da sociedade (pesquisa) e seus resultados sejam compartilhados com a sociedade numa perspectiva de transformação da realidade (extensão).

Enquanto o ensino e a pesquisa, ainda que não necessariamente se restrinjam aos limites físicos das universidades, estejam mais associados a eles, as atividades de extensão constituem-se um “ir além” de espaços habituais como salas de aula, laboratórios e bibliotecas. A extensão universitária proporciona aos estudantes a oportunidade de confrontar teoria e prática e lhes possibilita uma singular apropriação de competências de caráter relacional e social que surgem a partir da complexidade das situações que a permeiam. Segundo Rama (2014), entre essas competências, figuram a capacidade para aplicar conhecimentos teóricos, resolver problemas, envolver-se pessoalmente com o trabalho, trabalhar sob pressão, trabalhar em equipe, ter disposição para compartilhar saberes e capacidade para refletir sobre seu próprio trabalho.

No cerne das atividades de extensão está a premissa da aprendizagem ati-

va, ou seja, aquelas que são exercitadas e, ao mesmo tempo, compreendidas. Luckesi (2018) pondera que teoria e prática são elementos articulados de uma mesma equação:

“Aprendemos praticando e entendendo aquilo que ocorre na prática ou iniciando pelo entendimento daquilo que outros já sabem (exposição) e, a seguir, praticando. O certo é que a compreensão teórica e sua prática, conjuntamente, são fatores fundamentais para a apropriação de conhecimentos e habilidades, assim como para viver a vida da melhor forma possível para cada um de nós.” (p. 215)

As atividades de extensão partem da premissa do cultivo da relação dialógica professor-estudante e do entendimento dos papéis de um e de outro. De um lado, do estudante que recém apropriou-se de certos conhecimentos, espera-se que possa aplicá-los com ética e responsabilidade; do outro lado, do professor, que possa orientar os estudantes quanto às possibilidades do conhecimento adquirido nos âmbitos disciplinar e interdisciplinar. Ainda de acordo com Luckesi (2018), “a aplicação de conhecimentos adquiridos, se realizada com cuidado e consistência possibilita que o ser humano amplie sua capacidade de agir e solucionar problemas” (p. 249). A extensão universitária é uma dimensão que articula o ensino com a aprendizagem em situações reais. Rama (2014) aponta que tal dimensão:

“não se configura apenas como uma modalidade diferenciada, mas que se integra em todo o processo de ensino-aprendizagem. Assim tanto na graduação, na pós-graduação como na educação continuada, incluem crescentemente saberes práticos associados a uma lógica epistemológica do aprender fazendo com base na resolução de problemas dada pela relação entre o conhecimento experimental e o prático.” (p. III)

Uma outra característica da extensão universitária é o modelo de relacionamento entre a universidade e a sociedade que se dá através do estabelecimento de parcerias entre instituições de ensino e entidades civis ou governamentais nas esferas estadual e municipal principalmente. Essas parcerias abrem o caminho para que o estudante possa, dentro de uma estrutura organizacional específica, desenvolver o currículo formal (prescrito) determinado pelos conteúdos e o chamado “currículo oculto” caracterizado por valores e atitudes.

2. A UNICAP, o Curso de Medicina e o Projeto de Extensão (LAPUC - PE)

A Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) (figura 1) teve suas origens em 1943 com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Manoel da Nóbrega e obteve o reconhecimento como universidade em 27 de setembro de 1951. É uma instituição privada, filantrópica e confessional vinculada à ordem jesuíta da Companhia de Jesus, que tem como lema *Veritati et Vida*. Atualmente, a UNICAP tem aproximadamente 15 000 estudantes nos seus 43 cursos de graduação e 10 de pós-graduação (*lato e stricto sensu*) e detém o conceito máximo (5) na avaliação do Sistema Nacional do Ensino Superior (SINAES) do Ministério da Educação (MEC).

O Curso de Medicina da UNICAP foi autorizado a funcionar a partir do ano de 2014, quando publicada no Diário Oficial da União (DOU) p. 15, Seção 1, a portaria nº 234, de 15 de abril de 2014. Com duração de 12 semestres/períodos, o curso se propõe a utilizar uma educação permanente e uma formação profissional comprometida com a promoção e atenção à saúde do ser humano em todas as fases de sua vida, através de estratégias essenciais como tratar, cuidar e acompanhar a saúde individual e a coletiva. Objetiva, assim, formar um médico generalista, com visão solidária, humanista, crítica e reflexiva, atuando de forma ética, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação à saúde, e desta forma, um promotor da saúde integral do ser humano, com responsabilidade social e compromisso com a cidadania, compreendendo não só o indivíduo, mas ampliando sua ação à comunidade.

O Projeto de Extensão LAPUC-PE, organização acadêmica sem fins lucrativos, foi criado em agosto de 2016, apenas dois anos após o início da primeira turma de graduação em Medicina, originada a partir do significativo interesse dos alunos que então estavam cursando o quarto período, em obter maiores conhecimentos no âmbito médico da especialidade pediátrica. Entre seus propósitos é possível reconhecer o aprimoramento da formação acadêmica através de embasamentos teóricos, debates, práticas hospitalares que promovem contato precoce do graduando com o paciente, o estímulo à promoção ao ensino, à pesquisa e à extensão nos serviços de saúde. As atividades desenvolvidas pela LAPUC-PE contribuem para o amadurecimento profissional dos seus membros, estimulando o compartilhamento de conhecimentos entre docentes e discentes num currículo integrativo.



Figura 1. Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)

3. Ações da LAPUC-PE nas Áreas de Ensino, Pesquisa e Extensão

A admissão do estudante de medicina no Projeto de Extensão inicia-se após o graduando ter concluído a disciplina de Pediatria, ministrada no 4º período do curso médico, sendo submetido a um processo seletivo com prova objetiva composta de 40 perguntas de múltipla escolha, análise de currículo e entrevista. Este processo seleciona os candidatos com conhecimentos e habilidades suficientes para o início das atividades nos serviços de saúde. Num processo democrático, uma parcela das vagas é disponibilizada para estudantes de medicina de outras universidades. O aprimoramento da formação profissional, o desenvolvimento do conhecimento científico através da pesquisa e o processo de humanização do participante estão entre as expectativas e perspectivas dos alunos selecionados.

A LAPUC-PE busca disponibilizar de modo mais fácil aos seus integrantes ações nas três áreas foco de um projeto de extensão, ou seja, atividades práticas, pesquisa e extensão (ações focadas na comunidade), permitindo, assim, um aprimoramento de sua formação como médico(a), mas também um recrudescimento do lado humanitário do indivíduo, tão essencial para a profissão. Os benefícios para os estudantes são os mais diversos. Santana (2012) pontuou muito bem tais benefícios, que vão desde a desinibição do estudante, permitindo que desenvolva melhor a relação médico-paciente, uma maior compreensão e observação das necessidades da comunidade,

desenvolvimento do senso crítico e do raciocínio científico, ampliação do conhecimento teórico/prático, envolvimento inevitável com a parte burocrática e gestão, dentre outros.

As atividades práticas, especificamente, proporcionam ao estudante uma participação ativa nas três áreas de atenção à saúde, ou seja, a atenção primária, secundária e terciária, e desse modo, o integrante pode atuar em diferentes níveis de complexidade e acompanhar diferentes rotinas da pediatria, sempre com orientação adequada, para que se evite a geração de um “espaço de especialização precoce” (HAMAMOTO FILHO *et al.*; 2010), algo que vem ocorrendo nas ligas acadêmicas/projetos de extensão as quais, “sem supervisão e orientação corretas, conceitos e técnicas erradas podem ser transmitidas, desenvolvendo-se muitas vezes uma postura antiética frente à prática profissional” (SANTANA; 2012).

A LAPUC-PE realiza suas ações em instituições parceiras da UNICAP e que possuem grande relevância no atendimento pediátrico. Atualmente, o Hospital Maria Lucinda, a UPA Caxangá e a Policlínica e Maternidade Arnaldo Marques são os serviços de saúde nos quais os estudantes realizam intervenções. Estas instituições oferecem atendimento de saúde, principalmente à população de baixa renda, e desta forma o discente é exposto ao processo de humanização ao trabalhar com famílias socialmente fragilizadas.

O Hospital Maria Lucinda (figura 2), localizado no bairro do Parnamirim, em Recife, é gerido pela Fundação Manuel da Silva Almeida em parceria com a Secretaria Estadual de Saúde de Pernambuco (SES-PE), atendendo principalmente pacientes do Sistema Único de Saúde (SUS). Embora ofereça à população carente, atendimentos em diversas áreas da saúde, na forma de atendimento ambulatorial, de emergência e internação hospitalar nas áreas de clínica médica e cirurgias, os alunos integrantes da LAPUC-PE têm a oportunidade de realizar atendimentos na emergência pediátrica de baixa complexidade, nas unidades de internação pediátrica e UTI pediátrica, onde podem obter conhecimento sobre várias patologias e desenvolver habilidades nestas áreas específicas. O trabalho em diferentes setores do hospital pressupõem a aquisição de conhecimento e habilidades em relações intersetoriais e interação social.

A UPA Caxangá (figura 2), localizada no bairro da Várzea, em Recife, foi inaugurada em abril de 2010, e oferece atendimento de emergência nas especialidades de Clínica Médica, Traumatologia-ortopedia e Pediatria. Esta Unidade, inaugurada em abril de 2010, é administrada pela Fundação Manuel

da Silva Almeida em parceria com a Secretaria Estadual de Saúde de Pernambuco (SES-PE). Neste serviço, a realização de atendimentos emergenciais mais complexos põe os participantes do projeto de extensão frente a situações mais graves, estimulando o desenvolvimento de pensamento crítico e reflexivo, além da capacidade de liderança que podem ser observadas nos profissionais que atendem na linha de frente.

A Policlínica e Maternidade Professor Arnaldo Marques (figura 2) integra a Rede de Saúde da Prefeitura de Recife, dando cobertura aos bairros do Ibura, Cohab e Jordão. Nesta Unidade, são desenvolvidas atividades de assistência ao recém-nascido em sala de parto e acompanhamento dos neonatos no alojamento conjunto, onde são realizadas orientações sobre a importância do aleitamento materno e de imunização.

Ao analisar as atividades realizadas nestas três unidades, podemos visualizar a grande oportunidade dos alunos desenvolverem não apenas habilidades e conhecimentos das doenças (um aspecto arraigado do currículo real e do currículo paralelo), mas oferece aos participantes outros conhecimentos, como por exemplo, sobre a divisão geopolítica da região, e suas diferentes características socioeconômicas e culturais, já que estas unidades de ensino/saúde citadas atendem diferentes áreas da cidade do Recife, e, conseqüentemente, fornecem ao aluno um conhecimento epistemológico da população atendida.

As ações no âmbito do ensino e pesquisa (figura 3) são igualmente estimuladas com “Incentivos ao desenvolvimento da pesquisa na área de Pediatria, bem como estímulo aos jovens pesquisadores à busca por informações atualizadas, os estudos realizados são apresentados pelos estudantes em congressos nacionais, regionais e locais” (VILARIM; 2020). Nesse ponto, as aulas e simpósios são de grande valia, por permitir um aprofundamento teórico dos estudantes, algo que irá se refletir numa melhor capacidade analítica e crítica na produção de pesquisas científicas, facilitando o entendimento acerca dos possíveis temas numa visão mais acadêmica.

Adicionalmente, o trabalho na área de realização dos eventos empurra os graduandos para a área de gestão e organização. Preparação de eventos como simpósio ou jornadas, desde a definição de temáticas, seleção/convidados aos professores, divulgação, entre outros, otimizam aspectos da interação social e habilidades de gerenciamento e administração. A observação das aulas ministradas por diferentes profissionais e a participação em congressos, com exposição de painéis e trabalhos científicos nesses eventos,

resulta no aprendizado de diferentes metodologias de ensino com ganhos imensuráveis para a formação do médico educador.

A LAPUC-PE também realiza ações de caráter educativo em espaços comunitários, como igrejas e associações de moradores, atendendo a uma parcela da sociedade em maior situação de vulnerabilidade e que possui dificuldade de acesso às redes de saúde estadual e municipal, muitas vezes sem ter nem mesmo cobertura do Sistema Único de Saúde (SUS). Portanto, a ação da LAPUC-PE torna-se uma das poucas formas de acesso à saúde pela comunidade não adscrita. As ações na comunidade buscam transmitir os conhecimentos de saúde para as famílias por meio de aulas abertas, estimulando por exemplo, a amamentação, a higiene correta, a alimentação adequada e ensinando sobre as doenças mais comuns e orientando quando se deve recorrer ao atendimento médico, etc.



Figura 2. Unidades de Saúde onde são desenvolvidas as atividades da LAPUC-PE: Hospital Maria Lucinda, UPA Caxangá e Policlínica e Maternidade Professor Arnaldo Marques (da esquerda para a direita).

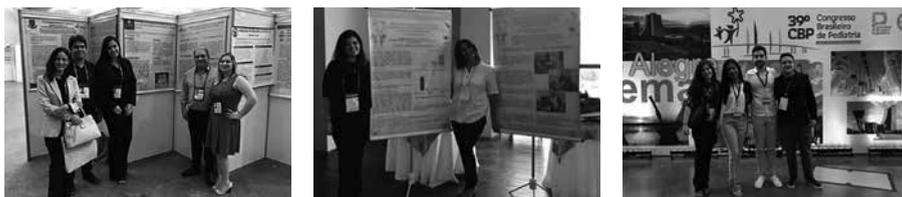


Figura 3. Atividades de Pesquisa e Apresentação em Congressos

Outra abordagem do Projeto são as ações lúdicas e culturais que evidenciam um lado mais humanizado, em que os participantes atuam entretendo

e educando as crianças utilizando-se de jogos e brincadeiras para levar as informações ao público infantil o que, em última instância, termina por trazer à tona a infância muitas vezes castigada pelas árduas condições de vida que lhes são impostas. As ações de ensino, pesquisa e extensão resultam em uma conquista não apenas para o participante, que pratica uma atitude solidária, ética e humanista, através de uma interação social com uma parcela carente da população, mas também para esta mesma comunidade que recebe, além do atendimento técnico, um pouco dos sentimentos que são aprendidos no processo de humanização do futuro médico.

4. LAPUC-PE: Habilidades e Competências no Processo de Humanização

Inúmeras atividades sócio-educativas são oferecidas à população carente em várias regiões da cidade, praticadas pela LAPUC-PE, de forma isolada ou em conjunto com outros projetos de extensão. Os atendimentos médicos (figura 4) pressupõem não apenas tratar das crianças doentes, mas atuar de forma preventiva estimulando o aleitamento materno por parte das lactantes, orientando a alimentação adequada para a criança de acordo com as condições socioeconômicas das famílias, avaliando o estado nutricional, identificando a situação vacinal dos indivíduos e informando sobre prevenção de acidentes. Isto significa incorporação dos currículos real e paralelo e a contextualização da prática.



Figura 4. Atendimento médico - aplicação do conhecimento adquirido às comunidades

A participação de vários profissionais de diversas áreas de conhecimento, como psicólogos, professores, fonoaudiólogos, enfermeiros, médicos de diferentes especialidades, voluntários, entre outros, fomenta uma visão do trabalho em equipe e multiprofissional, estimulando um relacionamento interpessoal e intersocial.

As aulas oferecidas e as atividades lúdicas (figura 5) são outros mecanismos de transmissão de informações e de educar. A população adulta (famílias e agentes comunitários) recebe orientação sobre cuidados para prevenir e identificar as doenças mais prevalentes nas regiões. As crianças são treinadas sobre cuidados de higiene e prevenção de acidentes.



Figura 5. Atividades de ensino e atividade lúdica desenvolvidas pela LAPUC-PE nas comunidades

Dentre todos os aspectos programados, desenvolvidos e executados pelo projeto de extensão LAPUC-PE, nas comunidades, todos relevantes, talvez o de maior impacto, seja realizado de forma silenciosa, que é o aprendizado do currículo oculto pelo graduando. O desenvolvimento do afeto, o lado humanitário que vai sendo paulatinamente absorvido de forma inconsciente/consciente pelo futuro profissional médico, é importantíssimo para o seu crescimento pessoal e para a excelência do seu desempenho profissional.

As ações da LAPUC-PE constituem um trabalho pautado pelo respeito às diversidades ideológica, de sexo e gênero, de raça e de credo, realizado em diferentes espaços de convivência das regiões da cidade: praças, creches, abrigos, igrejas e templos, comunidades, onde os participantes do projeto têm a oportunidade de devolver à população o aprendizado adquirido nos serviços de saúde e nas atividades de ensino a eles proporcionadas (aulas, simpósios, congressos).

Nos atendimentos médicos, nas aulas ministradas, nas atividades lúdicas, poder observar a satisfação de cada componente, o sorriso ao final de

cada ação, a despeito das intempéries como dificuldade de acesso, calor excessivo, desconforto do espaço físico, é gratificante, e perceptível em todos os agentes envolvidos. (Figura 6)



Figura 6. LAPUC-PE: Ação em comunidade e o processo de humanização do aluno

5. Conclusão

É impossível não evidenciar que a LAPUC-PE se constitui em um canal pelo qual o aluno pode atuar de forma ativa junto aos pacientes atendidos pelo Hospital Maria Lucinda (HML), Policlínica e Maternidade Professor Arnaldo Marques e Unidade de Pronto Atendimento (UPA) Caxangá como agente de promoção de saúde e transformação social, ampliando o objeto da prática médica, reconhecendo as pessoas como atores do processo saúde-doença, o qual envolve aspectos psicossociais, culturais e ambientais, e não apenas biológicos. Assim, as atividades de extensão universitária, pesquisa e estudos acadêmicos podem chegar de forma mais rápida às comunidades por meio da prática profissional.

Desta forma, o projeto de extensão LAPUC-PE termina por incorporar os princípios norteadores da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP): formação ética e humanista, promovendo o desenvolvimento de uma capacidade crítica e reflexiva, através de uma atuação cooperativa e integrada. Por meio dessas atividades, se permite que os participantes agreguem ao seu aprendizado, conhecimentos de liderança, de administração e de gerenciamento. O amadurecimento da capacidade pedagógica ocorre mediante o conhecimento de metodologias de ensino, do estímulo às habilidades de comunicação e educação em saúde, e da realização de práticas de pesquisa científica.

Finalizando, podemos observar o impacto de todo o processo de formação do futuro médico a partir do conhecimento adquirido revertido na

atenção à população carente, onde identificamos nos alunos a compreensão e adaptação da sua prática ao contexto humanístico, cultural e socioeconômico, a partir do desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo, baseados numa interação social, empregando atitudes solidária, éticas e humanista.

Referências Bibliográficas

BARBOZA, Jaqueline Santos e FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. *Integração Curricular a partir da Análise de uma Disciplina de um Curso de Medicina*. *Rev. bras. educ. med.*, v. 42, n. 3, pg 27-35 Jul-Sep 2018.-

Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. Parecer CNE/CES n.º 1.133, de 7 de agosto de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES 3/2014. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de junho de 2014 – Seção 1 – p. 8-11.

Hamamoto Filho, Pedro Tadao et al. Normatização da abertura das Ligas Acadêmicas: a experiência da Faculdade de Medicina de Botucatu. *Rev Bras Educ Med*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 1, pg 160-7, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação em Educação – questões epistemológicas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2018.

RAMA, Claudio. *Los nuevos modelos universitarios en América Latina*. Montevideo: Editorial Grupo Magro, 2014

SANTANA, Ana Carolina Delazia Albuquerque. Ligas acadêmicas estudantis. O médico e a realidade. *Medicina (Ribeirão Preto)*, v. 45, n. 1, p. 96-98, 2012.

VILARIM, JNA et al. Liga Acadêmica de Pediatria da Universidade Católica de Pernambuco LAPUC-PE. In: Jesus, S. B. e Oliveira, T. F. *Extensão na Formação Médica: Inovações em Defesa da Vida*. Recife: FASA, 2020. (p. 95-118).

<https://portal.unicap.br/nossa-historia>

Este livro pretende mostrar a importância da investigação e da clara definição de eixos para o desenvolvimento comunitário. Ele indica-nos o lugar das políticas participativas e os desafios éticos que se colocam à mudança social. É, de alguma forma, um apelo à participação dos investigadores na transformação pensada, crítica e esclarecida. Diríamos até, aconselhada.

Mais participação não significa que haja mais sensatez social e mais igualdade entre indivíduos e grupos, ou até mesmo comunidades. É por aqui que tentaremos perceber o papel da educação na intervenção comunitária.

Educação não exclusivamente como escolarização, mas forçosamente como questionamento sobre o que nos é imposto. Educação como intervenção, fraternidade e, por que não, bondade. Educação como investigação. Como cidadania ativa que mobiliza para o empoderamento das comunidades. Das suas comunidades. Educação como desenvolvimento comunitário. Educação que parte de cada um para o todo.

O CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DA MADEIRA (CIE-UMa) foi formalmente criado em 2003, por uma Resolução do Senado Universitário de 15 de julho. O CIE-UMa é uma unidade de investigação vocacionada para a investigação científica do domínio da educação e para a prestação de serviços à comunidade na divulgação e aplicação dos resultados dessa investigação. Esta é a Missão que implica os investigadores desta Unidade de I&D a refletir e a agir criticamente no domínio das ciências sociais e em particular no campo epistemológico das ciências da educação. O CIE-UMa exerce a sua atividade científica a partir de três linhas de investigação fundamentais: Administração Educativa, Currículos e Inovação Pedagógica e de uma linha transversal sobre Etnografia da Educação. O CIE-UMa é uma das duas únicas unidades de investigação da Fundação para a Ciência e Tecnologia da UMa.



CIE-UMa
Centro de Investigação em Educação

fct Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia
UIDB/04083/2020

UNIVERSIDADE da MADEIRA

IA imprensa
académica