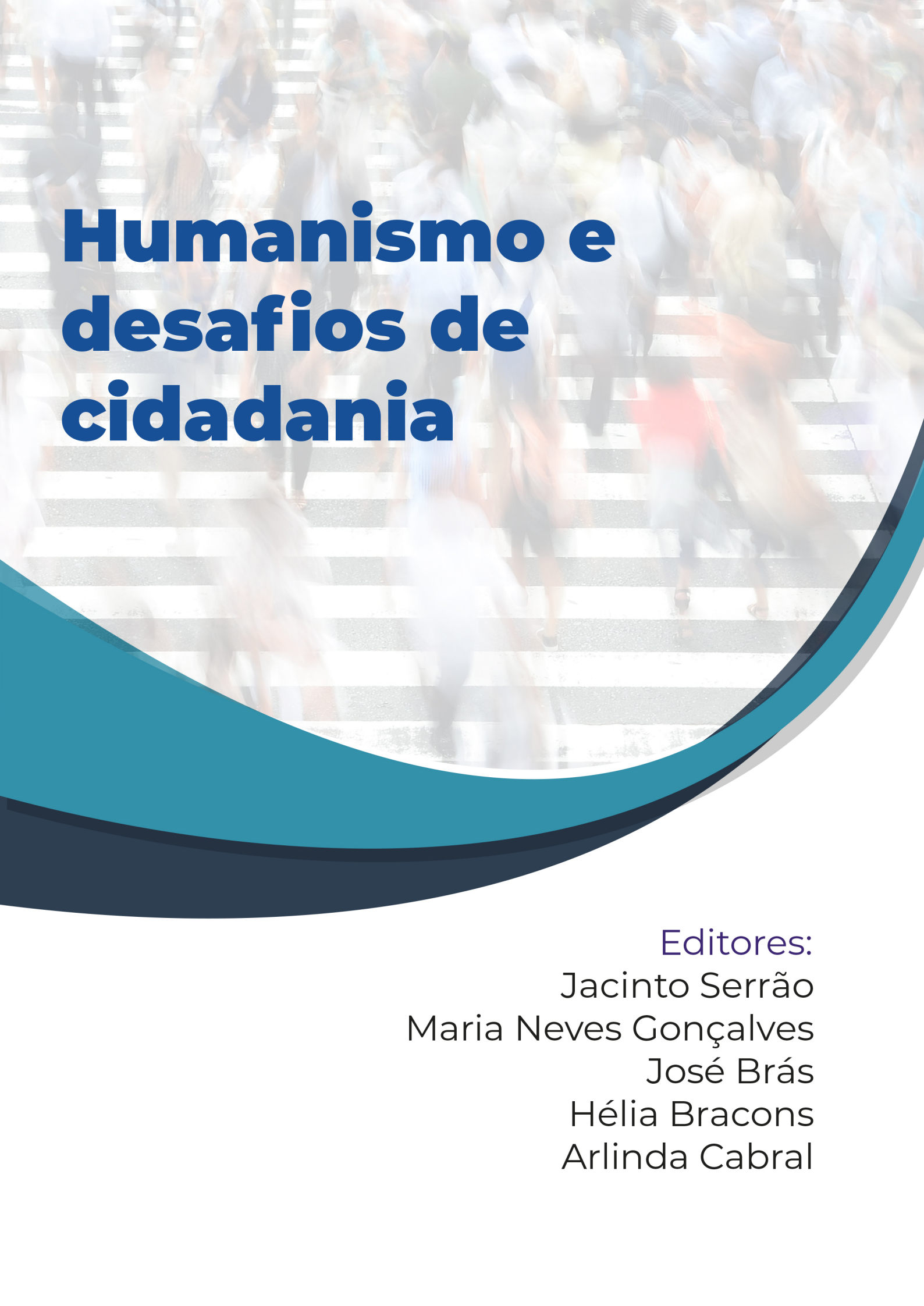




Humanismo e desafios de cidadania

Editores:

Jacinto Serrão

Maria Neves Gonçalves

José Brás

Hélia Bracons

Arlinda Cabral

Humanismo e desafios de cidadania

**Jacinto Serrão (coord.) | Maria Neves Gonçalves | José Brás
Hélia Bracons | Arlinda Cabral**

Lisboa, 2023



**Edições Universitárias
Lusófonas**

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

Site do Congresso

<https://www.ceied.ulusofona.pt/pt/ii-congresso-hdhc-2021/>

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

Propriedade Edições Universitárias Lusófonas

Paginação Marisa Oliveira

Coordenação Editorial e Revisão Jacinto Serrão

Desenho gráfico Pedro Fialho

ISBN 978-989-757-232-6

DOI 10.24140/2023/HDC-978-989-757-231-9

1ª edição 2023

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

Índice

Introdução Jacinto Serrão	7
A intervenção social e os direitos fundamentais: uma breve reflexão Hermano Carmo	13
Currículo e cidadania: crenças dos docentes Jacinto Serrão	26
O corporar do corpo no sendo da cidadania José Gregório Viegas Brás	40
Direitos humanos e interculturalidade Hélia Bracons Paulo Mendes Pinto	56
Educação para e com todos no Brasil: desafios e possibilidades Maria Inês Bacellar Monteiro Mateus Henrique do Amaral	64
Paulo Freire e a política José Eustáquio Romão	75
Liberdade religiosa em Portugal durante a pandemia da COVID-19 Jorge Botelho Moniz	92
A cidadania digital e a Covid-19: perceções de estudantes do ensino superior em Portugal Filipe Luz Maria Micaela Fonseca Dulce Franco	101
Epidemias e a pandemia Covid-19: as alterações na alimentação Bruno Sousa Carolina Gonçalves	114

Introdução *

Jacinto Serrão ¹

1. A presente publicação resulta de uma seleção de temas abordados no II Congresso Internacional “Humanismo, Direitos Humanos e Cidadania”² pelos oradores que manifestaram interesse e se comprometeram em contribuir para a “memória escrita”, através da elaboração de um capítulo do livro. Trata-se de um diálogo académico e científico reflexivo, alicerçado na partilha de práticas baseadas na experiência e respetivos contextos. Um diálogo mais do que nunca atual, que precisamos de continuar a trabalhar e a exercer vigilância crítica. A cidadania não se esgota, nem se dirige apenas a uma parte da sociedade. Ganha sentido global se aplicarmos o princípio fundamental da ética utilitarista: a ação é moralmente boa quando faz crescer a quantidade global de felicidade, de bem-estar. O bem, que é o humanismo e a cidadania, tem uma dimensão inevitavelmente coletiva, comunitária. Isto para dizer que apesar deste livro resultar de um congresso académico, é um diálogo que abraça todos, estende-se pela vida de todos. Um diálogo que queremos continuar a praticar e a desenvolver.

Perceber os conceitos de humanismo, de direitos humanos e de cidadania é compreender um dos maiores desafios da humanidade, sem os quais ideologias, políticas, organizações, comunidades e nações perdem significado nas nossas vidas individuais e coletivas. Aprender os princípios e valores subjacentes a estes conceitos é um desafio de todos e de cada um. Um desafio para o exercício de uma cidadania consciente e responsável, promotora de paz, de justiça social, de liberdade e de um progresso sustentável à escala local e global.

A História assinala os notáveis progressos civilizacionais, subjacentes à capacidade humana para superar as dificuldades, conquistar novos mundos e dinâmicas tecnológicas que parecem não ter limites. São disso, exemplo, os avanços em sede de direitos humanos, o reconhecimento da identidade e da diversidade dos povos e a vertiginosa evolução tecnológica, característica dos processos sociocontemporâneos de globalização e glocalização, que nos aproxima crescentemente e que surpreende e seduz pessoas de todas as gerações. Contudo, não podemos ignorar alguns desaires no processo evolutivo da huma-

* 10.24140/2023/HDC-978-989-757-231-9-0

¹ Professor da Universidade Lusófona.

² II Congresso Internacional 2021: Humanismo, Direitos Humanos e Cidadania» Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (ulusofona.pt)

nidade que atestam, ainda, as fragilidades no exercício da cidadania e as dificuldades em compreender a ética dos direitos humanos.

O mundo já atingiu 8 mil milhões de habitantes, seres humanos que interagem no tempo e em espaço(s), aumentando a tensão sobre as políticas de desenvolvimento e a sua sustentabilidade, potenciando novos desafios à comunidade científica e às organizações, governamentais e não governamentais, para garantir proteção cidadã e dignidade de todos os habitantes do planeta, desta nossa grande casa comum.

Exercer a cidadania pressupõe cidadãos críticos informados, conscientes da importância das suas atitudes e respetivas consequências para uma satisfação pessoal e coletiva. Neste contexto, a educação para a cidadania não é optativa, é essencial no currículo escolar e académico, no âmbito do ensino formal, não formal e informal. É essencial na componente da formação ao longo da vida, a qual convoca todas as comunidades, sem exceção. A educação para a cidadania é, por definição, uma área interdisciplinar e transversal aos diversos ciclos e disciplinas e à comunidade, que extravasa uma qualquer disciplina específica no currículo escolar e os limites temporais da formação académica. A cidadania, subsumida nas necessidades de relacionamento comunitário, supõe uma educação que pula os muros das escolas e chama as famílias e todas as estruturas comunitárias à participação. Nos dias hoje, mais do que nunca, a educação para a cidadania corresponde a um exigente desafio às comunidades de todo o mundo. Requer práticas ajustadas ao acelerado fenómeno da globalização e da sociedade de informação, de modo a gerar um ambiente relacional humano saudável e potenciar o crescimento pessoal e social dos cidadãos.

A prática cidadã, assente na ética das relações humanas, é a garantia do respeito pela dignidade das pessoas e pela identidade das minorias e povos. É a garantia de um desenvolvimento sustentado e sustentável do planeta. Na era das tecnologias e da sociedade de informação, o conceito de cidadania renova-se e apresenta-se com problemáticas emergentes, alvo de investigação. A cidadania carece de uma apropriação por parte dos decisores, dos líderes políticos e religiosos, das comunidades, dos educadores e investigadores, das nações e dos cidadãos do mundo, para a concretização bem-sucedida do processo irreversível da cidadania global.

Os temas do humanismo e dos desafios para a cidadania convocam, desta forma, todas as comunidades e cidadãos do mundo, nomeadamente, do meio académico e científico para continuar a promover a discussão, investigação e reflexão sobre a problemática da (re)construção de uma cidadania plena no contexto dos problemas das sociedades atuais. A reflexão sobre esta problemática, através de estudos e trabalhos de investigação, é uma oportunidade para produzir, disseminar e transferir conhecimento científico, face aos novos desafios e ameaças das sociedades contemporâneas, fortemente globalizadas ainda que com especificidades nacionais e regionais, impossíveis de serem secundarizadas.

No nosso contexto académico, procura-se simultaneamente contribuir para a criação de conhecimento e para a construção de um mundo melhor, com base

na promoção de uma democracia participativa e igualitária e de defesa dos direitos humanos universais.

Os discursos sobre a construção de sociedades mais justas, igualitárias, inclusivas, pluralistas e democráticas, assente nos valores e princípios humanistas universais, são campos de análise e de verificação da sua concretização prática. Neste sentido, importa incentivar a adoção contínua de políticas, atitudes, hábitos, comportamentos e práticas coerentes com o discurso.

No contexto atual, caracterizado pela globalização, destacamos a importância de se impulsionar continuamente espaços de (re)encontro entre investigadores/as, professores/as, interventores sociais, gestores/as escolares, técnicos/as de educação, estudantes de doutoramento e mestrado, sociedade civil, dirigentes da classe política, ativistas pelos Direitos Humanos e todos/as os atores/as sociais interessados/as neste tema de alcance global.

Esta reflexão crítica, característica deste meio académico, pretende-se, como objetivo principal destes Congressos, que se realizam bienalmente, identificar conjuntamente formas de participar nos esforços de análise contínua sobre o alcance dos princípios e fins da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Simultaneamente, pretende-se contribuir, ainda que no plano conceitual-reflexivo-crítico, para a discussão de possíveis contributos da área académica dedicada aos estudos do Humanismo, Direitos Humanos e Cidadania para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 das Nações Unidas. Pretende-se, desta forma, identificar e analisar os esforços para alcançar os compromissos à escala global para melhorar a vida no planeta e a condição humana, como resposta às assimetrias sociais e do desenvolvimento, às crescentes ameaças à paz, à segurança e às alterações climáticas.

2. Este livro é constituído por 9 capítulos, com abordagens nas áreas temáticas da educação para a cidadania, cidadania e desenvolvimento, ciência política, religião, desporto, intervenção social e comunitária, serviço social, saúde, cultura, igualdade de género, desenvolvimento sustentável, ciência cidadã e sociedade do conhecimento.

No Capítulo 1, *A intervenção social e os direitos fundamentais: uma breve reflexão*, Hermano Carmo faz uma abordagem às ferramentas de comunicação, nomeadamente no que diz respeito aos conceitos de intervenção social e de paz. Procura uma resposta à seguinte questão central: *Que aspetos deverá um intervenor social, ter em conta, nos nossos dias, para conseguir operacionalizar os direitos e deveres fundamentais na sua prática quotidiana?* Aborda a questão dos direitos humanos, sublinhando a fraca operacionalização dos direitos de 3.^a geração, como os direitos de solidariedade ou *geração verde*, bem como a necessidade de se associarem à questão dos deveres cívicos, extraído de três lições aprendidas com a pandemia de COVID 19. Sublinha a questão estratégica para a sustentabilidade da ação quotidiana de qualquer intervenor social, a questão da *autenticidade*, que se traduz na busca permanente de ser coerente entre aquilo que pensa, que defende e que efetivamente pratica.

No Capítulo 2, *Currículo e cidadania: crenças dos docentes*, Jacinto Serrão

aborda o conceito de cidadania e os novos desafios da mundialização, associado à sociedade da informação, ao ritmo vertiginoso da web, nos quais a educação para a cidadania (EC) assume-se como área curricular vital para as relações humanas e comunitárias, para melhorar as aprendizagens significativas dos processos de sustentabilidade e para fomentar o seu crescimento pessoal e social. Os desafios à humanidade e ao seu avanço civilizacional dependem da formação cidadã, indispensável para a tomada de consciência da responsabilidade coletiva e individual no processo de desenvolvimento sustentável que, obviamente, convoca os sistemas educativos a fazerem face às suas oportunidades e ameaças. Aporta alguns resultados de um estudo realizado pela equipa do Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira, coordenado pelo autor. Um estudo sobre as crenças dos professores relativamente às adequações curriculares da EC, colocando em evidência as lacunas entre currículo, o formal e o interpretado, entre a retórica e a prática. Evidencia diferenças estáticas das crenças entre diferentes grupos de professores sobre os impactos do EC nas diretrizes normativas e no desenho curricular. Mostra as perceções dos docentes da EC, como uma área transversal e interdisciplinar e como uma disciplina específica.

No Capítulo 3, *O corporar do corpo no sendo da cidadania*, José Gregório Viegas Brás escreve sobre o corpo que vai além das questões meramente biológica e privada. O homem não se contenta com o simples facto de estar vivo. Transcende as limitações da vida biológica e remete-nos inevitavelmente para a esfera política. A relação com os outros é o espaço da nossa existência e o corpo ocupa um lugar privilegiado na interação social. Com o corpo, o exercício da liberdade existencial continua em expansão. Os objetivos axiais do trabalho são: compreender como a vida pública atua na construção do corpo; discutir o corpo como uma dimensão fundamental da cidadania; e analisar como o corpo pode fazer parte da educação para a cidadania. Faz uma abordagem hermenêutica como metodológica, procurando desvelar a estrutura existencial que envolve a ligação do corpo com a cidadania e compreender o corpo através de uma interpretação contextualizada, reconhecendo o papel dos outros na construção do nosso modo de ser.

No Capítulo 4, *Direitos humanos e interculturalidade*, Hélia Bracons & Paulo Mendes Pinto fazem um ensaio sobre a compreensão dos direitos humanos na perspetiva da interculturalidade como projeto de cidadania e de pluralidade cultural, pressupondo a assunção de múltiplos objetivos. Por exemplo, os direitos humanos compreendidos numa perspetiva de diálogo intercultural, o que implica colocar as diferentes formas de entender os direitos. Abordam, ainda, as sociedades contemporâneas culturalmente diversas e os direitos humanos. A necessidade da discriminação positiva para suprimir os contextos de desigualdade e discriminação que se reproduzem no interior da heterogeneidade; os Direitos Humanos em sociedades culturalmente diversas; e, a interculturalidade e competência cultural, como dinâmica entre pessoas com programas culturais diferentes e que se relacionam.

No Capítulo 5, *Educação para e com todos no Brasil: desafios e possibilidades*,

Maria Inês Bacellar Monteiro e Mateus Henrique do Amaral fazem uma análise, com base num estudo de natureza teórica e exploratória, sobre os desafios e as possibilidades contemporâneas de construção de uma escola inclusiva no Brasil. O capítulo está organizado em dois eixos de reflexão. Apresenta elementos do cenário público de influência em relação às tentativas de reforma da política de educação especial numa perspetiva inclusiva, aborda os limites e os desafios da proposição de inclusão escolar e de uma educação para e com todos. Reflete acerca de princípios que mobilizam a construção de uma educação que vise à inserção das contradições e das contribuições de movimentos sociais no interior da escola para a construção de um ambiente educacional escolar democrático, laico, plural e não-homogeneizador. Aborda, ainda, a importância de constituição de uma pedagogia *anticapacitista* e de um ensino orientado para as possibilidades, de modo que todos os alunos experienciem a vivência e a participação no coletivo, com vista ao desenvolvimento humano e a uma verdadeira transformação social.

No Capítulo 6, *Paulo Freire e a política*, José Eustáquio Romão escreve sobre o legado freiriano, numa perspetiva cronológica, que converge com as temáticas abordadas no Congresso: o humanismo, os direitos humanos e a cidadania. Aborda não apenas das principais concepções de Paulo Freire, mas, também, da sua trajetória de vida, para demonstrar o quanto a sua obra teórica educacional foi política e o quanto a sua militância foi politicamente educadora. Aborda as vivências, trabalhos e contextos geográficos, sociais e políticos de Paulo Freire nos períodos do pré-exílio (1950-1964), do exílio (1964-1980) e do pós-exílio (1980-1997). A presença da política na sua trajetória existencial ao longo das três etapas da periodização, para se perceber a presença recorrente das relações de poder, ou contra o poder instituído, já que Freire travou uma luta contra qualquer forma de opressão e na defesa incondicional de todas as oprimidas e oprimidos do Planeta.

No Capítulo 7, *Liberdade religiosa em Portugal durante a pandemia da COVID-19*, Jorge Botelho Moniz, com base numa investigação, examina as consequências das limitações à prática de atos religiosos públicos ocorridas devido à pandemia da COVID-19, nomeadamente aquando do primeiro confinamento em Portugal, e as consequências para as liberdades públicas e direitos fundamentais. Partindo das teorias da era secular e secularidade, a investigação possibilitou a compreensão do lugar da religião em sociedades caracterizadas por culturas de secularidade. O autor analisa as questões como a normalização da menorização da práxis e ideologia religiosas, relativamente às políticas, a diminuição da visibilidade religiosa no espaço público e o contributo para o avanço de uma cultura de secularidade.

No Capítulo 8, *A cidadania digital e a COVID-19: percepções de estudantes do ensino superior em Portugal*, Filipe Luz, Maria Micaela Fonseca e Dulce Franco abordam resultados de um estudo exploratório, realizado em contexto pandémico, sobre as questões da cidadania digital, os desafios pedagógicos e a exploração das tecnologias de comunicação. Apresentam dados do perfil e do grau de satisfação sobre o curso de estudantes de licenciaturas de áreas científicas diferentes

de duas instituições de ensino superior portuguesas. Analisam o grau de adaptabilidade ao ensino remoto e a percepção dos estudantes, bem como as estratégias de ensino que mais correspondem às suas expectativas. O estudo evidencia que a pandemia desenvolveu a cidadania digital e a adaptabilidade dos estudantes inquiridos ao ensino online e uma similaridade na identificação dos pontos fracos e fortes sobre as aulas online. Os autores concluem que a cidadania digital, no cenário pandémico, sairá reforçada se o processo de construção de conhecimento for feito de forma crítica, criativa e reflexiva, apostando no ensino presencial, mas recorrendo, sempre que se justifique, ao ensino híbrido.

No Capítulo 9, *Epidemias e a pandemia COVID-19: as alterações na alimentação*, Bruno Sousa e Carolina Gonçalves põem em evidência os vários períodos de epidemias e pandemias ao longo do tempo e as consequências sociais e alimentares, nomeadamente, nos períodos da Peste Negra, tuberculose, Gripe Espanhola, Gripe das Aves, Gripe A e da pandemia da COVID-19. Ocorreram muitos efeitos sociais e na alimentação em períodos de insegurança alimentar, com grandes alterações nos hábitos alimentares das populações. Na pandemia COVID-19, o confinamento obrigou a mudanças nos padrões de compra de alimentos e ainda a alterações nos comportamentos alimentares. Neste capítulo, os autores mostram alguns resultados de um estudo empírico na Região Autónoma da Madeira. Com base nas consequências destes períodos críticos, os autores exortam para a necessidade de se tomar medidas que minimizem os efeitos negativos na alimentação e na saúde da população, tendo presente a janela de oportunidade para melhorar o padrão alimentar das populações.

A intervenção social e os direitos fundamentais: uma breve reflexão *

Hermano Carmo¹

INTRODUÇÃO

A reflexão inicia-se com a apresentação e discussão breve das ferramentas de comunicação que se irão usar, nomeadamente os conceitos de *intervenção social* e de *paz*, a fim de permitir uma receção de melhor qualidade.

Seguidamente abordar-se-á a questão dos direitos humanos, sublinhando-se a *fraca operacionalização dos direitos de 3ª geração*, designados por alguns autores por direitos de solidariedade ou *geração verde*, bem como a necessidade de se associarem à questão dos *deveres cívicos*. A partir dessa abordagem, sugerem-se *três lições aprendidas com a pandemia de COVID 19*.

Circunscrito o contexto doutrinário e normativo, na terceira parte, situa-se a intervenção face aos direitos e deveres fundamentais, procurando responder-se à questão: *que aspetos deverá um interventor social, ter em conta, nos nossos dias, para conseguir operacionalizar os direitos e deveres fundamentais na sua prática quotidiana?*

Termina-se, sublinhando a questão estratégica da autenticidade do interventor social, ou seja, da *convergência* indispensável, na sua ação quotidiana, *entre aquilo que pensa, aquilo que defende e aquilo que pratica*.

Para este trabalho, decidi partilhar convosco uma breve reflexão, de natureza exploratória, sobre alguns desafios atuais que se colocam a qualquer interventor social, face à questão dos direitos humanos fundamentais. Para isso, organizei a minha exposição em três partes e uma conclusão:

Primeiramente apresentarei e discutirei brevemente dois conceitos, presentes em todo o meu raciocínio, os conceitos de *intervenção social* e de *paz*, a fim de vos permitir entender a minha reflexão com maior rigor e clareza.

Abordarei, seguidamente, a questão dos direitos humanos, chamando a vossa atenção para a *fraca operacionalização dos direitos de 3ª geração*, designados por alguns autores por *direitos de solidariedade* ou *geração verde*, bem como a necessidade de se associarem à questão dos *deveres cívicos*. A partir dessa abordagem, partilharei convosco *três lições que aprendi com a pandemia de COVID 19*.

* 10.24140/2023/HDC-978-989-757-231-9-1

¹ Professor jubilado da Universidade de Lisboa – ISCSP.

Contextualizada a questão em temas conceptuais e doutrinários, estarei em condições, na terceira parte, de procurar responder à uma questão central da minha reflexão, que é a de identificar alguns *aspetos essenciais que deverão ser tidos em conta pelos interventores sociais*, nos nossos dias, para conseguirem *operacionalizar os direitos e deveres fundamentais na sua prática quotidiana*.

Terminarei, sublinhando uma questão estratégica para a sustentabilidade da ação quotidiana de qualquer interventor social, a questão da *autenticidade*, que se traduz na busca permanente de ser coerente entre aquilo que pensa, que defende e que efetivamente pratica.

A INTERVENÇÃO SOCIAL: VISÃO E MISSÕES

A melhor forma de começar a reflexão será precisando as minhas ferramentas de comunicação, ou seja, pelos conceitos, a fim de clarificar os meus pontos de vista.

A. Uma visão sistémica

O conceito de *intervenção social* é, como sabemos, um conceito polissémico, e, por isso, sujeito a alguns equívocos. Desde há alguns anos, tenho-o definido como um

Processo social em que uma dada pessoa, grupo, organização, comunidade ou rede social a que chamaremos sistema-interventor – se assume como recurso social de outra pessoa, grupo, organização, comunidade ou rede social – a que chamaremos sistema-cliente com ele interagindo através de um sistema de comunicações diversificadas, com o objetivo de o ajudar a suprir um conjunto de necessidades sociais, potenciando estímulos e combatendo obstáculos à mudança pretendida (Carmo, 2000, p.61).

Nesta definição encontramos os quatro elementos que integram qualquer processo de intervenção que podemos visualizar na figura 1:



Figura 1. Os quatro elementos do processo de intervenção social

Fonte: (Carmo, 2015, p. 44)

Tais elementos, operacionalizam-se em *três diferentes níveis de complexidade: micro* (interpessoal e intergrupar), *meso* (organizacional) e *macro* (comunitário, nacional e internacional), por *diversos atores*, que integram os *sistemas interventores* (SI) e os *sistemas-clientes* (SC), os quais têm de estar devidamente articulados sob pena de o processo de intervenção ser *ineficaz*, não atingindo os objetivos pretendidos, ou *ineficiente*, alcançando resultados com custos demasiado elevados (Figura 2)

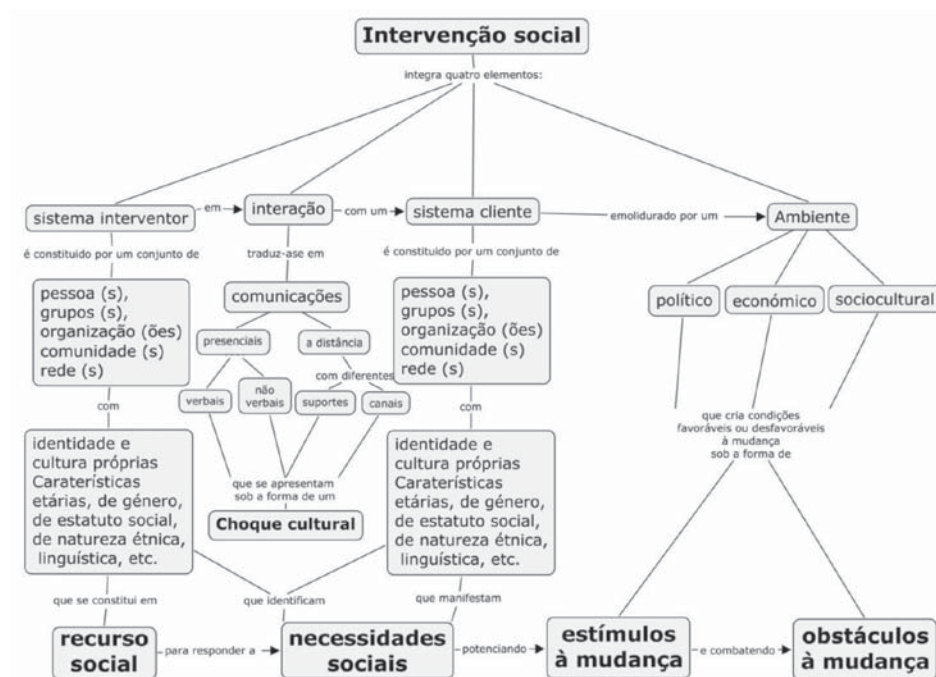


Figura 2. Mapa conceitual de um processo de intervenção social

Fonte: (Carmo, 2015, p.42)

Considerando que, na intervenção social, o SI se assume como *recurso* do SC, num dado contexto espaço-temporal, para o ajudar a satisfazer um conjunto de *necessidades*, essa *ajuda* pode tomar a forma de

- Cuidados e serviços de proximidade, tendencialmente personalizados, ou
- Políticas públicas, integrando a produção e execução de normativos gerais, abstratos e tipificados para responder aos problemas sociais.

Antes de continuar, vale a pena sublinhar dois ensinamentos colhidos da análise das boas práticas de intervenção social:

- em primeiro lugar, que o processo de ajuda, para ser sustentável, deve *respeitar princípio da subsidiariedade*², obrigando o SI a não se sobrepor ao SC, a tutela aos serviços de proximidade nem estes ao sistema cliente, procurando que as decisões sejam tomadas ao mais baixo nível, respeitando a autonomia dos cidadãos e prevenindo a sua dependência
- em segundo lugar que, a garantia da sustentabilidade da intervenção social exige que esta seja precedida de um diagnóstico adequado e acompanhada de um escrutínio permanente, que permita experimentar novos tipos de resposta, avaliá-los e registá-los para memória futura o que exige, como corolário, a autonomização de outros dois subsistemas: o de *observatório social* e o de *laboratório social* (figura 3).



Figura 3. Quatro subsistemas do sistema de intervenção social

Fonte: (Carmo, 2011, p.43)

² De acordo com este princípio, enunciado pela primeira vez, segundo penso, por Pio XI na encíclica *Quadragesimo Anno*, (...) “deixe, pois, a autoridade pública ao cuidado de associações inferiores aqueles negócios de menor importância, que a absorveriam demasiado; poderá então desempenhar mais livre, enérgica e eficazmente o que só a ela compete, porque só ela o pode fazer: dirigir, vigiar, urgir e reprimir, conforme os casos e a necessidade requeiram. Persuadam-se todos os que governam: quanto mais perfeita ordem jerárquica reinar entre as várias agremiações, segundo este princípio da função «supletiva» dos poderes públicos, tanto maior influência e autoridade terão estes, tanto mais feliz e lisonjeiro será o estado da nação. (79). Cfr. Stilwell, P. (coord.). (1993). *Caminhos da Justiça e da Paz*. Lisboa: Rei dos Livros, pp. 100.

Em suma, qualquer sistema de intervenção social (IS) para ser sustentável, exige a integração de quatro subsistemas articulados:

- o de *política social*, que decide e orienta,
- o de serviços e cuidados de proximidade, que executa políticas e presta serviços,
- o de observatório social, que estuda e diagnostica e
- o de laboratório social, que experimenta novas soluções³

A. A Paz e o Bem Comum como missão final da intervenção social

Do meu ponto de vista, quando se discute a IS, tem-se tendência a cristalizar a reflexão no *que fazer* e no *como fazer* e ignora-se frequentemente a questão fundamental que *é para que fazer e para que intervir*, o que acaba por nos afastar da missão final de qualquer ato de IS.

Nesse sentido, tenho defendido que a missão final de qualquer ato de IS é *contribuir para a construção de uma paz sustentável*, tanto à escala pessoal como às diversas escalas coletivas.

Expliquemo-nos: a palavra Paz, é polissémica, mas tem sempre a ver com uma *situação de bem-estar, individual e coletivo, mais ou menos duradouro, resultante da satisfação de necessidades humanas essenciais* (Carmo, 2022, p.4). O seu valor é universalmente reconhecido e torna-se evidente em diversas saudações praticadas por vários povos (e.g. A Paz esteja contigo”, “Shalom”, “Salam Aleikum”), expressando o voto supremo de querer bem ao Outro.

À escala pessoal, a Paz enraíza-se num estado sustentável de bem-estar individual, decorrente da consciência dos direitos individuais garantidos e dos deveres cívicos cumpridos, o que pressupõe a satisfação das necessidades individuais de sobrevivência, de segurança, de sociabilidade, de autorrealização e de natureza existencial. Traduz-se em sentimentos de calma, harmonia, e equilíbrio emocional (...) e em comportamentos de discernimento, solidariedade, empatia e compaixão (Carmo, 2022, p.6).

Em termos coletivos, a Paz observa-se num estado de bem-estar social, decorrente da satisfação das necessidades sociais e políticas básicas, nomeadamente o sentimento de coesão social assente em alicerces de equidade e de justiça (...) e orientação para objetivos consensualmente valorizados (Carmo, 2022, p. 9).

³ Cfr. Sobre este esquema, Carmo, H. (2008). O rasto do PETI, in Cadete, org. (2008). 10 anos de combate à exploração infantil em Portugal. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, pp 263-395 e Carmo, H. (2011). Teoria da política social: um olhar da Ciência Política. Lisboa: ISCSP, p.76.

OS DIREITOS E DEVERES FUNDAMENTAIS

Clarificado o conceito de IS, vejamos agora a questão dos direitos humanos.

A. Os direitos humanos e os deveres cívicos

Não cabe aqui, naturalmente, discorrer sobre quadro normativo atualmente consagrado dos DDHH: apenas gostaria de chamar a atenção para dois aspetos interessantes da Declaração Universal proclamada em 1948 pela ONU, que procurei sintetizar num mapa conceptual (Figura 4):

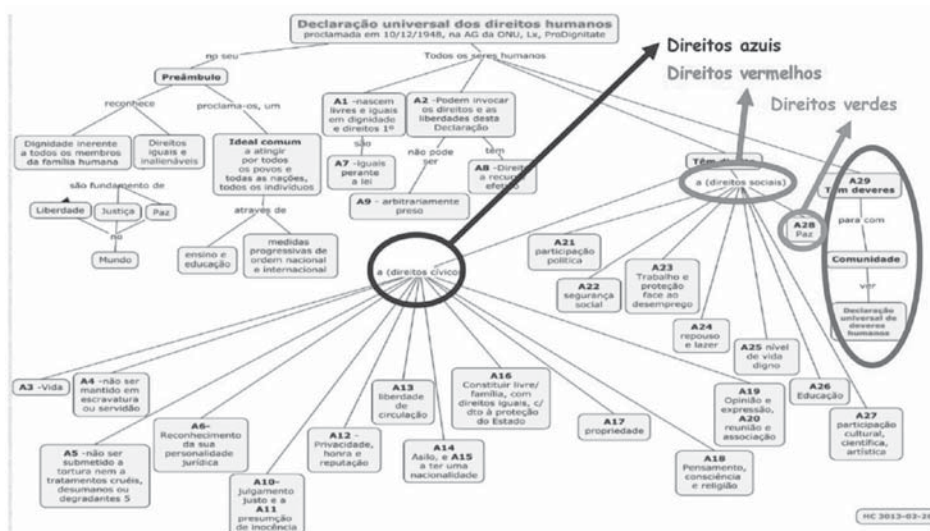


Figura 4. Mapa conceptual, representativo da declaração universal dos direitos humanos

Fonte: (Carmo, 2014, p.164)

1. Nela estão já bem explicitados os direitos cívicos e políticos (*geração azul* que consagram o valor da *liberdade*), bem como os direitos económicos e sociais (*geração vermelha*, que consagram o valor da *igualdade*)⁴.
2. Em contrapartida, os chamados direitos de solidariedade (*geração verde*), que sublinham o valor da *fraternidade* (e.g. “os direitos coletivos ou de grupo, (...) incluem o direito à autodeterminação, (...) ao desenvolvimento, os direitos dos povos indígenas, e o direito a um ambiente protegido e à paz” (Hegarty & Leonard, 1999, p. 30) apenas são explicitados no artigo 29 com o direito à Paz; tal como estes, também só no artigo 29 se alude aos deveres que devem acompanhar os direitos. A razão desta quase omissão, penso ter a ver com a falta de consenso sobre estes dois temas.

⁴ Hegarty, H, & Leonard, S. (1999). Direitos do Homem: uma agenda para o século XXI. Instituto Piaget

Há um facto que julgo dar razão a esta minha interpretação: em 1997, uma rede de organizações não-governamentais, o InterAction Council, propôs à Assembleia Geral das NNUU a proclamação de uma *Declaração Universal dos Deveres Humanos* (cujas estrutura diagramei na figura 5 sob a forma de mapa conceptual), infelizmente não considerada por falta de consenso.

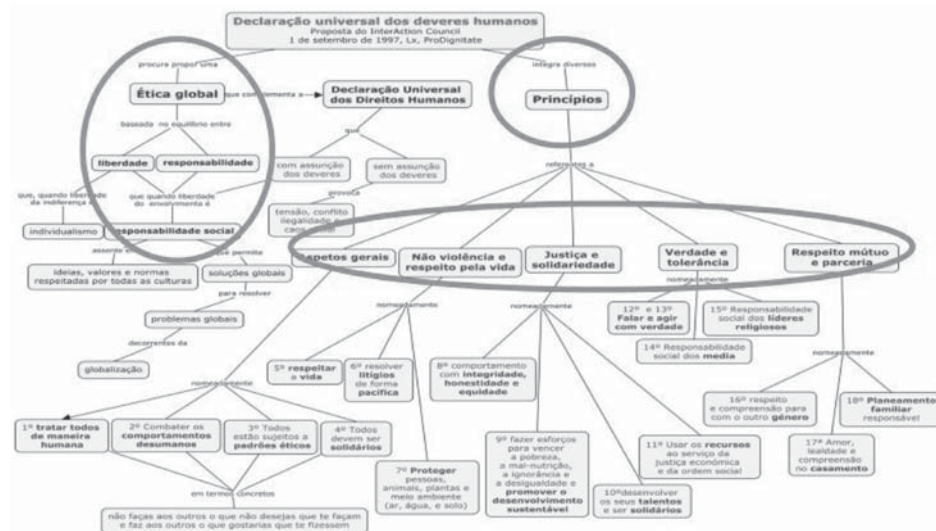


Figura 5. Mapa conceitual, representativo da declaração universal dos deveres humanos
Fonte: (Carmo, 2014, p.167)

Nela se consagravam diversos princípios básicos e se salientava a necessidade de uma ética global assente no equilíbrio entre os valores da liberdade e da responsabilidade.

B. Três lições da pandemia sobre os direitos e deveres fundamentais

Mais recentemente, a experiência da pandemia, chamou-nos a atenção para três lições a reter nesta matéria:

A primeira lição, foi a de que *os direitos humanos e os deveres cívicos, são irmãos siameses*, isto é, não podem passar uns sem os outros. Isto significa que qualquer direito tem responsabilidades inerentes, sem o exercício das quais não é possível serem realizados plenamente. (e.g. o meu direito à liberdade de expressão, transporta em si o meu dever de não produzir *nevoeiro informacional* espalhando *pseudoinformações* tóxicas, colhidas de fontes não credíveis)⁵.

⁴ Sobre a noção de *nevoeiro informacional*, *sobreinformação*, *subinformação* e *pseudoinformação* vide Morin, E. (1981). As grandes questões do nosso tempo. Notícias

A segunda lição foi a de *chamar a atenção para dois direitos-deveres de cidadania*, que se mostraram indispensáveis no enfrentamento quotidiano da pandemia: o *direito à minha autonomia*, vs. o *dever de respeitar a autonomia do Outro* e o *direito-dever de cuidar de Mim e do Outro*, traduzido na *responsabilidade social* de pugnar pela minha e sua saúde física e mental.

A terceira lição, foi fazer emergir a *responsabilidade coletiva* (de governantes, mas também de governados, de governo, mas também de oposições) *em fazer face aos cisnes negros*⁶.

A pandemia emergiu subitamente, de facto, como um *cisne negro*, ou seja, como um *evento inesperado e de grande impacto social, caracterizado pela complexidade e pela incerteza e indutor de anomia* (Taleb, 2016). A necessidade de enfrentar e superar a situação, chamou a atenção para o facto de só em conjunto, solidariamente, governantes e governados, sistemas interventores e sistemas-clientes, terem capacidade de conseguir superar a situação. A pandemia funcionou como lupa para visibilizar uma questão por muitos esquecida: *é que a solidariedade é um jogo em que todos ganham, se existir, ou todos perdem se faltar*, e nunca um jogo em que uns ganham e outros perdem. Porque *o que aqui está em jogo é o direito-dever a um quotidiano estável* (Fontes, 2013).

QUE FAZER? A INTERVENÇÃO SOCIAL FACE AOS DIREITOS E DEVERES FUNDAMENTAIS

Tendo em conta o que referi sobre a IS e sobre os direitos e deveres fundamentais, gostaria, nesta última parte da minha reflexão, responder à questão que me trouxe aqui, ou seja, *que aspetos deverá um interventor social, ter em conta, nos nossos dias, para conseguir operacionalizar os direitos e deveres fundamentais na sua prática quotidiana?*

Para responder a esta questão, é imperativo assumir que qualquer profissional destas áreas só pode desempenhar os seus papéis adequadamente se desenvolver competências específicas, como pessoa e como cidadão. Tendo esta afirmação como premissa, gostaria de fazer um brevíssimo parêntesis, para recordar alguns ensinamentos colhidos da investigação em neurociências desenvolvida a partir das últimas décadas do século XX.

⁶ Cfr. Carmo, H. (2021). O serviço social e a pandemia: reflexões prospetivas, “Temas sociais” (1), Lisboa: Universidade Lusófona: “a pandemia da COVID 19 surgiu como um cisne negro ameaçador, gerando um clima global de incerteza e de medo. O termo cisne negro havia sido sugerido, há uns anos, por um professor do Instituto Politécnico da Universidade de Nova Iorque, Nassim Taleb, para designar um evento inesperado e de grande impacto social, caracterizado pela complexidade e pela incerteza e indutor de anomia (Taleb, 2016). Ver igualmente CARMO, H. (2020). Efeitos da pandemia Covid 19 na educação para a cidadania, In Reflexões sobre Psicologia e Educação no contexto da pandemia no Brasil e em Portugal: Editora brasileira da Universidade Federal do Piauí/UFPI – EDUFPI.

- a. Uma pista, decorrente da investigação das neurociências: as inteligências instrumentais e as inteligências-bússola

A este propósito, gostaria de referir três contribuições importantes: a *teoria das inteligências múltiplas* de Howard Gardner (1995), o conceito de *inteligência emocional* vulgarizado por Daniel Goleman (1995) e o conceito de *inteligência espiritual* sugerido por Zohar & Marshall (2004) e por Torralba (2010).

Definindo a *inteligência* como *capacidade de resolver problemas*, Gardner identificou a *estruturação heterocrónica*⁷ de diversas inteligências ao longo do processo de desenvolvimento humano (figura 6).

GARDNER (1995, 20??)	GOLEMAN (1995, 2006)	ZOHAR e MARSHALL (2004) TORRALBA (2010)
Lógico-matemática		
Linguística		
Musical	← Inteligências instrumentais	
Espacial		
Cinestésico-corporal		
Ecológica ou naturalista		
Intrapessoal	Emocional Social	Emocional (IE)
Interpessoal		
Existencial		Espiritual (IEs)

Figura 6. as inteligências instrumentais e as inteligências bússola, na perspectiva de vários autores

Fonte: (Carmo, 2018)⁸

As inteligências identificadas por Gardner, podem ser agrupadas em *dois conjuntos*: umas que *permitem adestrar-nos para raciocinar, comunicar e usar melhor os nossos sentidos*; outras, para *orientarmos adequadamente o nosso comportamento às situações, de acordo com certos critérios e guiados pela lógica e pela ética*. As primeiras, tenho chamado *inteligências instrumentais*. Às segundas, porque nos norteiam,

⁷ O termo *heterocrónico* significa “a ritmos diferentes”. e.g. há bebés muito precoces na aquisição da fala e mais lentos no andar e vice-versa. Neste caso, usando a terminologia de Gardner na sua Teoria das inteligências múltiplas, observa-se um *desenvolvimento heterocrónico* das suas inteligências *linguística* e *cinestésica*.

⁸ Carmo, H. (2018), A importância da inteligência emocional nas profissões ligadas à intervenção social, “Mais Social”. Lisboa: NSS.ISCSP

inteligências bússola. A este segundo grupo pertencem, na tipologia deste autor a *inteligência intrapessoal*, a *interpessoal* e a *existencial*.

Daniel Goleman (1995), integrou os conceitos de inteligência intrapessoal e a interpessoal na sua definição de inteligência emocional (IE), que operacionalizou em 5 competências: *Autoconsciência* (reconhecer as próprias emoções para tomar decisões adequadas); *Autorregulação* (controlar as próprias emoções para facilitar o desempenho); *Motivação* (mobilizar recursos para se superar); *Empatia* (reconhecer as emoções dos outros, com os seus olhos mantendo a identidade); *Aptidões sociais* (gerir as emoções com as dos outros) .

Mais recentemente dois professores da Universidade de Oxford – Dana Zohar e Ian Marshall (2004) – aproveitando a investigação entretanto aprofundada noutras áreas das neurociências, propuseram o conceito de inteligência espiritual (IEs), para designar a capacidade para resolver problemas de sentido

Em resumo, pode afirmar-se que enquanto a inteligência emocional (IE) é uma bússola que se assemelha a uma central de segurança que nos permite sobreviver no quotidiano, ajudando-nos a distinguir ameaças de oportunidades e a valorizar os recursos disponíveis, a inteligência espiritual (IEs) constitui um dispositivo de orientação que possibilita transcender o quotidiano. Uma das suas principais características é permitir uma visão contextualizada e holística da complexidade dos problemas e identificar, compreender e valorizar ameaças, oportunidades e recursos globais. Tanto a IE como a IEs são indispensáveis à qualidade do processo de ajuda, principal componente de qualquer profissão ligada à intervenção social (Carmo, 2018).

Tendo estes conhecimentos como referência, e recordando a experiência que colhemos desde 2020 sobre o modo como fomos atingidos e lidámos com a pandemia, penso que podemos extrair três ensinamentos importantes para um melhor desempenho do(a) interventor(a) social:

b. Autocuidar-se para poder cuidar

O primeiro ensinamento, confirma a sabedoria evangélica expressa no episódio do argueiro e da trave⁹ (Mateus, VII: 3-5), sublinhando que não estaremos em condições de cuidar do Outro se, previamente não cuidarmos de nós mesmos.

Isto significa, antes do mais, a importância de cada interventor social aprender a cuidar do próprio corpo, estabelecendo rotinas saudáveis de descanso diário (e.g. sono e ócio), de modo a manter-se física e mentalmente saudável, prevenindo o *burnout*.

Seguidamente, a necessidade de cuidar das suas inteligências instrumentais (e.g. estabelecimento de rotinas de leitura, treino físico, desenvolvimento de

⁹ Por que você repara no cisco que está no olho do seu irmão e não se dá conta da viga que está em seu próprio olho? Como você pode dizer ao seu irmão: 'Deixe-me tirar o cisco do seu olho', quando há uma viga no seu? Hipócrita, tire primeiro a viga do seu olho, e então você verá claramente para tirar o cisco do olho do seu irmão (Mateus, 7, 3-5), Mateus 7 - Bíblia (bibliaon.com)

aptidões musicais, artísticas, contacto com a Natureza), com o intuito de *desenvolver aptidões para discernir melhor a realidade, como a capacidade de ver (ver não é só olhar, é um olhar focado, dotado de atenção) e de escutar (escutar não é só ouvir, é um ouvir atento, não disperso)*.

Em terceiro lugar, a indispensabilidade de cuidar das suas inteligências-bússola, (*inteligência intrapessoal, interpessoal e existencial*, na designação de Gardner, ou E e IEs nas classificações de Goleman, Zohar e Torralta), *a fim de desenvolver a capacidade para avaliar, com sabedoria, situações e pessoas e agir com eficácia e eficiência*.

Com estas medidas de autocuidado, o(a) interventor(a) social estará em condições de aumentar a sua autonomia e empatia, condições indispensáveis para ajudar as pessoas à sua volta a fazê-lo também.

c. Cuidar da formação inicial e da aprendizagem ao longo da vida

O segundo ensinamento, tem a ver com o desafio dos *cisnes negros* que enfrenta. Dadas as suas características de *novidade*, de *diversidade* e de *complexidade*, o profissional não pode esperar ter uma formação acabada, mas pelo contrário, deve preparar-se para ter de enfrentar cada vez mais, problemas complexos, em que a *sobre informação*, a *subinformação* e a *pseudo-informação* serão a regra. Ou seja, *terá de se preparar para gerir situações de elevado nevoeiro informacional, exigindo capacidades fortes de adaptação à mudança*.

Isto exige uma sólida formação inicial de natureza interdisciplinar, quer no domínio das Ciências Sociais e Humanas (e.g. Antropologia, Ciência Política, Sociologia, Economia, Direito, Psicologia), *quer na área específica da intervenção social* (e.g. Serviço Social, Política Social, Animação Sociocultural, Educação Social).

Implica, por outro lado, ter consciência que o saber é altamente degradável, desatualizando-se rapidamente e, por consequência, exigindo rotinas de formação contínua, de modo a poder adaptar-se aos novos papéis que for desempenhando, com formação adequada. O seu objetivo permanente, aqui, será *desenvolver a capacidade de lidar com a diversidade*, e de *agir, assumindo a democracia, como meta a alcançar e como método de trabalho*.

d. Reequilibrar a prática, em função das três vertentes da intervenção social

O terceiro ensinamento, diz respeito à prática profissional. Esta deverá reequilibrar no quotidiano, as três vertentes clássicas da intervenção social:

- na vertente assistencial, deverá ter particular atenção em *ajudar sem deixar de empoderar* (dar força, dar poder) o SC,
- no que respeita à vertente socioeducativa, o seu objetivo nunca poderá perder de vista a educação para a *autonomia*, para *solidariedade* e para a *responsabilidade social*, do SC. Ou seja, toda a sua ação deverá ter como feto uma educação para a cidadania.

- finalmente, a vertente sociopolítica deverá ser particularmente fortalecida, o que implica a focagem da intervenção na *plantação de sementes de Paz*. (pessoal e coletiva), tendo particular atenção em *promover a cidadania ativa naqueles que não têm voz*¹⁰.

CONCLUSÃO: A QUESTÃO ESTRATÉGICA DA AUTENTICIDADE

Em suma, e respondendo à nossa questão central, para operacionalizar os direitos (e deveres) fundamentais é necessário, ao (à) interventor(a) social

- 1) Aprender a discernir melhor a realidade
 - a) Conhecer-se e superar-se
 - b) Ver e escutar, para além do *nevoeiro informacional*
- 2) Aprender a avaliar melhor, pessoas e situações
 - a) Ter sempre os *objetivos finais claros (visão)*, nomeadamente a questão da Paz e os seus corolários: a *resiliência*, a *sustentabilidade* e o *bem-estar*.
 - b) Possuir *referências axiológicas seguras* para lá chegar (e.g. Direitos humanos e deveres cívicos; ODS 2030. *Vozes-âncora*).
- 3) Aprender a agir melhor
 - a) Integrar as 3 dimensões da intervenção social
 - b) Ser socialmente responsável

Para além do exposto, é *condição sine qua non* da boa prática, que esta seja revestida de autenticidade. Isto significa que a natureza relacional da intervenção social impõe a *coerência total entre a doutrina proclamada e as práticas no terreno*. Sem autenticidade não há credibilidade e sem credibilidade, qualquer forma de intervenção social corre sérios riscos de ter *efeito de vacina* na população, com danos consideráveis na sustentabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carmo, H. (2000). *Intervenção social com grupos* (1st ed.). Universidade Aberta.
- Carmo, H. (2014). *Educação para a cidadania no século XXI: trilhos de intervenção*. Escolar Editora.
- Carmo, H. (2019). Hipóteses sobre o contributo da educação para a cidadania na inclusão social, in F. Negreiros, & J. R. Cardoso (Eds.). *Psicologia social: conexões Brasil-Portugal*, (pp. 100-129) UFPI-EDULPI. <http://hdl.handle.net/10400.2/8304>

¹⁰ Sobre o fortalecimento desta vertente Cfr. Goleman, D. (2015). *Uma força para o Bem*. Lisboa: Temas e Debates Círculo de Leitores; Freire, P. (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Afrontamento.

- Carmo, H. (2020). Competências para a Cultura Democrática: reflexões sobre o papel da Escola. *Intervenção Social, Política e Desenvolvimento Comportamental Socius* (1)
- Carmo, H. (2022). O debate sobre a Paz - algumas questões estruturantes. In H. Carmo, F. Serra & H. A. Marujo (Eds.). *Educação para a paz global sustentável: Complexidades e contributos*. Pactor.
- Carmo, H. (Coord.). (2015). *Desenvolvimento Comunitário* (3ª ed.). ISCSP-UL.
- Duarte, C. (2018). *Inteligência emocional e inteligência espiritual: Contributos para a humanização do Serviço Social numa sociedade em mudança* [Tese de doutoramento]. ISCSP/U.
- Elias, N. (2011). *O processo civilizador*. Zahar.
- Esgaio, A. (2018). *A responsabilidade social e a redescoberta da solidariedade: representações e práticas de RS no serviço social de doutoramento*. Lisboa, ed. Autora.
- Fontes, J. (2013). *O direito ao quotidiano estável: uma questão de direitos humanos*. Coimbra Editora.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria e a prática*. Artes Médicas.
- Goleman, D. (1995), *Inteligência emocional*. Temas e debates.
- Hegarthy, H., & Leonard, S. (1999). *Direitos do Homem: uma agenda para o século XXI*. Instituto Piaget
- Pinto, C. (2012). *Representações e práticas do empowerment nos trabalhadores sociais* [Tese de doutoramento]. Lisboa. ISCSP
- Taleb, N. N. (2016). *O cisne negro* (8ª ed.). D. Quixote.
- Teles, H. (2020). *Serviço social em empresas: práticas de responsabilidade social*. Pactor.
- Torralba, F. (2010). *Inteligência espiritual*. Plataforma.
- Zohar, D., & Marshall, I. (2004). *Inteligência Espiritual*. Sinais de Fogo.

Currículo e cidadania: crenças dos docentes *

Jacinto Serrão¹

INTRODUÇÃO

A aceleração do fenómeno da globalização, nos últimos tempos, é acima de tudo um desafio à humanidade e ao seu avanço civilizacional. Um desafio exigente à cidadania global, aos cidadãos do mundo para garantir a sustentabilidade humana e planetária. A educação e a formação cidadã são indispensáveis para a tomada de consciência da responsabilidade coletiva e individual no processo de desenvolvimento sustentável que, obviamente, convoca os sistemas educativos a fazerem face às suas oportunidades e ameaças. Um estímulo à comunidade escolar, à escola, ao currículo e respetivas orientações programáticas para a formação de cidadãos prontos para os novos paradigmas sociais, económicos, políticos e culturais.

Neste contexto da mundialização, associado à sociedade da informação e ao ritmo vertiginoso da web (cada vez mais personalizável), a educação para a cidadania (EC) assume-se como área curricular vital para as relações humanas e comunitárias, para melhorar as aprendizagens significativas dos estudantes e para fomentar o seu crescimento pessoal e social. A área da cidadania é também um desafio dos mais relevantes aos sistemas educativos e à comunidade educativa, a qual tem a função de formar cidadãos conscientes e críticos informados. Cidadãos capazes de garantir a consolidação das liberdades e das democracias conquistadas com sacrifício, mas ameaçadas por derivas políticas vazias de ideologia que põem em causa os avanços civilizacionais e humanos.

A educação para a cidadania é nuclear no processo de ensino e de aprendizagem e, consequentemente, deverá ser interdisciplinar e transversal ao currículo. É um desafio aos sistemas educativos, às ciências e políticas da educação, à administração e gestão das escolas e às práticas pedagógicas e didáticas. Existem evidências empíricas sobre as frágeis articulações entre o currículo prescrito e as práticas pedagógicas na área da cidadania, sendo elementar compreender os fatores que explicam este problema, ou seja, as lacunas entre o currículo formal e o interpretado, entre a retórica e a prática (Serrão, 2018; Serrão & Salema, 2011).

* 10.24140/2023/HDC-978-989-757-231-9-2

¹ Universidade Lusófona; CeIED.

Uma ampla problemática, cuja explicação não cabe num trabalho desta dimensão. Pretende-se, neste capítulo, compreender alguns desses fatores, através das perceções dos docentes na área da cidadania e respetiva adequação ao currículo. Os docentes são os agentes educativos que melhor conhecem o sistema e as abordagens programáticas de cidadania e desenvolvimento no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes. Este trabalho está apoiado em alguns resultados que mostram as perceções dos docentes sobre as adequações curriculares à área da EC, mais concretamente nos fatores das ‘orientações normativas’ da escola e dos ‘conteúdos programáticos’ das disciplinas, obtidos através de uma das investigações empíricas, realizada no âmbito do ‘projeto ECRAM’² (Serrão et al., 2017, 2021). O projeto ECRAM foi dinamizado pelo Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira (OERAM)³.

Os resultados do trabalho mostram as perceções dos docentes nas escolas básicas e secundárias da Região Autónoma da Madeira em todos os departamentos curriculares, considerando os dois fatores supracitados⁴. Foram realizados testes estatísticos para comparar grupos de docentes em função das variáveis socioprofissionais.

A área da EC é, por definição, uma área curricular que perpassa todas as disciplinas escolares e níveis de escolaridade, no âmbito formal, não-formal e informal. É uma área que requer uma atualização contínua dos currículos escolares, que deve ser ajustada às especificidades das escolas e ambientes circundantes. Uma situação que requer docentes qualificados, pessoal e equipamentos adequados, além das necessidades de formação dos professores para o desenvolvimento e aprendizagem profissional (Flores & Veiga Simão, 2009; Wang et al., 2010).

Portugal, assente nos compromissos internacionais da Agenda 2030 (United Nations, 2015), e na iniciativa Educação para a Cidadania Global para os desafios do século XXI (UNESCO, 2014), promove a flexibilização curricular e lança a ‘Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania’ (ENEC) (Direção-Geral da Educação, 2018). Reclama a integração de um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e jovens, promovendo uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais. A ENEC promove a inclusão da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos, a valorização da cidadania democrática no contexto do sistema educativo, a autonomia das escolas e a flexibilização curricular.

Do ponto de vista conceptual, a cidadania pode ser abordada, por um lado, nos direitos jurídicos dos cidadãos em relação ao Estado e, por outro, nos aspetos universais do humanismo.

A primeira abordagem conceptual está associada a uma perspetiva de cidadania jurídica, com raízes nas cidades-estados gregas e na República Romana. Está associado à participação na vida pública e ao sentimento de pertença de um

² Educação para a Cidadania na Região Autónoma da Madeira (ECRAM).

³ <https://www.madeira.gov.pt/draescolar/Estrutura/OERAM>

⁴ No estudo participaram 2.488 docentes, 74,1% do sexo feminino e 25,9% do sexo masculino, com média de idade de 44,3 anos (DP=7,49).

indivíduo a uma comunidade politicamente organizada, conferindo-lhe um conjunto de direitos e deveres (Geboers et al., 2013; Henriques et al., 2001, 2016).

A segunda abordagem conceptual remete para a cidadania global que, além dos compromissos jurídicos internacionais, é essencial exaltar na perspectiva de cidadania universal e humanista, nem sempre regulamentada. Trata-se de uma cidadania subsumida nas necessidades de relacionamento de um para outro(s), pressupondo uma educação que excede o campo jurídico dos direitos e deveres de observância coletiva. Deve centrar-se numa completa realização individual, respeitando a realização dos outros. A cidadania global é, portanto, um conceito que, em primeiro lugar, promove uma relação dialógica entre o 'eu' e o 'outro' estabelecida nos valores do humanismo e na dignidade da pessoa humana (Serrão, 2017, 2018).

Nesta perspectiva, importa destacar a natureza interdisciplinar da EC para a aprendizagem significativa dos alunos para uma cidadania responsável e ativa. Destacar a dialógica entre docentes e alunos, promovendo a educação como uma prática de liberdade e de democracia, superando as barreiras de uma 'educação bancária' da sociedade formada no autoritarismo (Beisiegel, 2008; Freire, 1987; Torres, 1979).

Os docentes são os agentes educativos que melhor conhecem o sistema. Atores privilegiados que não podem ser ignorados em nenhum processo de reforma do sistema educativo. Qualquer reforma no modelo de flexibilização curricular, para uma concretização bem-sucedida, não pode ignorar a realidade sentida e vivida nas escolas, as lacunas entre o currículo formal e o interpretado. Lacunas que podem explicar a falta de sentido na aprendizagem dos estudantes para exercerem a cidadania plena ao longo da sua vida. É um problema com implicações negativas na vida de cada um e da comunidade. Provoca um fraco poder cívico e põe em causa a qualidade da democracia participativa, da liberdade e da autonomia dos povos e das organizações. Além disso, induz uma consciência individual e coletiva vulnerável à luz da ética dos Direitos Humanos (Serrão, 2014; Serrão et al., 2017).

A flexibilização curricular baseia-se na descentralização e nas políticas educativas, assumindo a centralidade das escolas e as suas diferenças idiossincráticas. Assim, à comunidade escolar é permitida uma gestão flexível e contextualizada do currículo.

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

A atual proposta de flexibilização curricular para o sistema educativo é apresentada como uma forte aposta na EC. Indica a existência de uma disciplina escolar de "Cidadania e Desenvolvimento" integrada nas matrizes curriculares do ensino básico e secundário, registada na área das Ciências Sociais e Humanas (Despacho n.º 5908/17). Embora essa proposta indique a existência de uma disciplina escolar, forçosamente redutora face à amplitude dos conteúdos da EC, o despacho refere-se à EC como transdisciplinar. Assim, os docentes da 'disciplina de cidadania e desenvolvimento' podem e devem articular as suas ações com as outras disciplinas.

Neste contexto, os resultados do projeto ECRAM dão a conhecer as percepções dos docentes sobre a EC nos fatores extraídos, através da análise fatorial (EFA), que, como suprarreferido, neste capítulo abordam-se apenas dois fatores. Forneceu também informações sobre as diferenças estatísticas entre grupos específicos de professores, em função das variáveis diretas e indiretas, em análise.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados neste capítulo dão a conhecer níveis de concordância dos docentes em relação aos impactos das ‘adequações curriculares’ da EC em dois fatores⁵: Fator 1) - ‘orientações normativas’, Fator 2 - ‘conteúdos programáticos’ e, também, em relação à natureza transversal e interdisciplinar desta área, mediante as diferentes variáveis de contexto, tais como socioculturais, profissionais e educativas.

O Fator 1, denominadas ‘orientações normativas’, dá-nos a consistência da EC nos principais documentos orientadores da escola (Projeto Educativo, Plano Anual de Turma e Regulamento Interno). O Fator 2, denominados ‘conteúdos programáticos’, dá-nos a adequação da EC aos conteúdos das disciplinas e respetiva carga horária. Ainda, em relação às adequações curriculares, os resultados mostram a opinião dos docentes sobre a abordagem da EC, como área transversal e interdisciplinar.

Adequações curriculares

Em relação às percepções sobre as adequações curriculares, constata-se que, nas ‘orientações normativas’ para a educação para a cidadania, 81,4% dos docentes têm uma percepção favorável e 18,6% dos docentes têm uma percepção neutra ou desfavorável neste fator. Em relação ao fator dos ‘conteúdos programáticos’, nas respetivas disciplinas, 44,8% dos docentes têm uma percepção favorável e a maioria (55,2%) tem uma percepção neutra ou desfavorável (Figura 1).

Os resultados evidenciam que os documentos normativos, como os Projeto Educativo Escolar, Plano Anual de Turma e Regulamento Interno, fazem referência à EC, mas que podem não se traduzir na prática, nos conteúdos programáticos específicos das diferentes disciplinas e na carga horária.

Existem lacunas entre o que teoricamente se concebe nos conteúdos curriculares e as condições para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, uma vez que os docentes são os principais intervenientes na área da EC (Eurydice, 2018; Keddie, 2008; Sim et al., 2017). Este problema está associado à rigidez dos desenhos curriculares e programáticos das disciplinas de cada área, o qual con-

⁵ Nesta dimensão, ‘adequações curriculares’, os dois fatores obtidos explicam 69,4% da variância acumulada (KMO = 0,74; $p < 0,001$). Fator 1 (explica 38,5% da variância; $\alpha = 0,84$). Fator 2 (explica 30,9% da variância; $\alpha = 0,66$).

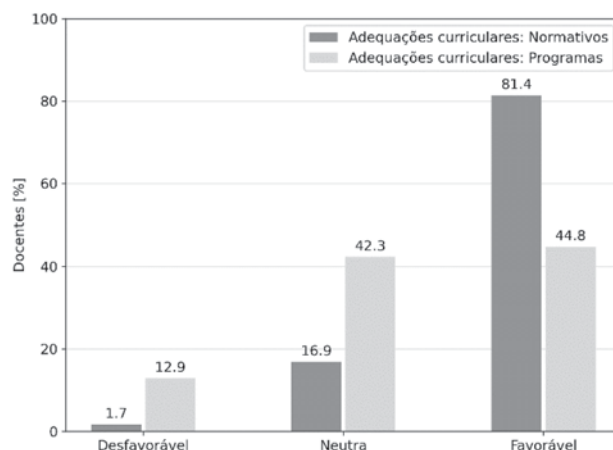


Figura 1. Adequações curriculares: Orientações normativas; Conteúdos programáticos

voca a comunidade educativa para a necessidade de reformular os conteúdos curriculares das disciplinas e respetivas cargas horárias, se se pretende, efetivamente, a EC como área transversal e interdisciplinar.

A propósito, em relação à transversalidade e à interdisciplinaridade da EC, 88,0% dos docentes inquiridos são favoráveis a uma abordagem em todas as disciplinas e níveis de ensino. Situação que indicia uma disponibilidade do corpo docente que esbarra com as condições práticas da sua ação pedagógica, tendo em conta, por exemplo, as respostas suprarreferidas relativamente aos conteúdos e carga horária das suas disciplinas. Refira-se, ainda, que na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) a EC é tida como uma área transversal e interdisciplinar, em linha com o que a maioria dos professores defende.

Diferenças entre a escola pública e privada

Existem diferenças estatisticamente significativas⁶ apenas no fator das 'orientações normativas', destacando-se os docentes do ensino regular privado, com perceções mais favoráveis (Figura 2). Os resultados indiciam que as escolas privadas podem ter projetos educativos de escola mais sustentados nas áreas da EC, assim como, os planos anuais de aulas e regulamentos internos. Refira-se que as organizações religiosas gerem muitas escolas privadas, onde a componente da educação moral e espiritual é relevante no seu currículo escolar e, neste caso, pode também haver uma conceção profusa de EC (Althof & Berkowitz, 2006; Miedema & Bertram-Troost, 2015).

⁶ $\chi^2 = 44,87$; p-value < 0,001

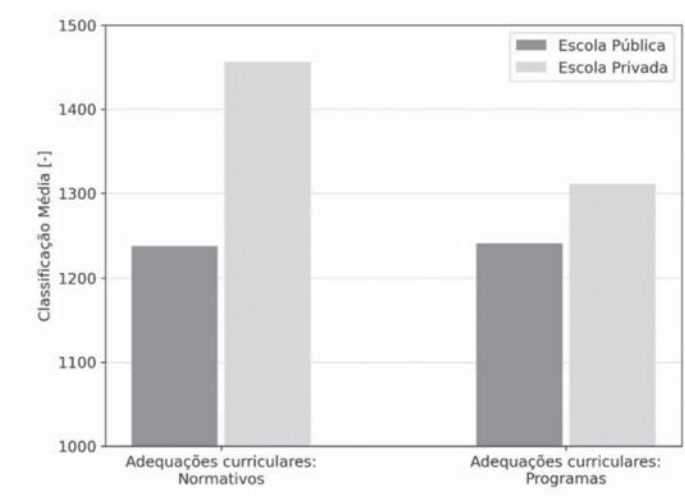


Figura 2. Adequações curriculares vs. ensino público e privado

Diferença em função do sexo

Existem diferenças estatisticamente significativas entre mulheres e homens nos dois fatores, nas quais as perceções das mulheres são mais favoráveis em relação às adequações curriculares da EC, nas 'orientações normativas'⁷ e nos 'conteúdos programáticos'⁸ (Figura 3).

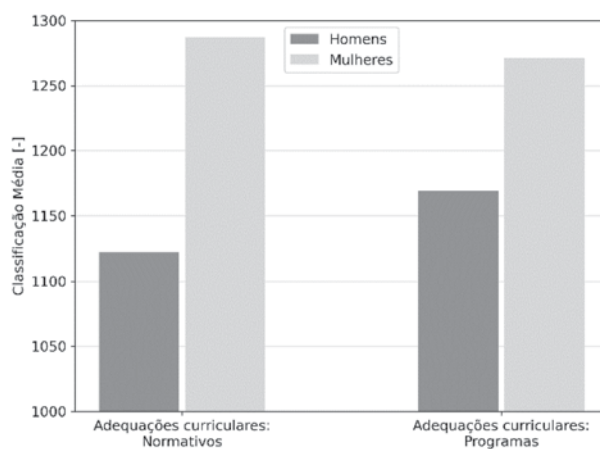


Figura 3. Adequações curriculares vs. sexo

⁷ $\chi^2 = 25,31$; p-value < 0.001

⁸ $\chi^2 = 9,69$; p-value = 0,002

Os resultados mostram diferenças significativas entre os sexos, permitindo inferir que há uma representação social mais positiva entre as mulheres do que os homens em relação à EC. A representação social pode estar associada à forma como interpretamos os meios e os comportamentos coletivos, além da formação pessoal, que dá uma rede de significados, nos quais ancoramos a ação e a atribuição de significado a acontecimentos, comportamentos, pessoas, grupos e factos sociais (Vala, 2010; Vala & Castro, 2013).

Diferenças de acordo com o departamento curricular

Entre os grupos de docentes dos departamentos curriculares, existem diferenças estatisticamente significativas em ambos os fatores. Nas 'orientações normativas'⁹ os docentes do 1.º ciclo destacam-se com perceções mais favoráveis e os da Educação Inclusiva com perceções menos favoráveis.

Nos 'conteúdos programáticos'¹⁰, docentes de ciências sociais e humanidades, seguidos pelos do 1.º ciclo e da Educação Inclusiva, têm perceções mais favoráveis. Por outro lado, os professores com perceções menos favoráveis são os de matemática e ciências experimentais (Figura 4).

Este resultado poderá estar relacionado com a natureza dos conteúdos programáticos das correspondentes disciplinas e a respetiva carga horária.

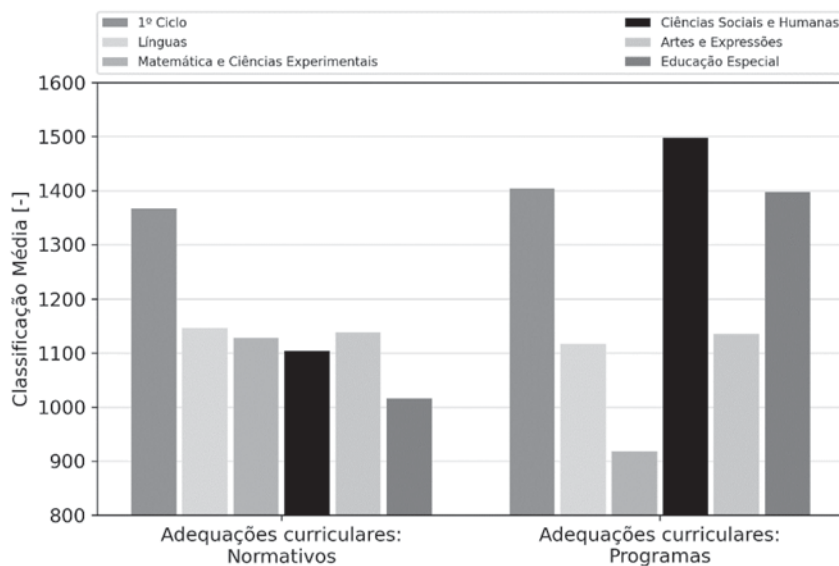


Figura 4. Adequações curriculares vs. departamentos

⁹ $\chi^2 = 58,60$; p-value < 0,001

¹⁰ $\chi^2 = 212,65$; p-value < 0.001

Diferenças de acordo com o nível/ciclo de ensino

No que diz respeito aos níveis de ensino, existem diferenças estatisticamente significativas em ambos os fatores. Nas ‘orientações normativas’¹¹, destacando-se, com crenças mais favoráveis, os docentes do 1.º ciclo, seguidos pelos do 2.º ciclo. Por sua vez, os docentes do 3.º ciclo destacam-se em relação aos do ensino secundário. Nos ‘conteúdos programáticos’¹², destacam-se os docentes do 1.º ciclo com perceções mais favoráveis relativamente às adequações da EC neste fator (Figura 5).

Os professores do 1.º ciclo voltam a ter perceções mais favoráveis sobre os conteúdos curriculares do que os de outros níveis. Os docentes do ensino secundário são aqueles que se destacam com perceções menos favoráveis relativamente aos outros níveis de ensino.

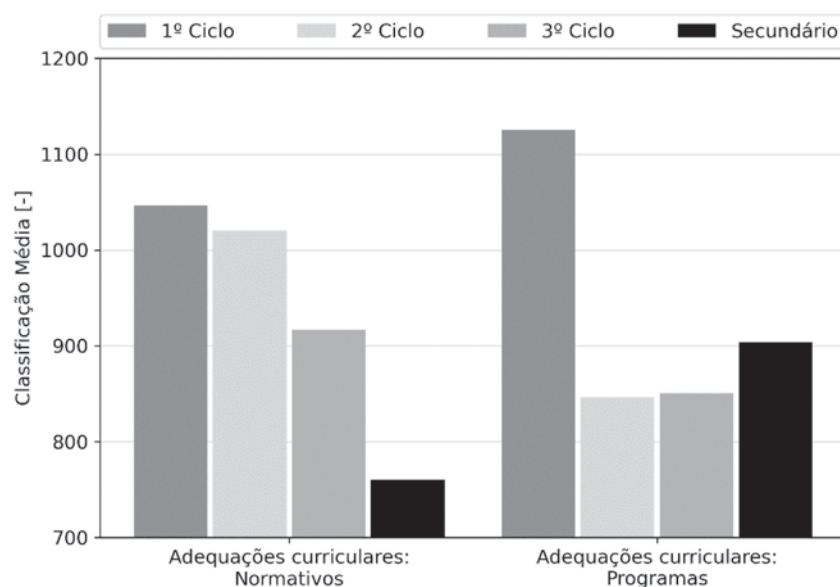


Figura 5. Adequações curriculares vs. nível de ensino

Diferenças de acordo com a participação em projetos de cidadania

A participação ativa em projetos da EC dita diferenças estatisticamente significativas, entre os grupos selecionados, nos fatores das ‘orientações normati-

¹¹ $\chi^2 = 103,88$; p-value < 0.001

¹² $\chi^2 = 110,31$; p-value < 0.001

vas¹³, e dos 'conteúdos programáticos'¹⁴. Os docentes que se envolvem ativamente nos projetos da EC têm percepções mais favoráveis (Figura 6).

Os docentes que participam nas atividades extracurriculares da EC também adquirem conhecimentos e competências com reflexos positivos nas suas práticas pedagógicas (Willemse et al., 2015). Os docentes que se envolvem em projetos e iniciativas, no sentido geral, obtêm um maior crescimento profissional, contribuindo para a qualidade do corpo docente e do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes.

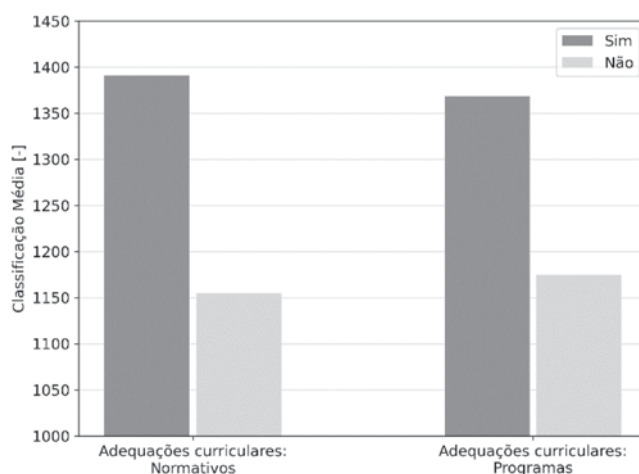


Figura 6. Adequações curriculares vs. participação em projetos de cidadania

Diferenças de acordo com a formação inicial e contínua

Ter, ou não, formação inicial e contínua dita também diferenças estatisticamente significativas em ambos os fatores¹⁵. Torna-se evidente a importância da formação específica. Os professores que beneficiaram da formação inicial e contínua na área da cidadania têm percepções mais favoráveis (Figura 7).

¹³ $\chi^2 = 58,64$; p-value < 0,001

¹⁴ $\chi^2 = 39,32$; p-value < 0,001

¹⁵ Formação inicial – 'orientações normativas' ($\chi^2 = 16,17$; p-value < 0.001), 'conteúdos programáticos' ($\chi^2 = 75,83$; valor p < 0,001);

Formação contínua – 'orientações normativas' ($\chi^2 = 48,76$; p-value < 0.001), 'conteúdos programáticos' ($\chi^2 = 44,73$; p-value < 0,001).

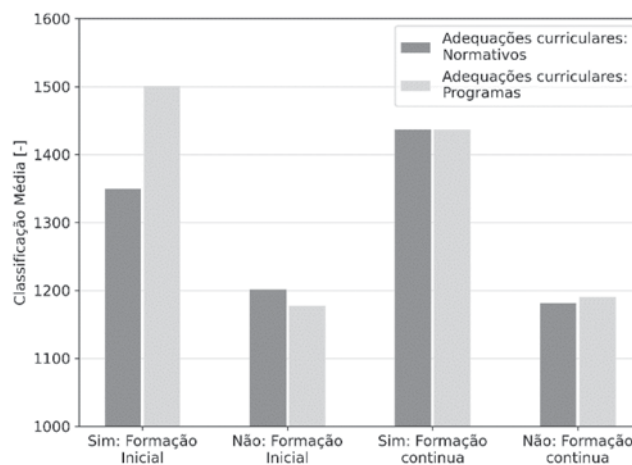


Figura 7. Adequações curriculares vs. formação

Os resultados mostram a importância da formação inicial ou contínua para a identidade profissional e para a qualidade das práticas pedagógicas. Está demonstrado em estudos internacionais que a expansão dos programas de formação de professores tem um impacto positivo nas práticas e interações professor-aluno (Eurydice, 2018; Willemse et al., 2015).

Diferenças em função do planeamento de atividades/iniciativas de cidadania

Relativamente ao planeamento de atividades/iniciativas, existem diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos selecionados, em ambos os fatores: 'orientações normativas'¹⁶, conteúdos programáticos'¹⁷ (Figura 8).

Mais uma vez, fica demonstrado que os docentes que planeiam atividades/iniciativas têm perceções mais favoráveis relativamente às adequações curriculares da área da cidadania, nos documentos normativos da escola e nos conteúdos curriculares e programáticos. Refira-se ainda que o planeamento das aulas pressupõe a intencionalidade pedagógica dos docentes e contribui para uma melhor articulação dos conteúdos programáticos, neste caso, a articulação dos conteúdos da EC com os das diferentes áreas curriculares que lecionam.

¹⁶ ($\chi^2 = 97,31$; p-value < 0.001)

¹⁷ ($\chi^2 = 214,29$; p-value < 0.001)

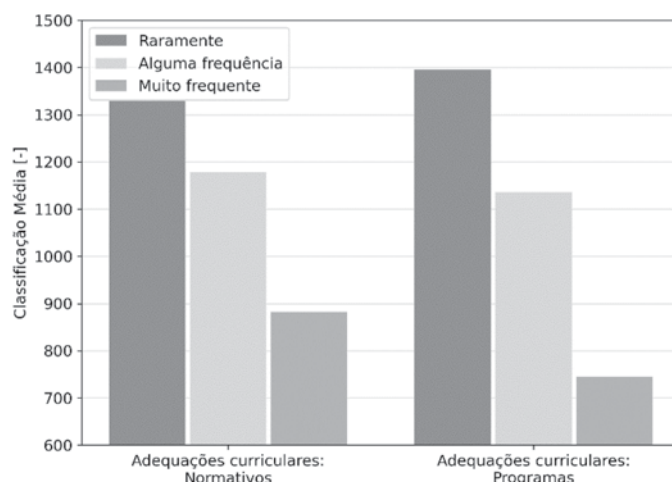


Figura 8. Adequações curriculares vs. planejamento de atividades

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação para a cidadania é um desafio constante à comunidade educativa, principalmente, quando se pretende que as crianças e jovens adquiram as competências necessárias para exercer uma cidadania completa, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento em que estamos inseridos (d'Oliveira Martins, 2017).

Uma democracia participativa pressupõe cidadãos informados e críticos e abertura dos poderes instituídos porque os indivíduos só assumem a cidadania plena se puderem participar (Villegas, 2012). Os resultados mostram algumas deficiências do sistema em torno da EC, que contribuem para a falta de significado nas aprendizagens em uma área vital para o progresso pessoal e comunitário, com repercussões no processo de desenvolvimento humano, socioeconômico e político das nações.

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

Entre os diferentes grupos de docentes com percepções menos favoráveis em relação às adequações curriculares existem evidências que podem explicar essas diferenças, em função das variáveis suprarreferidas e discutidas mediante os resultados estatísticos.

Muitos professores (81,4%) acreditam que os principais documentos normativos da escola referem explicitamente a educação para a cidadania como

sendo adequada. Contudo, apenas 44,8% dos professores têm percepções favoráveis sobre a consistência e coerência da EC nas orientações programáticas, ou seja, nas políticas educativas, nos procedimentos de gestão dos recursos e atividades, nos conteúdos programáticos e na carga horária. A administração e gestão das escolas pode dar respostas adequadas para esbater as diferenças entre os grupos de docentes com percepções menos favoráveis, com programas de formação contínua para a EC, incentivar as lideranças a dinamizarem projetos e atividade de EC, interdisciplinares e transversais. Envolvendo assim todos grupos de docentes, estudantes e restante comunidade educativa, de modo a tornar mais significativas as aprendizagens na área da cidadania.

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

É desejável desenvolver uma unidade de gestão escolar e curricular que permita trabalhar de forma integrada em todos os níveis de ensino, considerando a transversalidade da educação para a cidadania e o nível de conhecimentos e competências de cidadania previstos no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

A formação inicial e contínua para a EC é comprovadamente uma aposta ganha para o crescimento profissional dos docentes e melhoria das suas práticas pedagógicas, como se verifica nos resultados das percepções dos docentes que já beneficiaram dessa formação.

Em harmonia com o programa “Educação para a Cidadania Global”, preparando os estudantes para os desafios do século XXI, impõe-se repensar os currículos escolares que requerem alterações nos desenhos curriculares, extracurriculares e respetivos conteúdos programáticos (UNESCO, 2014; Torres, 2017).

No contexto da autonomia escolar, é essencial repensar os planos de formação para as escolas, bem como o desenvolvimento profissional dos seus agentes educativos, em linha com as orientações da Comissão Europeia, que alerta para lacunas significativas na formação de professores, diretores de escolas e docentes na área da educação para a cidadania (Eurydice, 2018). Além disso, é necessário repensar as estratégias de liderança escolar para motivar e envolver os docentes no planeamento de atividades de educação para a cidadania. Neste sentido, a flexibilização curricular, no âmbito da ENEC, atribui competência às escolas para ajustar a EC aos seus conteúdos programáticos das diversas áreas curriculares para tornar efetivamente a cidadania numa área transversal e interdisciplinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althof, W., & Berkowitz, M. (2006). Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education* 35(4), 495-518.
- Beisiegel, C. R. (2008). *Paulo Freire*. Editora Massangana.

- d'Oliveira Martins, G. (2017). Perfil dos alunos a saída da escolaridade obrigatória. (Report). Ministério da Educação da República Portuguesa.
- Despacho n.º 5908/17, de 5 de julho. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 128.
- Despacho n.º 6478/17, de 26 de julho. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 143
- Direção-Geral da Educação (2018). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. Disponível em: <http://dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania> (consultado a 29 de agosto 2022).
- Eurydice (2018). Educação para a cidadania na escola na Europa 2017. (Report). Comissão Europeia. [https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=Ed_Cidadania_Full.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=Ed_Cidadania_Full.pdf)
- Flores, M., & Veiga Simão, A. M. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas*. Mangualde, Portugal: Edições Pedago, Lda.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17.ª ed.). Paz e Terra.
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., & G. Ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review* 9, 158-173. DOI:10.1016/j.edurev.2012.02.001.
- Henrique, M., Reis, J., & Loia, L. (2016). *Educação para a cidadania: Saber e Inovar*. Plátano Editora.
- Henriques, A., Cibele, C., Pureza, M., & Praia, M. (2001). *Educação para a cidadania: Cursos gerais e cursos tecnológicos* (1ª Ed.). Ministério da Educação.
- Keddie, A. (2008). Engaging the 'maximal' intentions of the citizenship curriculum: One teacher's story. *Cambridge Journal of Education* 38(2), 171-185.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, 85/2009, de 27 de agosto e 65/15, de 3 de julho. *Diário da República*, 1ª série – N.º 237.
- Miedema, S., & Bertram-Troost, G. (2015). The challenges of global citizenship for world-view education. The perspective of social sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability* 17(2), 44–52.
- Serrão, J., & Salema H. (2011). *A escola e a educação para a cidadania*. Coruña: Faculdade de Ciências da Educación Campus de Elviña Universidade da Coruña, pp. 1361–1372.
- Serrão, J. (2014). Educação para a cidadania global: Impacto do projeto “m-igual? igualdade não é indiferença, é oportunidade! *Revista Sinergias – diálogos educativos para a transformação social* 1, 142–144.
- Serrão, J. (2017). Cidadania, renovados desafios. *Revista Diversidades: Educação e Cidadania* 50, 18–22.
- Serrão, J. (2018). *Educação para a cidadania global: Um desafio à comunidade escolar*. In: A. Teodoro (Ed.), *O outro lado do espelho: Percursos de Investigação* (CeIED 2013-2017). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas (pp. 39–56).
- Serrão, J., Drumond, S., Freitas, M. J., Rosa, C., & Abreu, N. (2021). *Educação para a Cidadania: Vista pelos docentes* (Report). Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira. <https://www.madeira.gov.pt/drige/Estrutura/OERAM/ctl/Read/mid/4649/InformacaoId/136532/UnidadeOrganicaId/26/CatalogoId/0>
- Serrão, J., Freitas, M. J., Santos, J., Caetano, A. P., Pinho, A. S., Rosa, C., Drumond, Xavier, A., S., & Araújo, Z. (2017). *Educação para a Cidadania: Vista pelos docentes* (Report). Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira. <https://www.madeira.gov.pt/drige/Estrutura/OERAM>
- Sim, J. B. Y., Chua, S., & Krishnasamy, M. (2017). “Riding the citizenship wagon”: Citizenship conceptions of social studies teachers in Singapore. *Teaching and Teacher Education* 63, 92 -102.

- Torres, C. A. (1979). *A praxis educativa de Paulo Freire*. Loyola.
- Torres, C. A. (2017). *Theoretical and empirical foundations of critical global citizenship education*. Routledge.
- Torres, C. A. (2002). Globalisation, education, and citizenship: Solidarity versus markets? *American Educational Research Journal* 39(2), 363–378.
- UNESCO (2014). Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the 21st century. Technical report. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf> (accessed August 01st 2022).
- United Nations (2015). Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development. Available at: <https://sustainabledevelopment.un.org/> (accessed August 29th, 2022).
- Vala, J., & Castro, P. (2013). *Pensamento social e representações sociais* (9 ed.), pp. 469–602. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (2010). *Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano* (8 Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Villegas, E. L. (2012). A construção da cidadania participativa através da educação. *Revista Lusófona de Educação* 20, 13–29.
- Wang, J., Lin, E., Spalding, E., Odell, S. J., & Klecka, C. L. (2010). Understanding teacher education in an era of globalisation. *Journal of Teacher Education* 62(2), 115 – 120.
- Willemse, T. M., ten Dam, G., Geijssel, F., van Wessum, L., & Volman M. (2015). Fostering teachers' professional development for citizenship education. *Teaching and Teacher Education* 49, 118-127.

O corporar do corpo no sendo da cidadania *

José Gregório Viegas Brás¹

INTRODUÇÃO

Corpo não é um ente fora do homem, não é um simples ser vivo, mas um ser capaz de existência política – está em causa a sua vida de ser vivo (Foucault, 2018, p.155). Arendt (2002, 2007) refere também que a vida biológica passou para o centro da cena política da modernidade. Transcender a vida biológica corresponde a entrar inevitavelmente na esfera política. O homem não se contenta com o simples facto de estar vivo. Estar com os outros, é o local privilegiado da ação e o corpo faz parte integrante da construção da obra. Com o corpo, o exercício da liberdade existencial continua em expansão. O corpo é uma forma de expressão e de construção da liberdade, uma forma de trabalho de cada um consigo próprio na relação com os outros. Não é um ser passivo, é ativo, situa-se na procura de uma possibilidade de existência (ou existência possível). O corpo encontra-se no ultrapassar, no potencializar as limitações iniciais marcadas pela natureza. Corpo faz-se com a matéria-prima da liberdade para ultrapassar as fronteiras da natureza, dando-se o início de uma nova criação. Significa dizer que o corpo não é um processo natural, não é um simples existir, um estar aí que não tem exigências a cumprir. O corpo está vinculado à ação. Só através da ação, é que o corpo consegue estabelecer comunicação com o mundo, com os outros, com a sociedade, com a cultura. O corpo não existe isoladamente, não existe no solipsismo, é um ser dialógico que só existe no espaço público da comunicação com o mundo, sendo uma forma particular de se conectar com os outros.

É neste espaço público que o corpo assume a sua condição política, é aqui que ele encontra o seu espaço de desenvolvimento. No espaço público, é onde tudo vem a público, quer dizer, onde o corpo pode ser visto, avaliado, comentado, elogiado, discutido, ouvido, criticado... Esta relação assinala a passagem do *bios* para a *polis* (*biopolítica e biopoder*). Isso quer dizer que a vida natural do corpo não existe. Não é um ser inanimado que funciona mecanicamente de forma autónoma do existir humano. A este propósito diz-nos Schmitt (2006, p.19):

* 10.24140/2023/HDC-978-989-757-231-9-3

¹ Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologia; IPLUSO.

É inútil, portanto, querer distinguir o biológico do moral ou do ideológico: falar do corpo é, também, entrar no domínio da cultura e da ideologia. O corpo físico, as suas partes (a cabeça, os membros), os seus constituintes (carne, ossos, humores) não são, nunca, isoláveis das suas “representações”, em todos os sentidos do termo: designações de linguagem, figurações plásticas, juízos de valor ideológico.

Pensar o corpo implica necessariamente pensar a existência. O corpo transcende a natureza no laço de entendimento da cidadania, que é por excelência o espaço da esfera pública, o espaço da relação entre pessoas que se afetam mutuamente, fazendo-se disso uma forma de pertencimento, uma inscrição da vida na ordem social e política ou, dito de outra maneira, uma forma de soldadura (quiasma, na linguagem de Lyotard). O corpo deixa de ser apenas uma questão privada para se filiar na dimensão pública. O corpo não se constrói no mundo privado, entendendo-se este no sentido que nos fala Arendt (2002, 2007), não como propriedade privada, mas como privação. A ipseidade do sujeito só é possível de ser realizada no espaço público. O mundo ganha sentido e significado a partir da nossa presença e vivência corporal. A noção atomista do corpo, como mera materialidade desvinculada da presença do outro e da intersubjetividade, como se fosse um mero objeto passivo indiferente aos modos de existir, revela-se enganadora. Significa dizer que o espaço da liberdade e da política é o espaço de construção do corpo. Fora da política estamos no espaço da privação pública. Fora da política, o corpo é roubado à sua autonomia, ao acesso à sua liberdade. É corpo quando se acessa ao controle, quando se abre ao contágio dos significados sociais que comporta a noção de cidadania. Para cada um se sentir cidadão deve sentir-se pertencente ao meio e nele estabelecer relações. Cidadania é um ponto de união, um sentimento de pertença, um sentir-se parte (Tuzzo & Figueiredo, 2015). Em suma, cidadania é uma forma particular de sentir.

Neste sentido, colocamos as seguintes perguntas: na prática do sentir, não há conhecimento? É possível experienciar a cidadania corporalmente ou apenas pode ser pensada em termos de raciocínio? É possível experienciar na mente o que corre no reino físico do corpo? Serão os sentimentos experiências mentais primordiais? Que relação se pode estabelecer entre corpo e cidadania? Podemos dizer que a cidadania se expressa nas relações que temos com os outros, no uso social do corpo?

Partindo desta inquietação, elegemos os seguintes objetivos axiais para o nosso trabalho: compreender como a vida pública atua na construção do corpo; discutir o corpo como uma dimensão fundamental da cidadania; analisar como o corpo pode fazer parte da educação para a cidadania.

Para respondermos aos nossos objetivos utilizamos a hermenêutica como abordagem metodológica. Procuramos desvelar a estrutura existencial que envolve a ligação do corpo com a cidadania. Procuramos compreender o corpo através de uma interpretação contextualizada, reconhecendo o papel dos outros na construção do nosso modo de ser. Neste sentido, a nossa abordagem hermenêutica assenta no seguinte tripé: o corporar do corpo como modo de ser da minha relação com o mundo e sua manifestação simbólica; o corporar do corpo

como pertença e como lugar no espaço social; o corporar do corpo na construção educativa da cidadania.

CORPO É UMA TOTALIDADE DA EXISTÊNCIA

António Damásio (1996) critica o tradicional sistema de pensamento dualista, baseando-se em resultados obtidos numa longa e precisa observação de casos clínicos. Para este autor (1996), a mente não seria o que é sem a interação entre corpo e cérebro. Por outro lado, o corpo, e o que se denomina por sistema neural, constituem uma e mesma coisa (unidade indissociável) por meio de circuitos reguladores bioquímicos e neurológicos. Significa que este “bloco-unidade” comunica com o que o rodeia como uma unidade interativa, sendo que “as operações fisiológicas que denominamos por mente derivam desse conjunto estrutural e funcional e não apenas do cérebro” (Damásio, 1995, p. 17). Isso significa dizer que a estrutura perceptivo-afetiva oferecida pela unidade mente-corpo é um meio de conhecer e lidar com a vida. O canal sensitivo e afetivo oferecido pelo corpo é importante na construção do que chamamos razão.

As posições do corpo, o porte, expressão do rosto, o vestuário, todo o comportamento, são expressões do homem na sua totalidade, do seu íntimo, e correspondem a uma diferente estruturação psíquica e afetivo-emocional. As principais situações da vida social onde o corpo está inserido são modeladas pelo processo civilizacional. Se tudo isto fosse um processo natural, quer dizer, isento de contaminações sociais, as maneiras como utilizamos e nos expressamos corporalmente, não poderiam ser consideradas polidas ou rústicas, decentes ou indecentes, bárbaras ou civilizadas. O corpo expressa determinada organização das relações humanas. Norbert Elias (1989, p.108) explica-nos como o corpo se insere no processo civilizacional. O corpo também é educado segundo os valores culturais e representa igualmente a forma mais elevada de ser civilizado. O processo civilizacional interferiu na construção social do corpo, colocando-lhe exigências para poder alcançar a condição de cidadão. Existe um ideal socialmente desejado, que varia de sociedade para sociedade, ao longo do tempo. O processo civilizacional inculca maneiras de ser, sentir e pensar, reprimindo e/ou exaltando certas funções corporais, apelando a um certo domínio de si. O padrão social dá sentido à relação de cada um consigo e com os outros.

Seguindo Merleau-Ponty (1999), diremos que o cogito cartesiano não existe. O sujeito da percepção revela-se na relação do corpo com o mundo. O homem interior, desencarnado do exterior, isolado e sem lugar algum, sem género, raça, etnia, classe social....não existe. O homem está no mundo e é nesta relação que ele se percebe, tendo o corpo um papel importante de como o mundo é percebido.

Precisamos desconstruir a ideia de corpo inanimado que funciona como mecanismo independente do existir humano. Como diz Nietzsche, (2011, p. 35), “Por trás dos teus pensamentos e sentimentos, irmãos, há um poderoso soberano, um sábio desconhecido – ele se chama Si-mesmo. Em teu corpo habita ele,

teu corpo é ele". O corpo não existe no abstrato, não é um ente que existe fora do homem ou que lhe serve de suporte. Corpo não é estátua, uma materialidade fria e muda, não é autómato telecomandado (cartesianismo), nem cadáver embalsamado. Porém, a ideia de ser vivo não é suficiente para fazer um corpo. Não é antes de o ser, quer dizer, não é um *apriori*.

A existência é persistência no tempo. O corpo tem indexado uma duração. Corpo é o organismo unificado com a imagem (Soler, 1995, p. 3). Mas a imagem implica uma "representação do indivíduo no mundo, construída de forma reflexiva pelo contacto social, num dado momento histórico. É uma construção dinâmica que se baseia nas interações sociais, segundo os padrões de uma cultura" (Cunha, 2014, p.11). O corpo tem um papel importante na estruturação do psiquismo. Temos um corpo que sentimos, experienciamos e interagimos. A ética, a estética, o hedonismo, são experienciados corporalmente. Somos gordos, magros, altos, baixos, homens, mulheres, brancos, negros, alegres, tristes... A construção da imagem surge da comparação com modelos (avaliação, investimentos, identidade). Corpo é socialmente construído, é da ordem da significação. Vive no mundo simbólico.

Para Heidegger (1998, 2000, 2003), o homem não se encontra no mundo do mesmo modo que as coisas. Existem entes cujo ser são simplesmente dados. O homem é um ente cujo modo de ser está em jogo no seu devir temporal. Este ente que é capaz de se interrogar é o que ele chama Dasein – ser aí, ser em abertura e possibilidade. Dasein é este corpo que nós somos. Não como essência previamente determinada, este ser que é o corpo, está sempre em jogo no seu existir. A este propósito, diz-nos Anselmo Borges (2003, p. 26) que "o homem espera por natureza algo que transcenda a sua natureza. O natural no homem é abrir-se ao trans-natural".

Dasein cuja essência é a existência. É o lugar que lhe é originário. Corpo é uma totalidade da existência. O limite do corpo não está na sua epiderme – estende-se (abarca) ao social e cultural. É um ser no mundo experienciado. Corporar é o modo de ser corpo que resulta da minha relação com o mundo. Corporeidade é o carácter fundante do Dasein. Por isso, fazer a fenomenologia da corporeidade não é descrever o corpo, mas procurar a qualidade da experiência. Dasein é o ponto de encontro, conexões, cruzamento, relações que dão sentido à vida. Pensar o corpo é pensar este modo de existência.

Como refere Bourdieu (1998, p. 124), "Aprendemos pelo corpo. A ordem social inscreve-se nos corpos através desta confrontação permanente, mais ou menos dramática, mas que dá sempre grande lugar à afetividade e, mais precisamente, às transações afetivas com o meio ambiente social." Para termos uma ideia mais concreta do que isto implica, e continuando com Bourdieu, diremos, por exemplo, que o essencial da masculinidade e da feminilidade se inscreve no corpo, sob a forma de maneiras de andar, gestos, maneiras de falar, de sentar, tatuagens, vestuário... Toda esta inculcação, que se traduz numa *hexis* corporal, serve para as classificações sociais, serve para as divisões dos corpos.

Merleau-Ponty (1971) define o corpo como este espaço expressivo, como conjunto de significações vividas, não objeto entre os demais. Não pode ser ana-

lisado fora da cultura, pois é ela que determina os atributos que o devem constituir. A cultura cria e seleciona valores, nomeia o que deve ser exaltado e reprimido. Vários discursos operam sobre o corpo como construções que pretendem dar-lhe um sentido.

O “ENFAIXAMENTO” DO CORPO NO REGIME DE SIGNOS

Nesta interação é preciso considerar que o corpo se constrói num determinado contexto semiótico. A corporalidade é mais do que a realidade física. É um sistema simbólico que tem a cultura como pano de fundo (adjetiva-o, determina as diferenças que o constituirão o seu sentido). É a manifestação simbólica da existência, considerada no espaço e no tempo.

Cada corpo corresponde a uma máquina semiótica. Cada época tem a funcionalização de máquinas semióticas. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe, exige autovigilância, autopoliciamento... “Uma anatomia política que é também igualmente uma mecânica de poder...disciplina, fabrica corpos submissos e exercitados, corpos dóceis” (Foucault, 1996, p. 127).

Os corpos articulam discursos, sem necessariamente falarem, porque são codificados com e como signos. Articulam códigos sociais (Grosz, 2000). O corpo comunica através dos gestos, posturas, expressões faciais... traduzindo-se numa imagem-aparência. Tudo isto constitui indicadores de um estado e uma intencionalidade que informam os outros sobre as nossas atitudes emocionais e cognitivas. A aparência expressa um suposto perfil de comportamento ou um conjunto de valores percebidos.... “Compartilham-se rituais e signos de reconhecimento com o objetivo de fortalecer o grupo” (Maffesolli, 1998, p. 131).

A nossa interação é mediada por categorias sociais. O corpo tem vários significados de acordo com a época. Neste sentido, o corpo torna-se corporeidade pelo outro que o percebe. Caracteriza o humano na existência (nos seus significados, relações e vivências com o outro e o mundo). Para Aho (2021, p. 87), “A forma como percebo e sinto as coisas já é influenciada pela minha situação corporizada, que inclui aspetos como a orientação sexual, capacidade física, temperamento, educação ou qualquer outro aspeto do meu ser-no-mundo corporal”. É por isso que a educação deve cuidar na sua totalidade.

Corporeidade não é o organismo, refere-se ao conjunto de manifestações simbólicas da existência corporal, devidamente contextualizado no tempo histórico e no espaço social (Ferreira, 2013). O cogito constituinte não desvenda a realidade a partir do pensamento de si mesmo. O eu não tem esse poder em si de captar os segredos do mundo. O corpo resulta das intersubjetividades, de uma reflexão sobre o outro. Segundo Merleau-Ponty (1971), o mundo ganha significado a partir da nossa presença corporal, da nossa comunicação carnal, da nossa vivência afetiva. A noção atomista que reduz o corpo a um objeto passivo diante de mim, revela-se falaciosa. A ipseidade do sujeito só se constrói na relação com o mundo.

A corporalidade torna-se uma referência central na construção da identidade e autoestima, servindo de objeto de comunicação entre o biológico, individual e sociocultural. Daí que para a compreendermos precisamos decifrar o mecanismo de significação (simbolismo) com o mundo da cultura. Neste sentido, o corpo não pode ser analisado na linguagem abstrata da anatomia, mas a partir da linguagem da cultura. O corpo adquire uma forma simbólica a partir da linguagem da cultura que nele se inscrever.

O LUGAR DO CORPO NOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

Neste enfaixamento no regime de signos, qual o lugar do corpo nos processos de construção identitária? O corpo surge como vínculo resultante das interações, que comporta um sentir (vivência agradável-desagradável, estado de afetividade da apreciação-rejeição) e um saber (conhecimento do significado da integração-desintegração). A identidade de sexo, estatura, raça, idade, sinais particulares (as características corporais ganham sentidos e significados particulares) ... forma-se na continuidade temporal. Como é o corpo apropriado pelos outros? De forma distinta? Pelo racismo? Machismo? Feminismo? Deficiência? Imagem do grupo de referência (tribo)?

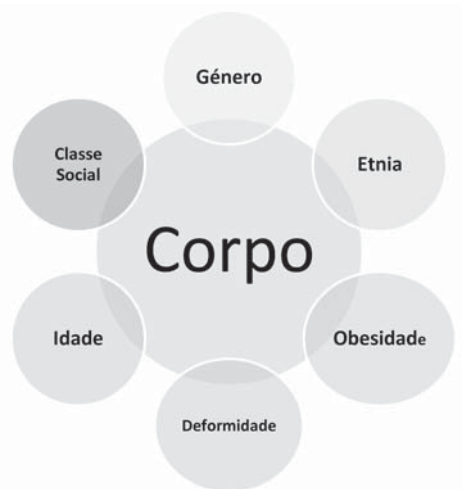


Figura 1. Dimensões da construção identitária

Fonte: Elaboração própria

A identidade é um processo complexo, lento, multifacetado. Temos múltiplas identidades que se interligam. E o corpo ocupa um lugar privilegiado nos processos de construção identitária. A forma de cada um sentir a sua individualidade, por pertencer a um determinado género, raça-etnia, subcultura, etc.,

traduz a sua identidade. Inscrevemo-nos no mundo pelo nosso corpo. Sentimos o mundo com o corpo. Diz-nos Giddens (1997, p. 52) que “o *self* está encarnado no corpo. O corpo permite responder quem somos e ajuda a construir a autoimagem. Distingue e diferencia (somos parecidos, iguais, diferentes)”. Neste sentido, podemos dizer que se relaciona com a alteridade. É necessário que exista a relação com o outro (aproximação- distanciamento) para que eu me defina. A identidade é um aglomerado de signos, nela se inscrevem múltiplos códigos (raça, sexo, classe, idade...). Como refere Andrieu (2004, p. 159) “Os outros estão em nós, pela linguagem, pela identidade sexual, pelo esquema corporal, pelos gestos”.

É um processo intra e intersubjetivo, no qual o biológico e psíquico, o individual e social, a natureza e a cultura, o consciente e o inconsciente, o afetivo e o moral, se relacionam. O corpo forma-se num jogo de tensões entre as características diferenciadoras.



Figura 2. Jogo de tensões nos processos de construção identitária

Fonte: Elaboração própria

OS CORPOS DESVIANTES E OS CORPOS DA CENTRALIDADE

O corpo não é uma essência, nem existe no vazio social. O corpo existe a partir de um lugar. Não é uma estrutura puramente anatômica, que tem sempre a mesma leitura, independentemente do tempo e do espaço. O corpo está submetido a vários dispositivos de normatização que o empurram para um lugar no espaço social (mais para o centro ou mais para a periferia). A centralidade corpórea (centro de gravidade) é determinada por um jogo de tensões entre as

forças centrífugas, que empurram para o lugar da indiferença-marginalização-exclusão, e as forças centrípetas, que empurram para o lugar da valorização-apreciação. As primeiras têm um efeito de dispersão, empurram para as margens que é o lugar da exclusão, enquanto as segundas têm um efeito de sucção, empurram para o centro que é o lugar hegemónico. Este jogo estabelece-se em torno da (des)valorização das diferenças corporais. A inclusão e a exclusão dependem do sentido que é dado às diferenças, depende dos tipos de regimes corporais.

Significa que não se é corpo em todo o espaço e tempo, sempre da mesma maneira. O corpo fala a partir do seu lugar de existência. A nossa existência é marcada por esta forma de cada um se relacionar consigo e com o mundo. Os corpos desviantes variam conforme as épocas-regimes. A modernidade cortou com os espartilhos do passado. A partir daqui podemos encontrar o indivíduo, uma nova subjetivação, fora das amarras da religião e tradição. O corpo ganha um novo espaço de realização (Giddens, 1997, p.52). Como refere Zygmunt Bauman (1999), a modernidade sólida e líquida coloca particularidades diferentes. A avaliação (apreciação-rejeição) é feita em torno da centralidade (regime do corpo), mas os valores que estão em jogo são diferentes de outras épocas.

O corpo é colocado ao serviço da economia da produção. A saúde ganha nova importância (biopoder e biopolítica) para melhor se produzir. Para além disso, vivemos a sociedade da imagem na qual o corpo é o principal objeto de consumo e onde o efeito da moda (imagem-beleza) impõe novos cuidados e exigências, desempenhando o dispositivo da sexualidade um dos papéis mais importantes.

O grau de afastamento é proporcional à dificuldade de aceitação. Daqui derivam binómios que fragmentam-dicotomizam e hierarquizam o corpo: bonito-feio, homem-mulher, gordo-magro, branco-preto, fraco-forte, novo-velho... Desta classificação resulta uma ordem, um sistema de dominação a partir da qual cada um é incluído-excluído.

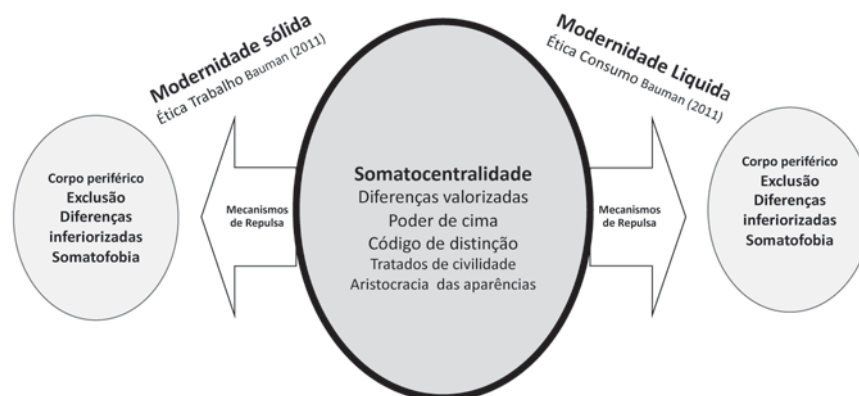


Figura 3. Construção do corpo central e periférico

Fonte: Elaboração própria

Na sociedade contemporânea, os valores da centralidade (os valores de cima) servem de guias à sociedade de consumo. Destes processos de socialização resulta uma estrutura conceitual, quer dizer, a partir da hierarquia das características corporais, dos signos que existem em oposição (género, raça, classe...), implementam-se crenças, atitudes, valores... que fazem ver e pensar de uma determinada maneira. Em função dos diferentes processos de socialização das características particulares (raça, idade, género...) incorporam-se estruturas conceituais que podem servir para nos aproximar ou para nos afastar, para nos oprimir ou para libertar. Todos os ismos, racismo, sexismo...criam estruturas conceituais opressoras.

A localização no espaço social determina o posicionamento numa escala de valores. As diferenças são para ser vistas, obedecem a uma divisão e a uma visão, sendo o corpo apreciado (aceite) e desejado em função dos valores da centralidade. Ordem pressupõe um centro, pressupõe quem se aproxima e quem se afasta. Por consequência desta forma de pensar, os que se afastam da centralidade são alvo de discriminação, que pode ir da simples indiferença à hostilidade-estigmatização. Por outro lado, o afastamento da centralidade gera uma hierarquia. Os corpos que expressam as características da centralidade são valorizados-apreciados. Por oposição, os corpos que expressam as características da periferia (os que se afastam) são marginalizados-rejeitados. Entendemos, por somatofobia (conceito de Elizabeth Spelman, 1990), a violência simbólica, a discriminação e a hostilidade exercida sobre o corpo que manifesta características diferentes consideradas inferiores em relação aos valores dominantes. Daqui resulta uma estrutura opressora, valorizando uns em detrimento de outros. Em contraposição, a somatocentralidade significa a eleição dos corpos que possuem as características valorizados no campo da centralidade. A diferença e a hierarquia são biologicamente determinadas e servem de fundamento epistemológico. A partir daqui surge uma linguagem falocêntrica, quer dizer, uma linguagem que difunde formas de representação que projetam modelos e imagens que impõem algum poder de coerção. Estes são os valores que marcam o discurso do centro, marcam o que é valorizado, o que deve ser ouvido e seguido. Participar no discurso implica entrar nas regras do jogo discursivo. A economia dos interesses discursivos determina o que deve ser reprimido, silenciado, tolerado e ou exaltado.

Isto é importante ser considerado porque o corpo não pode ser analisado sem a linguagem, é ela que modela o corpo. Existe um discurso falocêntrico sobre o corpo que nomeia, distingue, marca, reproduz os modelos, as imagens das diferenças valorizadas. Este discurso impõe uma ordem, uma “verdade,” exige alguma coerção e faz com que cada um se subjetive de uma certa maneira. A mecânica do poder determina a autoridade dos diferentes discursos, determina a quem pertence o discurso verdadeiro (sexo, classe, raça...).

A diferença é biologicamente determinada, servindo as características diferenciadoras para definir quem pode falar no sistema dominante. O eixo do poder (sexo, classe, idade, raça...ou, o bem e o mal, o bonito e o feio) determina o regime de poder-saber-prazer, o que é decente e o que é censurável. Uma série

de controles reguladores encarregam-se de levar à prática uma biopolítica da população (Foucault, 1994). A biologia e o biopoder asseguram a ordem do “corpo social”, colocando em desvantagem quem é possuidor de certas características.

No poder sobre a vida na somatofobia, a diferença desvalorizada revela um estado de inferioridade, ojeriza e serve para discriminar negativamente esta forma simbólica de corpo. No poder sobre a vida na somacentralidade, a diferença revela superioridade e serve para discriminar positivamente. Tendo por referência Foucault diremos que o biopoder reflete uma anatomia política. O corpo é um instrumento fundamental para compreender o biopoder. Toda uma tecnologia é acionada para garantir o controle da população, cruzando uma dimensão estética e ética.

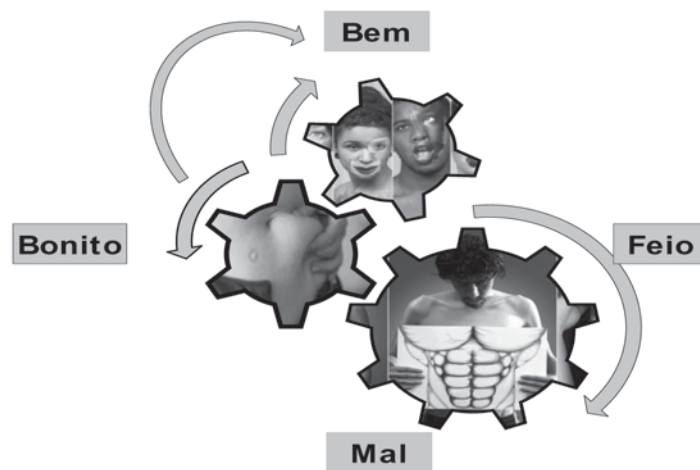


Figura 4. Maquinaria estética e ética de construção do corpo

Fonte: Elaboração própria

Tendo por referência Bourdieu (1997, p. 26), diremos que nesta relação (jogo de tensões) importa também destacar o papel do *habitus* como sistema de disposições incorporadas (*hexis* corporal). Para além das ações formais precisamos prestar atenção à interiorização não verbal, inconsciente, mimética de certas disposições de desigualdade e de poder. O *habitus* ao mesmo tempo que unifica, igualmente separa. Isto resulta das práticas distintas e distintivas que se fazem, dos princípios classificatórios de gostos e de estilos diferentes que os regulam. Parafraseando Andrieu (2004, p. 147), diremos que “Em nós existem outros além dos outros, eu é um outro. O nosso corpo vive pelos outros incorporados pela educação, pelas relações, pelas interações com os outros”

Neste processo, constrói-se uma hierarquia e o sentimento de desprezo advém da identificação do indivíduo com a sua posição. Este sofrimento é igno-

rado. O corpo periférico pode assumir vários formatos em função das características-valores que forem considerados numa determinada cultura. Porém, nem todos têm a mesmo grau de importância.

O corpo alienado é pensado por Bourdieu (1977), como uma experiência oposta ao bem-estar. Quanto maior a distância entre o corpo real e o corpo ideal, maior a probabilidade da experiência do corpo ser um incômodo, um constrangimento, em contraposição ao bem-estar, reconhecimento e aprovação. A experiência do bem-estar resulta da aprovação do olhar do outro. Essas experiências com o corpo não estão desvinculadas do lugar de dominação do corpo. A vergonha corporal dá-se quando reconhecemos aquilo como não aceitável dentro de determinado padrão. O corpo real e o corpo legítimo são construídos a partir de esquemas de percepção. Em cada contexto, esse esquema tem um conteúdo próprio em função do lugar que se ocupa no espaço social.

O corpo é, pois, um objeto privilegiado para a análise das interdeterminações entre o indivíduo e o social. O corpo, colocado nesta interface entre o indivíduo e o social, está sujeito a regimes de normatividade, está sujeito a uma gramática do poder que é preciso entender. Dito de outro modo, está constrangido pelas regras que asseguram uma certa normalidade na vida social corrente (ordem na interação humana). A corporalidade é fonte de sociabilidades ou de rejeições, promove a autoconfiança e o prazer ou, pelo contrário, baixa a autoestima e aumenta o sofrimento.

Se o corpo é uma porta de acesso à nossa existência, ele conduz-nos à análise do modo da nossa existência que é a cidadania. Apesar da cidadania ser um conceito polissêmico, referir-se a uma realidade multifacetada, podemos dizer entre outras coisas (liberdade, solidariedade, participação igualitária...) que está relacionada com a qualidade de vida, com a saúde social e bem-estar. Se cada sociedade constrói a sua cidadania, uma participação, porém, não é admissível que a cidadania promova o ableísmo, o estigma, o sofrimento corporal. Significa que existem pessoas que estão sujeitas a processos que são alvo de sofrimento e rejeição (cidadania em negativo) porque expressam certas características corporais. Numa cidadania plena, não podem existir processos sociais que bloqueiam a participação na comunidade política, que geram estigma, rejeição, sofrimento. Esta ordem corporal traduz uma ordem social que tem de ser combatida. Isto corresponde a uma tentativa de morte jurídica das pessoas, visto que se dá uma perda de direitos e uma machadada no status de cidadão. Esta privação faz cada um viver de certa forma apátrida, pois o seu lugar no mundo fica limitado. Parece seguir-se a lei da natureza seguida pelo totalitarismo, que via a criação de uma nova espécie, exterminando os que consideravam que tinham características consideradas inferiores.

A biologia não pode determinar a hierarquia social e a participação. Isto corresponde a um esvaziamento do ser humano. Na cidadania, o homem não pode ser reduzido à sua animalidade. A cidadania consegue-se quando o homem transcende a sua condição natural. Precisamos carimbar simbolicamente a nossa ligação, o nosso vínculo social de forma mais harmoniosa. E isso consegue-se com a educação.

A ESCOLA E A CULTURA CÍVICA: CORPORAR O CORPO NO SENDO DA CIDADANIA

A escola tem grande responsabilidade na promoção, construção e desenvolvimento de uma consciência e cultura cívicas. Mas o que se está a pedir às escolas, que qualidade, que pertença e participação do cidadão? Pede-se o *homo economicus*, o que vem colocar obstáculos ao desenvolvimento da cidadania democrática.

O homem é pensado apenas em termos de produção e consumo (ignorando-se outras dimensões e necessidades). A filósofa norte-americana Martha C. Nussbaum (2019) faz um ataque à tendência perturbadora que se está a verificar nos Estados Unidos para tratar a educação como se o objetivo principal fosse ensinar os alunos a serem economicamente produtivos. Diz-nos Nussbaum (2019, p.197) que “a educação para a cidadania está a ter um desempenho muito fraco em todo o mundo. E que as humanidades e as artes são cada vez mais percebidas como futilidade”.

E o que diz a agenda internacional? Elas aumentaram a performatividade e *accountability* e o seu impacto negativo traduziu-se na “marginalização” de outros valores importantes (democratização, cidadania e saúde da sociedade). A performatividade induz a uma neotaylorização do trabalho docente, retira-lhe reflexividade crítica, encerrando a educação numa visão reducionista (Torres, Palhares e Afonso, 2018). Os instrumentos de avaliação e comparação internacionais pressionam os professores para circunscreverem cada vez mais o seu papel a uma vertente técnica, de execução e aplicação de sucessivas medidas de política educativa, frequentemente contrárias aos princípios e valores ético-profissionais (Rodrigues, 2019).

Precisamos prestar atenção porque a linguagem penetra no coração. A cultura e a educação moderna estão a tornar-nos seres insensíveis, estão a colocar-nos no vazio emotivo. Isto pode representar o fim da cultura sentimental. Daqui pode emergir o novo cidadão – o indiferente, o interesse próprio e o hedonismo. A relação consigo suplanta a relação com o outro (o contrário da alteridade), coloca a dificuldade de sentir para fora de si. Neste novo imaginário social do corpo, a intimidade converte-se num novo *guetto* (o narciso). Lipovetsky (1988, p. 71) fala-nos deste novo desespero referindo “Se ao menos pudesse sentir alguma coisa”. As perturbações narcísicas caracterizam-se por um vazio, incapacidade de sentir as coisas e os seres. Tudo parece apontar para o fim da cultura sentimental, emergência da cultura cool onde cada um vive no seu bunker de indiferença”. A este propósito Krishnamurti (2020, p. 46) sublinha que “A educação moderna está a torna-nos seres insensíveis”.

É preciso que a escola inverta o sentido da subjetividade. A exclusão é uma maneira de exterminar, ridicularizar o que é inferior. O vazio é uma forma de ficarmos indiferentes. A exclusão e a indiferença não integram os sujeitos nas suas características particulares. A cidadania move-se no sentido contrário. Não são as determinações biológicas que dão sentido às relações. A matriz cognitiva da cidadania não pode apoiar-se na exclusão para dar sentido às diferenças. A

cidadania faz-se na relação com o outro, não por dote natural, mas por trabalho educativo que visa o nosso aperfeiçoamento. O esforço educativo deve ser feito ao longo de toda a escolaridade, ao longo de todo o processo educativo. Só assim se pode corporar o corpo no sendo da cidadania.

Seguindo Lévinas (2007), diremos que corporar o corpo no sendo da cidadania é inverter a subjetividade como exigência da busca do sentido do humano. É passar de uma subjetividade sujeita a si, para uma subjetividade sujeita a outro. A vocação humana é uma vocação à responsabilidade e isso é que deve definir a subjetividade. O nó da nossa singularidade é a própria fraternidade humana. O outro como elemento constitutivo do próprio eu. Aceitação do outro na sua alteridade.

Corporar o corpo no sendo da cidadania concretiza-se no exercício do pensamento hospitaleiro. Precisamos substituir a indiferença do tecnicismo, o conformismo, o quietismo, a rivalidade, a competição doentia, a troça pelo que foge da centralidade (o diferente), por dinâmicas de hospitalidade. Isto leva-nos a repensar o humano, construir um mundo que faça sentido, as categorias fundantes da nossa cultura e do que somos.

Temos de aprender a viver juntos. A hospitalidade ajuda a pensar o outro como exercício de alteridade. A vivência com o corpo do outro – deve ser uma relação de aceitação entre alteridades e não de balcanização de hostilidades, de práticas de preconceito e de exclusão. Construir nova sensibilidade para com o outro, fomentar atitudes de respeito pelo diferente, combater conceitos rígidos estereotipados e expectativas comportamentais associadas a identidade género, raça.... A hospitalidade surge quando temos a responsabilidade de ser caminho para os outros. Quando criamos condições de potencializar o nosso próximo. O outro rompe com os valores do individualismo

As vivências corporais dos valores periféricos corporais funcionam como insumos do processo de produção dos diferentes tipos de exclusão. Precisamos de experiências diversificadas e de práticas sociais. Temos de rejeitar a sociabilidade da retração que resulta da combinação de uma integração enfraquecida e de uma exclusão social. Garantir uma sociabilidade mínima evita exclusões muito penosas. As condutas delinquentes inscrevem-se na combinação de duas lógicas de ação: a da exclusão e a da raiva (Dubet, 1994).

A centralidade tem de ser a promoção da cidadania. Significa corporar o corpo como relação de alteridade. As experiências escolares (que são uma maneira de sentir) são práticas de cidadania. A finalidade é integração e não só a racionalidade competitiva. É combinar ligações possíveis e em regime de liberdade, respeitar o direito de cada um a participar e não a excluir. O que deve estar na centralidade são as experiências (nova socialização). Se aumentarmos a distância social, não se pode através do processo interativo, modificar as primeiras impressões, os falsos rótulos, os estereótipos, os preconceitos. As forças centrífugas têm de dominar e imprimir o sentido nos processos de socialização.

Corporar o corpo com a ordem da humanização significa ter a cidadania como centralidade. A cidadania é também produto de processos sociais. Para chegarmos a uma cidadania pluricultural, a escola tem de mudar a estrutura das



Figura 5. Processos de inclusão para uma cidadania pluricultural

Fonte: Elaboração própria

forças de tensão. É preciso experienciar o corpo de outra maneira (com o diferente, com outras culturas), é preciso uma política de alteridade que introduza outras lógicas de ação, valorizando não só a autoestima, mas também o respeito pela diferença do outro. A diferença não pode servir como forma de opressão e exclusão. A humanização tem outra ordem. A educação cívica como preparação para ... implica saber viver com os outros na cidade democrática. Nova ordem corporal significa nova forma de participação, nova ordem social (filiação - ligação). Aceitar a diversidade num exercício de partilha e tolerância, ao invés da marginalização, intolerância e/ou indiferença. Como diz Savater (2004, p.134), “direito à diferença, mas não a diferença de direitos”.

REFLEXÃO FINAL

A escola, enquanto organização, tem um papel relevante na estruturação das identidades dos seus membros. A organização escola ocupa muito tempo na vida das crianças. A vida na escola deve buscar formas de agregação, deve proporcionar um espaço acolhedor e protetor, de modo a que a nova forma de compreensão da normalidade e do desvio contribua para uma cidadania mais saudável.

Aprender a ser cidadão passa também por uma nova relação de cada um consigo e com os outros, novos vínculos que nos tornem capazes de nos sabermos colocar no lugar do outro independentemente do sexo, religião, condição social, raça... Implica também a consciencialização do corpo alienado no consumo. A cidadania como consumo do corpo alienado desvirtua a cidadania. O corpo tem de estar ao serviço da construção de uma cultura cívica. A nova corporalidade implica a construção de uma nova sensibilidade...

Se a humanidade depende da educação e se o corpo não é um simples dado, mas um ser que estabelece conexões com tudo o que o rodeia e é capaz de

expressar a sua existência a partir desta rede de significação existencial, significa que temos uma possibilidade de corporar o corpo como um horizonte de possibilidade. Este *poder-ser* chama a uma nova existência, a uma nova relação de cada um consigo e com o mundo. O corporar do corpo no sendo da existência expressa a ideia de um processo onde se exerce o trabalho educativo. O limite não está na epiderme, na sua materialidade, está no horizonte de possibilidades como porta de acesso a uma nova existência, a uma cidadania mais humana, mais encarnada entre o igual e o diferente, eu e o outro, entre nós e as coisas.

Corpo como ser em potência, quer dizer, possibilidade que depende da ação educativa. O trabalho sobre o corpo é matéria de subjetivação. A submissão simbólica de cada cultura é uma marca distintiva. A superação é a nossa via de desenvolvimento. Diz-nos Entralgo (2003, p. 336) que “Somos o resultado de um ato criador de uma vida projetiva”. Partilhamos 98% dos nossos genes com os macacos. Onde está a diferença? A diferença não está nos 2% dos genes. A diferença está na liberdade e transcendência. O animal não pode converter-se em inanimal mas o homem pode tornar-se inumano. Isto porque não temos um programa genético por cumprir. Podemos ser muitas coisas. Não cumprimos nenhum padrão evolutivo. Não há um comportamento típico da espécie. Mas atenção. Hoje podemos estar em presença de um novo racismo. A revolução genética coloca questões inquietantes. O aperfeiçoamento da espécie agita o espanto do eugenismo comercial. A seleção de embriões favorece certos fenótipos, ou seja, evita o nascimento de certo tipo de pessoas e promove o nascimento de pessoas com certas qualidades. As fronteiras entre o humano e o inumano estão efetivamente a esbater-se, mas como refere

Baudrillard (1992, p. 141), “não em direção ao sobre-humano – em direção ao sub-humano, em direção a um desaparecimento das próprias características simbólicas da espécie”.

Corpo deve servir como expressão de uma nova existência (na relação consigo e com os outros). Estabelecer conexões com os valores que ganham sentido e presença de cidadania. Corporar o corpo no sendo da cidadania é dismantelar opressões, é ir à procura de um novo horizonte de possibilidade (ser no mundo) mais humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aho, K. (2021). *Existencialismo*. Edições 70.
- Andrieu, B. (2004). *A nova filosofia do corpo*. Instituto Piaget.
- Arendt, A. (2002). *O que é política*. Bertrand Brasil.
- Arendt, A. (2007). *A condição humana*. Forense Universitária.
- Borges, A. (2003). *Corpo e transcendência*. Fundação Engenheiro António de Almeida.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidade líquida*. Zahar.
- Bauman, Z. (2018). *Nados líquidos*. Relógio D'Água.
- Bourdieu P. (1977b). *Razões práticas*. Celta Editora.

- Bourdieu, P. (1977a). Remarques provisoires sur la perception sociale du corps. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 14, 51-54.
- Bourdieu, P. (1998). *Meditações Pascalianas*. Edições Celta.
- Baudrillard, J. (1992). *A ilusão do fim*. Terramar.
- Cunha (2014). *Corpo e imagem*. Clássica Editora.
- Damásio, A. (1996). *O erro de Descartes*. Círculo de Leitores.
- Damásio, A. (2020). *Sentir & saber*. Círculo de Leitores.
- Dantas, J. (2015). Corpo e existência: outro modo de compreensão da psicossomática. *Interação Psicologia*, 15 (1), 71-80. doi: 10.5380/psi.v15i1.16262
- Dubet, F. (1994). *Sociologia da experiência*. Piaget.
- Elias, N. (1989). *O processo civilizacional*. Dom Quixote.
- Entralgo, P. (2003). *Corpo e alma*. Almedina.
- Foucault, M. (2018). *Vigiar e punir*. Edições 70.
- Foucault, M. (1994). *A vontade de saber*. Relógio D'Água.
- Ferreira, V. (2013). Resgates sociológicos do corpo: esboço de um percurso conceptual. *Análise Social*, 208, XLVIII (3.º), 494-528.
- Torres, L., Palhares, J., & Afonso, A. (2018). Marketing accountability e excelência na escola pública portuguesa: A construção da imagem social da escola através da performatividade académica. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26, 134, 1-24.
- Giddens, A. (1997). *A modernidade e identidade pessoal*. Celta.
- Grosz, E. (2000). Corpos reconfigurados. *Cadernos Pagu* (14), 45-86.
- Heidegger (1998). *Ser e tempo*. Parte I. Editora Vozes.
- Heidegger (2000). *Ser e tempo*. Parte II. Editora Vozes.
- Heidegger (2003). *O conceito de tempo*. Fim de Século.
- Krishnamurti, J. (2020). *A educação e o significado da vida*. Edições 70.
- Levinas, E. (2007). *Ética e infinito*. Edições 70.
- Lipovetsky (s.d/ 1988). *A era do vazio*. Relógio D'Água.
- Maffesolli, M. (1998). *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Forense Universitária
- Nussbaum, M. (2019). *Sem fins lucrativos. Porque precisa a democracia das humanidades*. Edições 70.
- Nietzsche (2011). *Assim falou Zaratustra*. Companhia das letras
- Merleau-Ponty (1971). *Fenomenologia da percepção*. Freitas Bastos
- Soler, C. (1995). The body in the teaching of Jacques Lacan. *Journal of the Centre of Ponty*, M. (1999). *Fenomenologia da percepção*. Martins Fontes.
- Rodrigues, S. (2019). *Perfil ético dos professores na sociedade do conhecimento*. Tese de Doutoramento. Universidade Coimbra.
- Savater (2004). *A coragem de escolher*. Dom Quixote.
- Soler, C. (1995). The body in the teaching of Jacques Lacan. *Journal of the Centre for Freudian Analysis and Research*, 6, 2, 1-19. <https://jcfar.org.uk/wp-content/uploads/2016/03/The-Body-in-the-Teaching-of-Jacques-Lacan-Colette-Soler.pdf>
- Schmitt, J. (2006). O corpo e o gesto na civilização Medieval. In Buescu, A. Sousa, J. & Miranda, M. (Org.). *O corpo e o gesto na civilização Medieval* (pp.17-36). Edições Colibri.
- Spelman, E. (1990). *Inessential Woman: Problems of Exclusion in Feminist Thought*. Ed. Beacon Press
- Tuzzo, S., & Figueiredo, L. (2015). A cidadania e o pertencimento na era “incompletez”. *Revista Observatório*, 1, 3, 1-19. doi: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n3p23>

Direitos humanos e interculturalidade *

Hélia Bracons¹
Paulo Mendes Pinto²

INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma tentativa de compreensão dos Direitos Humanos na perspectiva da interculturalidade, tendo em conta que na nossa sociedade, se verifica uma diversidade exuberante, em geral, e de carácter cultural, em especial, a qual pressupõe a assunção de múltiplos objetivos, sendo que um deles é que os Direitos Humanos sejam compreendidos numa perspectiva de diálogo intercultural, o que implica colocar as diferentes formas de entender os direitos – postos em prática por distintas orientações culturais – em igualdade de condições face aos Direitos Humanos.

AS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS CULTURALMENTE DIVERSAS E OS DIREITOS HUMANOS

As sociedades contemporâneas caracterizam-se crescentemente por uma notável pluralidade cultural. Por sociedades plurais deve entender-se, primeiramente, “a existência de grupos sociológicos e dotados de coesão cultural que podem reclamar objetivos culturais, económicos e políticos com base nessa identidade de grupo” (Moreira, 1996, p.15), a que devemos juntar a própria valorização, quer do direito à diferença e às suas formas de expressão e de luta, quer as identidades cada vez mais difusas que fogem a qualquer categorização dentro de um grupo homogéneo (como é o caso dos chamados “crentes sem religião³”, que se definem exatamente pela impossibilidade de serem definidos como coerente realidade grupal.

Como menciona Carmo (2014), a doutrina do pluralismo cultural “consi-

* 10.24140/2023/HDC-978-989-757-231-9-4

¹ Instituto de Serviço Social, Universidade Lusófona.

² Universidade Lusófona.

³ Ver, entre outros, Jorge Cláudio Ribeiro, Sem-religião no Brasil. Dois estranhos sob o guarda-chuva, Instituto Humanitas, UNISSINOS, ano 11, nº 198, 2013.

dera que a diversidade é um valor a preservar e que a sociedade enriquece o património ao preservar essa diversidade sob um guarda-chuva de valores e padrões de convivência comuns” (p. 115).

Mas nem sempre estas definições de base estão patentes na nossa sociedade que se diz global e integradora.

Muitos autores, como Fernanda Bragato, têm chamado à atenção para a necessidade de problematizar as concepções antropológico-filosóficas, advindas de uma geografia e de uma história, assente no ‘projeto moral da modernidade ocidental’ (Bragato, 2014). No limite, reconhecer a pluralidade implica aceitar a variedade de razões, de culturas e de contextos, que levam diferentes grupos de seres humanos a defender posições e orientações culturais distintas, inclusive incompatíveis umas com as outras, mas legítimas e, todas elas, valorizadoras do lugar da diferença e, sobretudo, dos Direitos Humanos.

Neste contexto, a diversidade própria de uma sociedade multicultural faz emergir a necessidade de desenvolver certas habilidades para nos relacionarmos e comunicarmos satisfatoriamente com as pessoas que não compartilham as nossas crenças, visões da vida, valores, costumes, hábitos, etc.

Promover a comunicação e a relação implica conhecer os aspectos de diversidade cultural e pressupõe, efetivamente, a vontade de superar as possíveis barreiras; aspectos que remete a certos conhecimentos, atitudes e habilidades, que configuram em algumas competências necessárias para encarar uma comunicação e uma relação intercultural autêntica, no que respeita em termos institucionais e relacionais. Como refere Moreira (1996), “viver em sociedade significa o desenvolvimento de múltiplas relações culturais que se entrecruzam incessantemente e que podem ser acentuadas ou minimizadas consoante a situação em que o individuo se situe” (p. 13).

A DISCRIMINAÇÃO POSITIVA

A diversidade e a pluralidade de uma sociedade devem ser potenciadoras, para assim diminuir e, quiçá, suprimir os contextos de desigualdade e discriminação que se reproduzem no interior da heterogeneidade. Quando falamos de discriminação estamos a falar, também, da diferença de direitos, ou seja, considerarmos que o outro, por ser diferente, não deve ter os mesmos direitos.

É importante trazer a esta equação outro conceito, diríamos até, outra forma de discriminação: a indiferença, - o oposto, porque resultante de uma postura estática, de uma discriminação positiva, proativa, que está implicada no acolhimento ao que é diferente. Vinda da norte americana “Affirmative Action”, conceito que engloba os mecanismos compensatórios criados durante o governo Kennedy para garantir o acesso ao trabalho sem discriminação racial, religiosa ou de origem, a discriminação positiva é uma estratégia de “empowerment” que, a nível dos Estados, muitas vezes conduziu, nas diferentes legislações, à criação de “quotas” como forma de promoção de igualdade de acesso a oportunidades (Gluz, 2010).

No campo da educação, talvez o campo onde mais foi trabalhada a discriminação positiva, esta foi concebida nos anos 90 do século passado como estratégia política para operacionalizar o conceito de equidade (Feijoó, 2002). Contudo, a análise era centrada nas desigualdades de êxito, na obtenção de resultados, como se a desigualdade estivesse apenas no final do processo, no acesso às competências e aos conhecimentos (Bolívar, 2005).

Com investimentos por vezes muito significativos por parte dos governos, as políticas centradas na criação de oportunidades educativas para que todos os alunos obtivessem as mesmas aprendizagens não atingiram os resultados esperados. Esquecendo a disparidade das oportunidades educativas entre distintos grupos sociais, esses magros resultados devem-se ao facto de se centrarem apenas na desigualdade económica, a evidência visível de um problema muito mais profundo (Wieviorka, 2004). Na escola, o viés economicista não veio alterar os padrões de privilégio cultural que intervêm nos processos de reprodução da desigualdade escolar (Gluz, 2006). Hoje, os temas em debate, no campo da criação de igualdade, e a justiça escolar, consideram fundamental avançar em direção a uma política de reconhecimento, adicionando dimensões culturais ao objetivo social da ação política para superar a perspectiva integracionista.

Em sociedades culturalmente diversas, devemos ter presente o primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que afirma que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”. Partindo deste princípio, assumimos a igualdade biológica no nascimento, e remetemos para a esfera da diversidade cultural a fonte de distinção, de diferença. Contudo, essa diferença que é cultural, e que implica a construção da diversidade, é, de igual modo, a fonte de enriquecimento mútuo, admitindo-se que o que nos diferencia é base de partida para a construção de um mundo pluricultural (Bracons, 2019). Mas mais, para valorizar o plural, há que o reconhecer: discriminar (de conseguir separar e identificar realidades diferentes) e discriminar (de fazer uma hierarquia e opções entre uns e outros) são parceiros num jogo de pensamento em que, para dar lugar ao outro, tenho que lhe dar, antes, direito a ser reconhecido, tornado cognoscível.

O que importa, afinal, ter presente é que, se for garantida a existência diferenciada de realidades culturais numa sociedade e, sobretudo, se se conseguir articular diferenças culturais e regras comuns, Leis Universais, que são produto de um diálogo e o fluxo de experiências em condições de igualdade, então a diversidade não se apresenta mais como um problema, mas como um caminho de aprendizagem, experimentação e de conhecimento (quer mútuo, quer próprio).

E na perspectiva dos Direitos Humanos (cujo desenvolvimento é um elemento fundamental para o êxito da integração no mundo, para a promoção e proteção das identidades e para a realização de pessoas autónomas), a interculturalidade significa entendimento, igualdade e justiça numa sociedade diversificada (Bracons, 2019).

DIREITOS HUMANOS EM SOCIEDADES CULTURALMENTE DIVERSAS

No que respeita aos Direitos Humanos importa referir que todas as justificações que têm sido formuladas, a que tem alcançado mais notoriedade é a de que os Direitos Humanos se organizam na base da noção de dignidade humana e numa premissa antropológica. Neste sentido, os Direitos Humanos sempre foram concebidos como universais, inerentes ao ser humano e apoiados no princípio da dignidade.

A universalidade dos Direitos Humanos (e o respeito pela dignidade das pessoas que comporta) significa uma cidadania não parcial, não exclusiva de qualquer grupo social. O direito a ter direitos é, afinal, o primeiro requisito para proteger o valor do ser humano e a sua dignidade (Bracons, 2019).

Falar de direitos significa acreditar que os direitos básicos devem ser assegurados e garantidos a todos os cidadãos, independentemente da nacionalidade, raça, orientação sexual, religião, cultura, género, classe social, profissão ou qualquer outra variante que possa diferenciar os seres humanos. Falar de Direitos Humanos significa, ainda, chamar a atenção para o papel da educação e sensibilização na promoção desses direitos e significa ter presente, uma das maiores conquistas da história da humanidade.

Assim sendo, na modernidade, o centro do mundo é o ser humano por excelência e a dignidade humana é considerada como fundamento de todos os Direitos Humanos mais básicos. Colocam-se problemas de vária índole, já que as sociedades plurais ou culturalmente diversas, não partilham as mesmas perspectivas e orientações, as mesmas formas de vida, mas organizam-se e entendem o mundo de maneira heterogénea.

O mesmo sucede, aliás, com os direitos humanos, já que não se trata apenas de vincular os direitos às pessoas porque estas têm dignidade própria, mas de desenvolver um projecto que respeite simultaneamente a unidade e a diferença, desafio esse cada vez mais premente.

Com vista a superar e a gerar espaços de diálogo e interação entre Direitos Humanos e diversidade cultural, importa promover o projecto intercultural enquanto ferramenta teórica e aplicada, que garanta que os Direitos Humanos sejam reconhecidos e exercidos o mais amplamente possível. Como refere Verbunt (2009), “a interculturalidade é um projecto de sociedade” (p. 113).

INTERCULTURALIDADE E COMPETÊNCIA CULTURAL

Como já mencionado, a interculturalidade é sinónima de reconhecimento do pluralismo cultural, isto é, da afirmação de cada cultura, considerada na sua identidade própria e na sua abertura às outras, de forma a estabelecer com elas, relações de complementaridade (Moreira, 1996).

A interculturalidade postula precisamente que se promova o diálogo intercultural, que se promova inter-relações interculturais e se valorize as diferenças, nas suas mais variadas maneiras. O que leva a considerar que o projeto de inter-

culturalidade pretende alcançar a convivência pacífica entre os seres humanos de diversos grupos e orientações culturais, sujeitos durante longo tempo à intolerância e à incapacidade societal de lidar com a diversidade.

O intercultural é, assim, uma dinâmica que tem lugar entre pessoas com programas culturais diferentes e que entram em relação. Todavia, o intercultural não é apenas uma noção descritiva: trata-se de um processo consciente adoptado, entre outros, pelos profissionais do social para entrar em contacto de um certo modo, com pessoas e grupos com dadas especificidades culturais.

A interculturalidade pressupõe, efectivamente, uma postura de abertura e disponibilidade para com o outro, uma aceitação activa da diversidade na qual a partir do desejo de ultrapassar o medo do desconhecido, a estranheza produzida pela falta de conhecimento seja convertida numa troca enriquecida pelo diálogo, pelo confronto, pelo atrito, mas sobretudo pelo respeito ao outro enquanto sujeito, pessoa com sentimentos, competências, desejos, dúvidas, necessidades, enfim, dignidade.

A interculturalidade é, igualmente, um projecto de cidadania. A interculturalidade em termos de cidadania significa que, o facto de a lei reconhecer a todos, os mesmos direitos, não significa que na realidade, todos tenham as mesmas oportunidades para que esses direitos se cumpram. Importa, pois, compensar as desigualdades de facto que não permitam a todos estar em pé de igualdade; deve ser tomado em especial atenção que o facto de os seres humanos terem histórias culturais próprias e, portanto, distintas sensibilidades, saberes e ações, sendo que nesta perspetiva a interculturalidade apresenta-se como a possibilidade de construir novas formas de cidadania organizada em torno do diálogo permanente e da igualdade. Tal leva a sustentar que o cidadão intercultural compreende que existem outras orientações culturais com diferentes referências axiológicas e por conseguinte, quase todas as categorias, construções mentais, estruturas de poder, entre outras, são possíveis de ser entendidas na lógica da diversidade, sem procurar impor nenhuma noção. O interculturalismo é, antes de tudo, “a escolha de uma sociedade humanista que optará pela interdependência, em oposição às estratégias de segregação e de assimilação” (Carmo *in* Oliveira & Galego, 2005, p. 55).

O verdadeiro desafio consiste em passar do multicultural ao intercultural, isto é, reconhecer e valorizar a diferença. Como já mencionado, não basta somente que as diferentes culturas consigam uma convivência no respeito mútuo e na solidariedade, apesar do que isso só por si tem de positivo, mas devem conseguir uma interacção significativa das culturas em presença. Desde esta perspectiva nenhuma cultura é “intrusa” noutra sociedade, “nenhum indivíduo deve ser visto como um “intruso cultural” na Europa. Como alude Carmo (2014) “aprender a lidar com contextos multiculturais tirando partido da diferença como oportunidade” é indispensável, no nosso tempo, uma vez que a diversidade cultural é uma constante nas sociedades atuais (p. 109).

Para Cohen-Emerique (2011), a atitude intercultural consiste na capacidade de relação com uma preocupação de abertura e respeito pelo outro. E o recurso

à *sensibilização* e também à *educação intercultural* é deveras fundamental, para um melhor conhecimento e entendimento sobre o outro.

Pareja de Vicente e Olivencia (2018) reconhecem que a educação deve cultivar a humanização da cultura, dos valores de cidadania e da sociedade em rede que convergem na globalização cultural em que vivemos. Os autores assinalam que uma educação para a interculturalidade tem como premissa os seguintes focos: a interculturalidade ajuda a promoção da resiliência pessoal e coletiva; a interculturalidade estimula a criatividade e o pensamento crítico; a interculturalidade é uma resposta pedagógica social eficaz face ao racismo, à xenofobia e islamofobia e a mediação intercultural promove os pontos de convívio entre pessoas e comunidades diversas.

Os autores referenciados, Pareja de Vicente e Olivencia (2018) indicam que, em sociedades globalizantes, o desenvolvimento de habilidades e competências culturais são determinantes para a criação de um diálogo aberto, potenciador de um espírito crítico, essencial para a criação de vínculos pessoais, sociais e de união entre as pessoas e respetivas culturas.

Neste sentido, a competência cultural constitui uma prática promotora dos direitos humanos, pois procura o respeito à diferença, a possibilidade de opções distintas como manifestação da participação e da tolerância. A competência cultural visa, assim, estabelecer relações baseadas na compreensão da diversidade e no enriquecimento social mútuo. E nesta medida, facilita modos de comunicação, intercâmbio ou conexão entre pessoas e grupos, situando em igualdade, maneiras distintas de pensar e códigos de expressão diferentes (Beuchot, 2005).

A competência cultural é, sem dúvida, um pré-requisito que fundamenta a existência de um convívio, baseada na tolerância e no respeito face à diferença, como fator de enriquecimento. Destaca-se a competência comunicativa como elemento essencial e favorecedor no processo de convívio e de interação entre pessoas de culturas distintas. O diálogo intercultural é crucial para que as pessoas se comuniquem, entendam e compreendam. Assim, o desenvolvimento da competência cultural resulta da capacidade de compreender, comunicar com eficácia e interagir com as pessoas oriundas de culturas diferentes (Bracons, 2019).

A competência cultural define a diferença como uma relação dinâmica entre pessoas e entidades que se conferem sentido mutuamente. E neste sentido, respeita e potencia o carácter universal dos direitos humanos, segundo os quais, estes pertencem a todas as pessoas sem que importe o sexo, idade, posição social, crença religiosa, origem familiar, condição económica ou etnia (Bracons, 2019).

As sociedades modernas multiculturais reclamam uma perspetiva e postura que se apoie no respeito por cada pessoa, em que a sua dignidade seja considerada um valor inestimável e reconhecido, não só com base na igualdade entre os membros que compõem a sociedade, mas também pela valorização da sua diferença. Deste modo, é necessário um empenho constante, individual e coletivo, de aprendizagem e reconhecimento mútuo que vise estabelecer pontes entre as diversidades. De acordo com D'Almeida et al., (2021) é fundamental um conhe-

cimento profundo da diferença defendendo um pluralismo cultural, que conceba a “cultura como um direito de cidadania” (p. 117).

Não temos dúvidas, que esta aprendizagem intercultural traduz-se num processo contínuo, no qual “o pensamento crítico, a abertura, o respeito mútuo, a curiosidade, a humildade e a flexibilidade constituem valores essenciais para o conhecimento de outras perspetivas sociais e culturais” (Carneiro & Malheiros, 2013, p. 174) e assim, possibilitar a garantia efetiva dos direitos fundamentais e a tomada de consciência que todos fazemos parte de um mundo e destino comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cultura é unidade e diferença. E nesse sentido, o projecto intercultural é simultaneamente um garante do respeito pela cultura e pelos Direitos Humanos que lhe estão associados. Só com uma atitude proactiva, de descoberta, de reconhecimento e de aprendizagem permanente é possível um encontro verdadeiramente autêntico com a diversidade cultural e consequentemente possibilitar que os Direitos Humanos sejam uma realidade que permita uma efectiva integração cultural. De facto, um dos objectivos fundamentais para o futuro é, o de aprender cada vez mais a conviver partilhando projectos comuns com outras pessoas num mundo diverso e plural, em que o direito à diferença tem de ser conjugado com a ideia de dignidade e Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beuchot, M. (2005). *Interculturalidad y derechos humanos*. Siglo XXI.
- Bracons, H. (2019). *Conhecer para intervir: competência cultural no Serviço Social*. Editorial Cáritas.
- Bracons, H., & Malheiros, J. (2013). Imigração e envelhecimento: estratégias sociais no trabalho com idosos imigrantes. In Carvalho, M. I. (Ed.), *Serviço Social no Envelhecimento* (pp: 163-175). Pactor.
- Bragato, F. (2014). Para além do discurso eurocêntrico dos Direitos Humanos: contribuições da descolonialidade. *Revista Novos Estudos Jurídicos*, 19 (1).
- Cardoso, M. (2001). *António Vieira, pioneiro e paradigma de interculturalidade*. Chaves Ferreira-Publicações.
- Carmo, H. (2014). *A educação para a cidadania no século XXI: Trilhos de intervenção*. Escolar Editora.
- Cohen-Émerique, M. (2011). *Pour une approche interculturelle en Travail Social*. Presses de L'EHESP.
- D'Almeida, J. L., Sousa, P., & Caria, T. (2021). *Competências no contexto de trabalho em Serviço Social*. Húmus.
- Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa?. *Cadernos de Pesquisa, São Paulo*. 34 (123), p. 539-555.
- Feijó, M. (2002). *Argentina: equidad social y educación en los años '90*. IPE-UNESCO.
- Gluz, N. (2010). Discriminação positiva. In D. A. Oliveira, A. M. C. Duarte, & L. M. F.

- Vieira. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. UFMG/Faculdade de Educação.
- Gluz, N. (2006). *La construcción socio-educativa del becario: la productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*. IIPe-UNESCO.
- Oliveira, A., & Galego, C. (2005). *A Mediação sócio-cultural: um puzzle em construção*. Observatório da Imigração. ACIME.
- Moreira, C. D. (1996). *Identidade e diferença. Os desafios do pluralismo cultural*. ISCSP. UTL.
- Pareja de Vicente, D., & Olivencia, J. (2018). *Interculturalidad y cultura de la diversidad en el contexto universitario*. Editorial Comares.
- Verbunt, G. (2009). *La Question interculturelle dans le Travail Social*. La Découverte.
- Wieviorka, M. (2004, 11, novembro). *La discriminación positiva*. *La Vanguardia*, Barcelona. <http://www.almendron.com/politica/pdf/2004/reflexion/reflexion_0474.pdf>.

Educação para e com todos no Brasil: desafios e possibilidades *

Maria Inês Bacellar Monteiro¹

Mateus Henrique do Amaral²

INTRODUÇÃO

Falar sobre os desafios e as possibilidades de uma escola e de uma sociedade inclusiva no Brasil requer dar um passo atrás, ou seja, questionar a adjetivação que acompanha e caracteriza o que denominamos de inclusão. Assim, para iniciar a nossa reflexão, remetemo-nos à análise de um episódio de um trabalho investigativo empreendido na formação inicial de professores no tocante à educação escolar de estudantes com deficiência. Na pesquisa, ao analisar gravações em áudio de interlocuções em momentos de orientação de estágio, observamos os diferentes sentidos que a inclusão assumia nos discursos dos professores em formação:

uma prática pedagógica inclusiva aparece como: possibilidade de participação na escola (t. 6); participação em sala de aula, mesmo com conteúdo paralelo e/ou reduzido (t. 10; t. 19); ligado aos serviços de apoio oferecidos em sala de aula e na escola (t. 20); e participação plena no grupo, não se esgotando no oferecimento dos serviços especializados (t. 21). Além disso, há o sentido defendido por Eni, que está vinculado à participação plena do aluno nas atividades da turma, com tempos e modos diferenciados, visando aos mesmos fins formativos (t. 1; t. 7; t. 16). (Amaral & Monteiro, 2021, pp. 265-266).

Outros estudos que se propõem a interpretar concepções de professores sobre inclusão escolar/educativa e interações em ambientes inclusivos com alunos com deficiência (Silveira, Enumo & Rosa, 2012; Costa & Sanches, 2016) realçam, por exemplo, a necessidade de trabalhos pedagógicos que não enfati-

* 10.24140/2023/HDC-978-989-757-231-9-5

¹ Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, SP. Pesquisadora. Grupo de Pesquisa Inclusão Social-Educacional e Formação (ISEF).

² Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP.

zem uma visão biomédica de deficiência, os problemas em princípios inclusivos assumidos pela equipe docente, os modos que os comportamentos dos alunos são influenciados por percepções de professores e as incongruências a respeito daquilo que os docentes defendem e ao papel que desempenham na inclusão dos alunos.

Nessa direção, percebe-se que, nos últimos anos, embora a inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula comuns venha compartilhando ideais de abrangência mundial que preconizam o respeito às diferenças e o convívio com a diversidade humana, ela assume distintos sentidos nos interiores das escolas, o que é motivado por entrelaçamentos desses princípios com tramas históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas globais, nacionais e locais.

Realizar, portanto, uma leitura dos desafios e das possibilidades contemporâneas de construção de uma sociedade e de uma escola inclusiva no Brasil implica encarar a dimensão política da pedagogia e da educação. Convida-nos a questionar princípios da política educacional e da própria noção de inclusão a que constantemente nos referimos a fim de pensar caminhos de concretização de uma educação para e com todos, a qual, além de garantir a permanência e o acesso aos conteúdos escolares, assuma posturas de combate a diferentes maneiras de segregação, de exclusão e de preconceito.

Desse modo, o presente texto organiza-se em torno de dois eixos de reflexão. Primeiro, a partir de recortes de acontecimentos que buscam (re)montar elementos do cenário público de influência atual em relação à política de inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, aborda os limites e os desafios de uma educação para e com todos. Em seguida, enquanto um dos caminhos possíveis de superação, e pensando nos vínculos educação e vida social, reflete acerca da mobilização para a construção de uma educação que vise à inserção das contradições e das contribuições de movimentos sociais no interior da escola para a construção de um ambiente educacional escolar democrático, laico, plural e não-homogeneizador.

A PROPOSIÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: DESAFIOS E LIMITES

Destacamos, de início, fatos que expressam movimentos da política de educação especial brasileira e da inclusão escolar e social de pessoas com deficiência no país.

Fato 1

Em novembro de 2018, dentro do VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial e do XI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial (XI ENPEE), realizado em São Carlos (SP), professores, estudantes e pesquisadores reunidos, em Assembleia da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), com o apoio da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e do Fórum Nacional de Coordenadores dos Núcleos de ACESSI-

bilidade das Instituições Públicas de Educação Superior, Profissional e Tecnológica (IPESPTec), elaboraram uma carta aberta ao Conselho Nacional de Educação em resposta à minuta de reforma política disponibilizada para consulta pelo Ministério da Educação (MEC). Na carta, posicionam-se contrários à atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no momento histórico vivido. Entre as críticas, dão destaque para: 1) o fato da proposta não ser fruto de participação democrática; 2) pela proposta não se embasar no conceito social de deficiência construído na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; 3) pela tendência de “retorno” às escolas especiais em detrimento da garantia de permanência com qualidade em classes comuns de escolas regulares; 4) pelas concepções de AEE apresentadas (como assistência tecnológica); e 5) as sinalizações de diferenciação curricular. Também fazem críticas à ausência de diretrizes que garantam a Educação Especial na formação inicial do professor de classe comum e à proposição de escolas especiais e classes especiais como parte das diretrizes, questão já superada na atual política. (adaptado de Amaral, 2019, p. 124).

Fato 2

Diante da possibilidade de que estudantes com deficiência sejam matriculados fora da rede de ensino regular no novo ano letivo que se aproxima, o ministro Dias Toffoli, do Supremo Tribunal Federal, suspendeu a eficácia do Decreto 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. A decisão liminar foi proferida em ação direta de inconstitucionalidade e será submetida a referendo do Plenário.

Segundo o decreto, a União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, deveria implementar programas e ações para garantir os direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O decreto também incentiva a criação de escolas e classes especializadas e escolas e classes bilíngues de surdos.

O Partido Socialista Brasileiro (PSB), autor da ação, afirma que, apesar de sua finalidade declarada, o decreto teria como real objetivo discriminar e segregar os alunos com deficiência, ao prever o incentivo à criação de escolas e classes especializadas para esse grupo. Segundo o PSB, esse modelo provocaria discriminação e segregação entre os educandos com e sem deficiência, violando o direito à educação inclusiva. (Conjur, 2020).

Fato 3

“O que acontece na sala de aula: você tem um garoto muito bom, você pode colocar na sala com melhores. Você tem um garoto muito atrasado, você faz a mesma coisa. O pessoal acha que juntando tudo, vai dar certo. Não vai dar certo. A tendência é todo mundo ir na esteira daquele com menor inteligência. Nivela por baixo. É esse o espírito que existe no Brasil”. (Jair Bolsonaro, Presidente da República, janeiro de 2021).

Fato 4

“No passado, primeiro, não se falava em atenção ao deficiente. Simples assim. Eles fiquem aí e nós vamos viver a nossa vida aqui. Aí depois esse foi um programa que caiu para um outro extremo, o inclusivismo. O que é o inclusivismo? A criança com deficiência era colocada dentro de uma sala de alunos sem deficiência. Ela não

aprendia. Ela atrapalhava, entre aspas, essa palavra falo com muito cuidado, ela atrapalhava o aprendizado dos outros porque a professora não tinha equipe, não tinha conhecimento para dar a ela atenção especial. E assim foi. Eu ouvi a pretensão dessa secretaria e faço alguma coisa diferente para a escola pública. Eu monto sala com recursos e deixo a opção de matrícula da criança com deficiência à família e aos pais. Tiro do governo e deixo com os pais”. (Milton Ribeiro, ex-ministro da Educação, agosto de 2021).

A fim de propor uma leitura dos acontecimentos e dos discursos acima listados, destacando especialmente os vínculos com a proposição de uma escola para e com todos, de gestão democrática, laica e pública, voltemos aos limites dos pressupostos ideológicos de uma proposta de educação inclusiva no Brasil.

Vale realçar, desta forma, que, assim como em muitos países, a educação das crianças e dos jovens com deficiência no Brasil constituiu-se fora do sistema educacional geral. Até aproximadamente 1970, não havia serviços advindos do poder público para o acesso de alunos com deficiência à escola. Diante disso, foram os movimentos comunitários que acabaram por implantar escolas especiais privadas de caráter filantrópico que acolhiam esses estudantes, e que, na maior parte das vezes, prestava um atendimento mais assistencialista do que educacional, marcas que até hoje permanecem nas práticas educativas com esses alunos. Enquanto resposta do poder público, somente na década de 1970, é que tem início a institucionalização da educação especial no Brasil, sob o princípio da “integração escolar”, o qual perdura até o surgimento do discurso em defesa da “educação inclusiva” (Mendes, 2006).

Em nível global, as proposições de uma educação inclusiva ganham força, em especial, após a “Conferência Mundial de Educação Para Todos”, da qual resultou a “Declaração de Jomtien”, em 1990. Nessa direção, aliado às proposições das mobilizações sociais nacionais, o Brasil, assim como diversos outros países, participou do movimento que define como linha de ação que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, ou outras, e assinou a Declaração de Salamanca, elaborada a partir da “Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, realizada pela UNESCO e que aconteceu em 1994 na cidade de Salamanca na Espanha.

Mendes (2006) destaca que não é nova a ideia da importância de incorporar as crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum. Entretanto, em contrapartida ao que até então era feito sob o ideário da integração escolar, o qual centrava o problema no aluno e deixava implícita uma visão acrítica da escola, a inclusão escolar reconhecia as diferenças e entendia que a escola “estava provocando ou acentuando desigualdades associadas à existência das diferenças de origem pessoal, social, cultural e política” (Mendes, 2006, p. 395).

O pressuposto ideológico da educação inclusiva é que todos nós somos diferentes e que, por isso, devemos aprender a conviver com as diferenças. Segundo Padilha e Oliveira (2013), falar de inclusão implica admitir o seu oposto, a exclusão. Só falamos em inclusão social porque temos e consideramos a histórica

exclusão de pessoas na nossa sociedade, o que é motivado pelo próprio modelo de produção em que vivemos, que impossibilita à grande parte da população o acesso a bens materiais e simbólicos. O debate deve, portanto, conforme defendem as autoras, considerar “as relações entre nações e grupos econômicos no mundo globalizado, as quais afetam cada vez mais diretamente a política educacional instituída em cada país, ainda que de uma forma diferenciada” (Padi-lha & Oliveira, 2013, p. 11).

Ainda que apresente uma série de vantagens em relação ao modelo educacional segregacionista, no Brasil e em países com acentuadas desigualdades sociais, o discurso da inclusão precisa ser olhado com cuidado. A esse respeito, Laplane (2007) assinala que, apesar de se constituir historicamente oposto à segregação, a defesa da inclusão demonstra fraquezas e contradições que são refletidas nas condições da realidade educacional brasileira, “caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar” (p. 18).

Freitas (2010), ao analisar a forma escola e os modos que essa instituição, por razões ideológicas e políticas, se isola da vida, pontua que:

Inclusão e subordinação são, portanto, faces de um mesmo processo. Há que discuti-las juntas. A inclusão só é autorizada sob sua forma complementar de subordinação – e para subordinar-se não é necessário que o conteúdo escolar tenha sido sequer assimilado, bastando a vivência e “adaptação” à forma escolar vigente. A simples inclusão na escola já ensina a partir das relações de poder vivenciadas. Quanto ao conteúdo escolar, está presente em um certo nível que qualifique o aluno como consumidor e, a partir daí, suas realidades de classe se incumbem de criar um campo de várias possibilidades de inclusão/exclusão ao longo do sistema educacional. Tudo se passa como se tivesse havido uma opção do estudante ou como se ele não tivesse aproveitado as “oportunidades” de inclusão oferecidas. (p. 91).

Entendendo o caráter não determinístico desses processos, é necessário conscientizar-se que, além do acesso, a mediação do conteúdo escolar não deve se separar da “luta pela modificação da atual forma de escola, geradora de subordinação” (Freitas, 2010, p. 91). Subordinação que, segundo o autor, se revela na conformação do aluno ao sistema, em uma sala de aula artificial, sem significado para os estudantes e que reforça as relações de poder e de desigualdade social existentes.

Michels (2006), quando trata especificamente da inclusão dos alunos com deficiência no sistema educacional, destaca o caráter perverso da política de inclusão. Isso porque ela não objetiva remover os mecanismos de exclusão da escola; pelo contrário: “sob o discurso da inclusão com a necessária aceitação das diferenças, vem consolidando a exclusão. Agora, a inclusão não ocorre quando, por razões individuais, não há condição para tal.” (p. 421). Volta-se, assim, de acordo com a autora, ao argumento da meritocracia.

Reconhecer as contradições e os limites impostos a uma educação para e com todos na escola pública permite-nos uma aproximação mais crítica das

peças dispostas nos excertos que introduzem este subtítulo. Os fatos 1 e 2 referem-se a resistências às tentativas de uma reforma da política brasileira de educação especial em uma perspectiva inclusiva que, como se vê nos fatos 3 e 4, têm como base discursos que se assentam sobretudo no argumento de ineficácia da escola e dos agentes escolares e de uma maior “liberdade” de escolha aos responsáveis e aos alunos. Evidenciam, desse modo, um movimento de desresponsabilização do Estado pela garantia de acesso, permanência e qualidade nos processos formais de educação voltados para os estudantes com deficiência.

Esse movimento ganha contornos ainda mais perversos no âmbito do governo que assumiu o executivo federal em janeiro de 2019, o qual, como é possível notar nos discursos transcritos, reafirma princípios segregacionistas e meritocráticos, naturalizando desigualdades socialmente construídas.

A respeito da política educacional no governo Jair Messias Bolsonaro, Abrucio (2021) analisa o predomínio de desconstrução de modelos e de projetos em implementação desde a Constituição Federal de 1988. Com um programa político que visa reduzir o papel do Estado na economia e na vida das pessoas, propondo-se a fazer mais com menos, o governo Bolsonaro guia-se “a partir basicamente de uma agenda moral, e não uma agenda técnica” (p. 262), bem como se forja a partir de ataques a grupos sociais, lideranças políticas e ideias inimigas para, então, “construir estratégias de mobilização e ataque permanentes para destruí-los” (p. 263).

Fora isso, diante da instalação de visões negativas em relação a especialistas e técnicos, Abrucio (2021) avalia que, no campo educacional, ao não realizar ações supletivas (responsabilidade constitucional) e ao deixar de lado programas em que deveria participar, o governo federal sobrecarrega estados e municípios, o que tende a aumentar as desigualdades territoriais no país.

Há de se considerar também, como pontua o autor, a instabilidade diretiva do Ministério da Educação (MEC), o qual, em menos de dois anos, teve três diferentes ministros, e a ineficiência desse órgão governamental:

o que chama atenção é o enorme número de programas propostos e posteriormente não levados adiante, seja porque não conseguiram se viabilizar técnica e politicamente dentro do Executivo federal, seja porque foram barrados pelo Congresso Nacional e pelo STF. Entre esses fracassos, destacam-se: o Future-se, destinado a mudar a gestão das universidades; a mudança no modelo de seleção de reitores; as propostas de homeschooling e da Escola sem Partido; a votação do novo Fundeb, quando houve um aumento do gasto da União e não foram aceitas as medidas propostas pelo governo federal; e, mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), derrubada por meio de liminar do Supremo. (pp. 267-268).

Soma-se a esse contexto, os escândalos envolvendo o Ministério da Educação. Dentre eles, destaca-se a demissão, em março de 2022, do ex-ministro Milton Ribeiro, pastor presbiteriano que atuava como chefe do órgão desde julho de 2020, em decorrência da divulgação de áudios em que ele afirma que o governo federal priorizava prefeituras cujos pedidos de liberação de verba

havam sido negociados por dois pastores que atuavam em um esquema informal de obtenção de verbas do MEC. Na esteira desse escândalo, vieram à tona outras denúncias, como a propina cobrada em ouro, a compra de Bíblias com publicidade, os ônibus superfaturados, as “escolas fake” e o kit robótica superfaturado em até 420% destinado para escolas do Estado do Alagoas sem água e computador. Vê-se, assim, o modo que a agenda do Ministério tem sido conduzida sobretudo pelos interesses de um grupo de religiosos, o “gabinete paralelo de pastores”, os quais não possuem cargos públicos nem vínculos com o setor de ensino.

Diante disso, ao considerar os amplos desafios postos política e socialmente, faz-se necessário questionar que possibilidades se colocam para a construção de uma educação pública, democrática, laica, plural e não-homogeneizadora construída para e com todos. Isso nos mobiliza, quando tratamos dos estudantes com deficiência, a pensar em uma pedagogia anticapacitista que, na garantia de permanência e de acesso aos conteúdos escolares, coloque-se contra diferentes formas de discriminação.

DAS POSSIBILIDADES: POR UMA PEDAGOGIA ANTICAPACITISTA

Propor a construção de uma pedagogia anticapacitista impõe tanto entender as relações sociais que operam no interior da escola e que atuam na constituição histórico, social e cultural dos alunos e da comunidade escolar, quanto reconhecer o caráter ativo humano, dentro dos limites acima explorados, a fim de pensar caminhos de rompimento com essa realidade. Demanda, assim, reconhecer e assumir o papel político da escola e questionar como, no sentido de superar as várias formas de marginalização social e educacional, elas têm afetado nossa ação pedagógica.

Conforme Martín (2017), o termo capacitismo “denota, em general, una actitud o discurso que devalúa la discapacidad (*disability*), frente a la valoración positiva de la integridad corporal (*able-bodiedness*), la cual es equiparada a una supuesta condición esencial humana de normalidad” (p. 73). Expressa-se e é sustentado em uma rede de crenças, processos e práticas que, realçando qualidades inerentemente negativas que devem ser reabilitadas, curadas ou, até mesmo, eliminadas, sustentam e (re)produzem discursos e atitudes que promovem tratos desiguais e discriminatórios.

Ainda para o autor, o capacitismo constrói-se e se (re)produz historicamente nas dinâmicas sociais atravessado e relacionado a categorizações biomédicas, produtiva-econômicas e transhumanistas (Wolbring, 2008a¹, Wolbring, 2008b² *apud* Martín, 2017).

Em acréscimo, Gesser, Block e Mello (2020), por meio de amplo diálogo com a literatura da área, partem do pressuposto que o capacitismo:

é estrutural e estruturante, ou seja, ele condiciona, atravessa e constitui sujeitos, organizações e instituições, produzindo formas de se relacionar baseadas em um ideal

de sujeito que é performativamente produzido pela reiteração compulsória de capacidades normativas que consideram corpos de mulheres, pessoas negras, indígenas, idosas, LGBTI e com deficiência ontológica e materialmente deficientes. (p. 18).

As autoras realçam que, quando os enquadramentos da deficiência se baseiam em normas capacitistas, produzem-se, além de uma condição de precariedade da vida, “relações ancoradas em concepções caritativas/assistencialistas e/ou patologizantes dos corpos” (Gesser, Block & Mello, 2020, p. 19). Por fim, assinalam que, ao assumir uma postura anticapacitista, é importante adotar uma perspectiva interseccional, de modo a reconhecê-la e inclui-la ao lado de lutas contra diferentes formas de opressão. Isso porque não há como produzir “conhecimentos e práticas relevantes para as pessoas com deficiência sem considerar os contextos interseccionais que impactam e constituem suas subjetividades” (p. 29).

Lima, Braun e Vasques (2021), ao reconhecer a racionalidade híbrida localizada na conjunção entre as ciências médicas, a psicologia e a pedagogia que permite compreender o surgimento da educação especial no Brasil, apontam os modos que o sentido da deficiência transita em disputa nos âmbitos social, cultural, político e intelectual. Segundo os autores, a “intenção de ocultamento [dessas disputas] sob a cortina do ateuórico, do politicamente neutro, cumpre sua função ideológica de manutenção de poder” (p. 45).

Nessa direção, defendem que uma educação que se propõe anticapacitista deve privilegiar o diálogo, a aproximação com o outro, lutando contra discursos e práticas que reduzam um “sujeito - que é político, social, psíquico, histórico, cultural – a uma unilateralidade biológica empobrecedora” (Lima, Braun & Vasques, 2021, p. 47). Dessa forma, diante da histórica exclusão e segregação e do preconceito vivenciados pelos corpos com deficiência, faz-se importante nas escolas a compreensão e a construção de projetos educativos que, além de apostar na máxima potencialidade de todos os indivíduos, reconheçam as diversidades e estimulem a participação dos alunos.

Ao discutir a escolarização de alunos com deficiência, Freitas, Dainez e Monteiro (2022) problematizam a organização do currículo escolar e os processos de ensino-aprendizagem à luz da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. Fundamentadas no texto “Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil”, em que Vigotski fala do *ensino fecundo*, as autoras afirmam que “é fundamental compreendermos que o ensino para ser frutífero, fecundo, deve ser prospectivo e emancipatório, orientado para as possibilidades de desenvolvimento futuro” (p. 341). Desse modo, defendem que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento e não o segue a reboque. É, portanto, aquele que exige mais do que o aluno pode dar no momento em que está sendo ensinado, permitindo-lhe realizar na escola “una actividad que le obliga a superarse.” (Vigotski, 1993, p. 244).

Neste sentido, saber o que o aluno é capaz de desenvolver com ajuda é mais importante do que identificar o que ele faz sozinho. A sistematização de conhecimentos pode, segundo Vigotski (2001), viabilizar a transformação dos modos

de pensamento, desde que as práticas escolares possam ser flexíveis e que sejam considerados os diferentes modos de aprender, respeitando ritmos, caminhos e estilos de aprendizagem diversos. É a partir da interrelação entre o conhecimento cotidiano, produzido no âmbito da atividade prática, com o conhecimento científico, que transcende o contexto imediato, que se potencializa os processos de significação que ancoram a aprendizagem.

Ainda acerca da participação na vida em coletividade no cotidiano escolar, pesquisas destacam a dimensão educativa do envolvimento de pessoas com deficiência em espaços públicos e políticos. Esses trabalhos realçam tanto as contribuições para a significação da deficiência como circunscrita à justiça social (Ivanovich & Gesser, 2020) quanto a indissociabilidade entre as aprendizagens e as experiências vivenciadas no grupo, o que constitui possibilidade de ampliação da consciência coletiva sobre o direito à decisão e sobre a decisão política como alternativa anticapacitista (Santos, 2021).

Ignorar as formas de opressão existentes tende a intensificar as desigualdades experienciadas por grupos específicos no interior da escola. Assim, corroboramos os argumentos de Freitas *et al.* (2014) quando destacam que falar de práticas transformadoras:

sem questionar os objetivos da escola, é contribuir para ocultar poderosos dispositivos subjacentes ao processo de ensino-aprendizagem e que – se desconhecidos – continuarão a travar o trabalho do professor e dos outros profissionais interessados em uma escola que seja destinada a todos e que resista à incorporação das desigualdades sociais como princípio de seu funcionamento, criando hierarquias escolares que refletem as hierarquias de desigualdade existentes na sociedade. (p. 20).

A escola para e com todos requer considerar as singularidades de seus alunos em direção ao domínio dos conhecimentos e à vivência cidadã e democrática, entendendo que a escola e a sala de aula atuam tanto no campo da instrução quanto na formação “dos valores e atitudes, mesmo que de forma não planejada” (Freitas *et al.*, 2014, p. 23). O desafio que se impõe é a tomada de consciência de que a construção coletiva de uma pedagogia anticapacitista exige uma tomada de posição contra o ideário neoliberal que assombra a escola pública, com a ilusão de que ela prepara seus alunos para serem líderes e competir no mercado de trabalho em igualdade de direitos sem igualdade de condições. É uma educação que não se esvazia nos dizeres da beleza da convivência com a diferença, mas que, além disso, reconhece sua dimensão política e as necessidades de enfrentamento de discursos e práticas discriminatórias e preconceituosas e tentativas de homogeneização de seus alunos, buscando, a partir disso, promover coletivamente reflexões críticas e movimentos que rompam com a marginalização de distintos grupos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, é fundamental compreendermos que a educação e o ensino devem ser prospectivos e emancipatórios, orientados para as possibilidades de desenvolvimento futuro, ou seja, precisam permitir a todos os alunos, inclusive aqueles com alguma deficiência, vivenciar e participar da coletividade no sentido da transformação social. Isso quer dizer que de pouco vale um ensino pautado em um currículo mínimo, em competências e habilidades que tendem a conformar/ajustar/subordinar o indivíduo à lógica do mercado que rege a atual forma escola, fruto da organização social vigente.

Considerando ainda o contexto brasileiro, marcado por retrocessos democráticos e pela degradação política, o que tem afetado amplamente as políticas educacionais, evidencia-se o modo que a luta por uma educação enquanto direito público, democrática, laica, plural e não-homogeneizadora extrapola os muros escolares. Desse modo, para além da composição dos projetos institucionais, são necessárias a inserção *em* e a mobilização *com os* movimentos sociais a fim de lutar por políticas públicas e por garantias de financiamento que caminhem para atender, não os interesses financeiros de determinados grupos, mas as reais necessidades dos atores escolares e dos estudantes da escola pública.

Notas

¹ Wolbring, G. (2008a). "Is There and End to Out-Able? Is There an End to the Rat Race for Abilities?". *M/C Journal*, 11 (3). <https://doi.org/10.5204/mcj.57>

² Wolbring, G. (2008b). The Politics of Ableism. *Development*, 51, 252-258.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrucio, F. L. (2021). Bolsonarismo e Educação: quando a meta é desconstruir uma política pública. In L. Avritzer, F. Kerche & M. Marona (Eds.). *Governo Bolsonaro: retrocesso democrático e degradação política* (1st ed., pp. 255-269). Autêntica.
- Amaral, M. H. (2019). *Formação do professor na supervisão de estágio em Educação Inclusiva: processos de significação e dinâmicas discursivas*. [Dissertação de mestrado]. Universidade Metodista de Piracicaba. http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/visualiza.php?cod=MTkwMg==
- Amaral, M. H., & Monteiro, M. I. B. (2021). Formação na licenciatura e prática pedagógica inclusiva na educação básica: encontros possíveis. *Revista Teias*, 22 (66), 256-269.
- Conjur - Revista Consultor Jurídico. (2020, december 2). *Decreto sobre política de educação especial é suspenso por Toffoli*. Conjur. <https://www.conjur.com.br/2020-dez-02/decreto-politica-educacao-especial-suspenso-toffoli>
- Costa, G., & Sanches, I. (2016). Um olhar sobre a inclusão educativa: concepções dos professores do ensino secundário. *Revista Lusófona de Educação*, 34, 161-179.
- Freitas, A. P. de, Dainez, D., & Monteiro, M. I. B. (2022). Escolarização de alunos com deficiência: O ensino fecundo como via de possibilidade. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 17 (1), 328-346.

- Freitas, L. C. (2010). Avaliação: para além da “forma escola”. *Educação: Teoria e Prática*, 20 (35), 89-99.
- Freitas, L. C. et al. (2014). *Avaliação educacional: caminhando pela contramão* (7th ed.). Vozes.
- Gesser, M., Block, P., & Mello, A. G. de. (2020). Estudos da deficiência: interseccionalidade, antipacitismo e emancipação social. In M. Gesser, G. L. K. Böck & P. H. Lopes (Eds.). *Estudos da deficiência: antipacitismo e emancipação social* (1st ed., pp. 17-35). CRV.
- Ivanovich, A. C. F., & Gesser, M. (2020). Deficiência e capacitismo: correção dos corpos e produção de sujeito (a)políticos. *Quaderns de Psicologia*, 22 (3), 1-21.
- Laplane, A. L. F. de. (2007). Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In A. L. F. de Laplane & M. C. R. de Góes (Eds.). *Políticas e práticas de educação inclusiva* (3th ed., pp. 5-20). Autores Associados.
- Lima, A. L. de S., Braun, S. M. A. H., & Vasques, C. K. (2021). Normocentrismo tem remédio? Considerações antipacitistas na escola. In R. B. Ceccim & C. R. de Freitas (Eds.). *Fármacos, remédios, medicamentos: O que a educação tem com isso?* (Vol. 1, 1st ed., pp. 39-52). Editora Rede UNIDA.
- Martín, M. T. (2017). “Capacitismo”. In R. L. Platero, M. Róson & E. Ortega (Eds.). *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 73-81). Bellatera.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11 (33), 387-405.
- Michels, M. H. (2006). Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 11 (33), 406-423.
- Padilha, A. M. L., & Oliveira, I. M. (2013). *Educação para todos: As muitas faces da inclusão escolar*. Papirus.
- Santos, L. S. dos. (2021). *Antipacitismo e participação política de pessoas com deficiência: dimensão educativa de movimentos de autodefensoria*. [Tese de doutorado]. Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.11606/T.48.2021.tde-09122021-101242>
- Silveira, K. A., Enumo, S. R. F., & Rosa, E. M. (2012). Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão de literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18 (4), 695-708.
- Vigotski, L. S. (1993). *Obras escogidas II*. Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones.
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem* (trad. Paulo Bezerra, 1st ed.). WMF Martins Fontes.

Paulo Freire e a política *

José Eustáquio Romão¹

INTRODUÇÃO

Honrado pelo convite de compartilhar o painel temático “Política e Ideologia” com a Professora Isabel Menezes, da Universidade do Porto, e com o Professor António Costa Pinto, da Universidade Lusófona, no âmbito do II Congresso Internacional de Humanismo, Direitos Humanos e Cidadania², não poderia deixar de adiantar que aceitei o desafio no “clima” das comemorações do centenário de nascimento de Paulo Freire, o educador e pensador brasileiro mais conhecido em todo mundo.

De fato, aceitei o convite também com alegria, pois tendo dedicado – e ainda dedicando – boa parte de minha vida à investigação e disseminação do legado freiriano, não deixaria de perceber que havia uma grande e profunda convergência de concepções e de compromissos entre o legado de Paulo Freire e os propósitos expressos pelo evento, que já estava na sua segunda edição e que apresentava como tema gerador o humanismo, os direitos humanos e a cidadania. Além disso, no painel específico sobre “Política e Ideologia”, Freire certamente estaria presente, na medida em que suas concepções poderiam oferecer fundamentos e metodologias para a investigação e construção da clarividência científico-epistemológica dos conceitos e categorias aí envolvidas e sua militância poderia servir de referência para as estratégias e procedimentos da luta em prol do humanismo, dos direitos humanos e da cidadania, quando referenciados na análise crítico-libertadora da política e da ideologia. Especialmente a “política” (com “p” minúsculo) e a “Política” (com “p” maiúsculo), sempre estiveram presentes em sua vida e em sua obra, seja ela teórica, seja prática.

Neste trabalho, que é uma síntese da apresentação que fiz no referido

* 10.24140/2023/HDC-978-989-757-231-9-6

¹ Diretor Fundador do Instituto Paulo Freire do Brasil, Secretário-Geral do Conselho Mundial dos Institutos Paulo Freire; Professor e Diretor do Programa de pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, de São Paulo, Brasil.

Neste Capítulo, a pedido do autor, respeitou-se as suas orientações de escrita.

² O III Congresso Internacional de Humanismo, Direitos Humanos e Cidadania foi levado a efeito nos dias 28 e 29 de outubro de 2021, on line, a partir de Lisboa, por causa da pandemia do Corona Vírus que estava em um de seus picos, tanto em Portugal quanto no Brasil.

painel, evidentemente enriquecida pelas reflexões que surgiram no debate que se seguiu à exposição dos conferencistas convidados, tratarei não apenas das principais concepções de Paulo Freire, mas, também, de sua trajetória de vida – sem qualquer pretensão de rivalizar com seus abalizados biógrafos³ –, para demonstrar o quanto sua obra teórica educacional foi política e o quanto sua militância foi politicamente educadora.

TRAJETÓRIA HISTÓRICA DE PAULO FREIRE: TESTEMUNHOS DE UMA MILITÂNCIA EDUCADORA

Sempre que me convidam para falar da vida e obra de Paulo Freire, início com uma periodização – mania de historiador – que tem por base os marcos cronológicos de uma vida pessoal e pública, que permitem estabelecer um antes e um depois de cada marco. Assim, para os efeitos deste trabalho, dividi a vida de Paulo Freire em pré-exílio (1922-1964), exílio (1964-1980) e pós-exílio (1980-1997). Como toda periodização, a que se apresenta é artificial e está eivada de defeitos. Primeiramente, como todas as datas fronteiriças de uma determinada cronologia, passa a impressão de que a história se dá aos saltos, ocultando as longas transições de uma época para outra. Em segundo lugar, dependendo dos objetivos do cronista ou do historiador, os critérios de identificação dos marcos divisórios gerarão eras, idades, etapas ou fases de interstícios cronologicamente desequilibrados. Finalmente, na maioria das vezes, esse desequilíbrio cronológico na duração das eras, idades, etapas ou fases, é quase sempre provocado pelas dificuldades de identificação de todos os fatores que caracterizam uma determinada fatia dessas partes periodizadas.

No caso de Paulo Freire, considerando sua vida pública e arredondando as datas- marco, ocorre um relativo equilíbrio nas três etapas de sua vida. Na primeira, que durou cerca de 14 anos, ele começou a ficar conhecido publicamente em sua terra natal, Recife, no Estado de Pernambuco, na Região Nordeste e no Brasil, no final dos anos '50 e inícios dos anos 60 do século XX, com os primeiros experimentos sobre alfabetização e educação de adultos. Nessa época, ele foi, como todas as pessoas, um “cidadão local”, recifense, pernambucano, nordestino. Na segunda fase, Freire perambulou pelo mundo como exilado, também, por um pouco mais de uma década e meia (1964-1980), tornando-se um “cidadão do mundo”, conhecido por suas intervenções não somente na educação, mas em outros campos do conhecimento humano. Finalmente, retornando do exílio, em 1980 – ano da criação do Partido dos Trabalhadores, que ajudou a

³ No livro *Paulo Freire: uma biobibliografia* (1996), coordenada por Moacir Gadotti, podem ser encontradas algumas biografias de Freire, elaboradas sob diversas perspectivas. Ela foi também traduzida para o castelhano e publicada no México, pela Editora Siglo XXI, em 2001, e lançada na Feira do Livro de Guadalajara, que, nesse ano, homenageou o Brasil, que ocupou a Zona Cultural como convidado de honra

fundar –, foi voltando progressivamente à vida pública como professor, na Universidade de Campinas e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, culminando sua “reaprendizagem do Brasil” com a assunção do cargo de Secretário Municipal de Educação da maior cidade da América Latina, São Paulo, no governo de Luíza Erundina (1989-1992), integralizando, de novo, em torno de uma década e meia de uma vida dramática, mas, extremamente produtiva.

Quando falo de Freire gosto de destacar que, para ele, como para Nicolau Maquiavel, “tudo se perdeu, mas tudo se ganhou”. Um dos biógrafos do pensador renascentista florentino⁴ é quem me faz pensar que a mesma ideia poderia se aplicar a Paulo Freire. Quando do golpe militar em 1964, injustamente preso, obrigado a fugir e a submeter-se a um longo exílio, tudo parecia perdido para ele, para a esposa e para os cinco filhos; porém, tudo se ganhou, na medida em que sua obra, produzida no exílio, acabou sendo publicada, primeiramente em línguas francas, ganhando o mundo.

O pré-exílio (1950-1964)

Paulo Reglus Neves Freire teve uma infância e uma adolescência marcadas por dificuldades progressivas, pois embora tenha nascido numa família pequeno-burguesa (o pai era oficial da polícia militar de Pernambuco), a crise dos anos '20 do século passado, que quase extirpou o Capitalismo do mundo, teve repercussões profundas na economia agrário-monocultural-exportadora do Brasil (cafeicultura), provocando impactos empobrecedores nas famílias dos extratos médios da sociedade brasileira. Além disso, com a perda precoce do pai, Joaquim Temístocles Freire, a viúva, Edeltrudes Neves Freire, teve de se virar para dar conta da criação dos dois filhos, Paulo e Armando, e da filha Stela. Com a renda familiar em queda e as finanças agravadas pela crise, somente Freire conseguiu continuar os estudos, frequentando uma escola privada de elite para fazer a educação básica e completar o ensino secundário, graças a uma bolsa de estudos obtida pela mãe no Colégio Oswaldo Cruz, onde, mais tarde, tornar-se-ia professor de língua portuguesa.

Ingressou na Faculdade de Direito somente em 1943, colando grau e tornando-se advogado em 1947, já casado, havia três anos, com Elza Maia Costa de Oliveira, professora, e com quem já tivera a primeira filha, Maria Madalena Freire, com pouco mais de um ano de idade. Mesmo tendo de ser o provedor da família, que irá crescer rapidamente com mais dois filhos – Joaquim Freire e Lutgardes Costa Freire – e mais duas filhas – Maria de Fátima e Maria Cristina –,

⁴ Charles Benoist, teria cunhado a frase: “Tudo está pedido, mas tudo se ganhou. Maquiavel perdeu seu lugar, mas nós ganhamos Maquiavel” (*apud* Chevallier, 1999, p. 18). É que os Médici tomaram o poder em Florença e tiraram Maquiavel do cargo que ocupava no governo anterior, exilando-o em sua chácara de San Casciano. Ai, ele reclamava de sua vida tediosa e pobre, querendo voltar à chancelaria da República Florentina, onde desempenhara importantes missões. Para ele, tudo se perdera, mas foi no exílio que escreveu suas obras, com destaque para *O Príncipe*, por meio das quais se tornou um dos mais conhecidos pensadores da modernidade, criando a Ciência Política.

Paulo Freire desistiu da profissão de advogado na primeira causa, para não ter de “depenar” um jovem dentista inadimplente, que não conseguia pagar as prestações do equipo de seu consultório.

Das experiências domésticas sobre alfabetização de adultos, com o novo método que desenvolvera juntamente com Elza, Freire foi expandindo seu campo de intervenção nesta área. Ele já vinha trabalhando como professor de língua portuguesa no Colégio Oswaldo Cruz, desenvolvendo, portanto, experiências educacionais e reflexões linguístico-pedagógicas de que tanto gostava e se aplicava, tendo mais tarde, inclusive, se notabilizado em ambos os campos do conhecimento: educação e linguística.

Contudo, a oportunidade para trabalhar, profissional e metodicamente, na área educacional, especialmente com a Educação de Adultos (EDA), veio quando pôde expandir suas experiências com trabalhadores, no Serviço Social da Indústria (Sesi) de Pernambuco, como diretor do setor de Educação e Cultura. Aí permaneceu de 1947 a 1954, tornando-se, em seguida, superintendente da mesma entidade, cargo que ocupou de 1954 até 1957.

Aqui, já cabe destaque para uma aparente contradição que pontuaria a vida de Freire: nessa primeira fase de sua trajetória pessoal, ligou-se profissionalmente a instituições e programas burgueses – portanto conservadores e até mesmo reacionários – para aplicar suas revolucionárias ideias. É no antro do capital que ele vai fazer as experiências mais interessantes na preparação das classes oprimidas para lutarem contra seus opressores capitalistas. Suas descobertas educacionais e pedagógicas já estavam, desde o início, comprometidas com as lutas dos trabalhadores. Como se sabe, o Sesi, fora criado em julho de 1946, pela iniciativa de um grupo de empresários da indústria, que tendo percebido que:

... o país não precisava apenas de mão-de-obra para o processo de industrialização, mas também criar um mercado interno estável e sólido, composto por **consumidores** dos produtos que estavam sendo manufaturados. Estabeleceram então, a Carta da Paz Social. O documento inovador estabeleceu princípios e medidas para o custeio de serviços sociais para os trabalhadores com recursos patronais (Sistema FIESP/SESI, 2022, o destaque é de J. E. Romão).

O chamado “Sistema S”⁵ iniciou-se na década de 1940, quando o Governo de Getúlio Vargas, com a ambiguidade própria do nacional-desenvolvimen-

⁵ Na mesma senda, já no Governo Eurico Gaspar Dutra (1946-1950), criou-se o Serviço Social do Comércio (Senac), por meio do decreto-lei n.º 8.621, de 10 de janeiro de 1946. É, também, uma entidade privada que recebe recursos públicos e contribuições compulsórias das empresas comerciais e de atividades assemelhadas, sendo administrado pela Confederação Nacional do Comércio. O ciclo se completaria já nos governos militares, com a criação do Serviço de Aprendizagem Rural (Senar), por meio da Lei n.º 8.315, de 23 de dezembro de 1991. Mais tarde foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat) e Serviço Social do Transporte (Sest), ambos de 1993, sob a égide da lei n.º 8.706. Finalmente, criou-se Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop), em 1998.

tismo-populista, preocupado com a formação profissional, aliou-se aos empresários da indústria que haviam se tornado o segmento dominante da classe burguesa brasileira, e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), por meio do Decreto-Lei n.º 4.048, de 22 de janeiro de 1942, como uma instituição de direito privado, mas que funcionaria com recursos públicos. É, até hoje, administrado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI). O “amortecimento” dos conflitos entre patrões e empregados se completaria com a criação do Serviço Social da Indústria (Sesi), em 1.º de julho de 1946, exatamente onde Freire irá trabalhar. Hoje, o Sesi é uma rede de instituições paraestatais, cobrindo todo o território nacional, promovendo “o bem-estar social, o desenvolvimento cultural e a melhoria da qualidade de vida do trabalhador que atua nas indústrias, de sua família e da comunidade na qual estão inseridos, em geral” (Wikipédia Sesi, https://pt.wikipedia.org/wiki/Serviço_Social_da_Indústria, consultado em 30 de abril de 2022).

Por época do engajamento no trabalho do Sesi, além de ter fundado o Instituto Capibaribe, que se transformaria numa das instituições de ensino mais prestigiadas de Recife, foi membro do Conselho Consultivo da Educação da Prefeitura da mesma cidade, com mais outros poucos “notáveis” da área educacional, sendo, em seguida, nomeado como Diretor da Divisão de Cultura e Recreação do Departamento de Documentação e Cultura da mesma municipalidade.

No entanto, foi como professor da Universidade do Recife, onde depois da não classificação em primeiro lugar no concurso a que se candidatara em 1959, acabara por ser nomeado e, trabalhando no Departamento de Extensão daquela instituição de ensino superior (IES), foi convidado pelo governo do Rio Grande do Norte para desenvolver um programa de alfabetização de adultos na zona rural (sertão) daquele estado nordestino. No grande feito de Angicos, em 1963, também carregaria esta aparente contradição ideológica.

É verdade que o mundo testemunhou, na década de 1960, uma das crises mais perigosas da Guerra Fria, que chegara ao auge e quase se “esquentou” na questão da instalação dos mísseis soviéticos em Cuba⁶. No contexto dessa guerra, os norte-americanos, sob a liderança do Presidente John Fitzgerald Kennedy (JFK) (1917-1963), criaram o Programa Aliança para o Progresso, voltado inteiramente para os países latino-americanos, com o claro objetivo de conter o avanço socialista pelo subcontinente. No caso brasileiro, o governo norte-americano negociava diretamente com os governadores mais conservadores, especial-

⁶ A chamada crise dos mísseis em Cuba de 1962 foi um dos vários confrontos entre a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URRS) e os Estados Unidos da América, que representavam, respectivamente, a “Cortina de Ferro” e a “Cortina de Dólar”, ou seja, lideravam os dois lados do instável equilíbrio político da bipolaridade em que vivia o Planeta. Cada um deles, com seus satélites – estes, sim, muitas vezes, se engalinhavam em guerras localizadas (“quentes”). No caso da crise em tela, os soviéticos instalariam bases de mísseis em Cuba, tendo os Estados Unidos reagido e quase levado o mundo à III Guerra Mundial, ao determinar o recuo da esquadra de guerra soviética que se dirigia à ilha do Caribe, cujo governo era seu aliado, para a instalação dos mísseis em território cubano, a poucos quilômetros da Flórida.

mente do Nordeste, por causa de suas dificuldades de interlocução com o progressista Governo João Goulart (1919-1976), aliás, contra o qual, o representante norte-americano no Brasil, Abraham Lincoln Gordon (1913-2009), conspirava abertamente junto aos militares que tramavam um golpe de Estado e, de fato, derrubariam Jango em 1.º de abril de 1964. Nessa época, várias missões norte-americanas aportaram no litoral do Rio Grande do Norte, já que o governador Aluísio Alves demonstrava grande apreço pelos Estados Unidos e pelo governo de JFK, assinando os acordos referentes ao Programa da Aliança para o Progresso. Foram os recursos deste Programa liberal-burguês que financiaram o projeto de alfabetização e educação de adultos em Angicos, pequena cidade do sertão do Rio Grande do Norte, onde ocorreria a grande experiência pública que acabaria por consolidar a cientificidade e a eficiência do então chamado “Sistema Paulo Freire”⁷. Não havia dúvidas sobre o lado político do jovem governador do potiguar, apesar da tentativa de isentá-lo das posições ambíguas e até mesmo contraditórias, por um de seus auxiliares mais próximos, exatamente o também jovem Secretário de Estado da Educação, que escreveu:

Na cadeia das duas vertentes, como um dos articuladores nos dois lados, estava o jovem governador do Rio Grande do Norte (38 anos), impulsionador das “40 horas” de Angicos, a estrela da Aliança para o Progresso na América Latina, símbolo emblemático das reformas preconizadas em Punta del Este⁸ (8/61), pela vontade do presidente dos Estados Unidos (Fernandes & Terra, 1994, p. 128).

O Secretário Calazans Fernandes refere-se, aí, aos “dois lados” do contexto político brasileiro. De um lado, João Goulart – popularmente “Jango”, um presidente nacional-desenvolvimentista-trabalhista, que assumira o cargo a duras penas. Enfrentara uma tentativa-de golpe civil-militar e o impedimento de sua posse, após a renúncia do Presidente Jânio Quadros, em 1961, somente superada pela adoção de um parlamentarismo artificial no contexto político brasileiro, “parlamentarismo biônico”, como se dizia à época. Vitorioso na campanha pelo retorno ao presidencialismo, nos termos da tradição democrática do País, o Presidente João Goulart retomou integralmente seus poderes ao ser confirmado, majoritariamente, pelo plebiscito de 1.º de janeiro de 1963, em que toda a nação brasileira esperava a superação da instabilidade institucional que se instalara no país com o parlamentarismo. Reempossado como quem “reina e governa”, Jango deu curso às “Reformas de Base”, nitidamente favoráveis aos trabalhadores e aos segmentos oprimidos da sociedade brasileira, o que acabou açulando mais ainda os que já haviam tentado impedir sua posse em 1961 e vinham cons-

⁷ A experiência está detalhadamente descrita e analisada na obra de Calazans Fernandes e Ana Terra (1994) e na de Carlos Lyra (1996).

⁸ Na Conferência de Punta del Este, Uruguai, realizada de 5 a 27 de agosto de 1961, o Programa, que fora lançado por Kennedy em 1.º de março daquele mesmo ano, na Casa Branca, na presença de todos os chanceleres da América Latina, ganhava objetividade no Conselho Interamericano Econômico e Social (CIES) da Organização dos Estados Americanos (OEA), quando a Carta de Punta del Este foi detalhada e aprovada por todos os países presentes.

pirando para derrubar o governo legalmente constituído. Do outro lado, estavam as elites, conspirando com os militares e tendo o apoio explícito do governo norte-americano, para derrubar Jango. Calazans ainda tenta “salvar” a figura de Kennedy, afirmando:

A fatalidade de Dallas (22/11/63), tirou Kennedy da rota do Brasil, eliminando, nos cenários das convergências, o personagem que poderia ter evitado o golpe de 64, do qual vinha sendo informado pelo embaixador Lincoln Gordon, que, na confirmação insuspeita dos conspiradores brasileiros, também estava envolvido nos preparatórios da quartelada (31/3/64)” (*id.*, *ibid.*)

Considerar que Kennedy e Aluísio Alves poderiam ter impedido o golpe de 1.º de abril de 1964 no Brasil é, no mínimo, ingenuidade política, pois do segundo lado, do lado dos conspiradores estavam ambos, nitidamente comprometidos com o *putsch*. Em primeiro lugar, o embaixador dos Estados Unidos no Brasil conspirava abertamente. Ora, isso, não pode ser feito sem o aval do responsável do poder executivo do país representado. Quanto ao governador, de acordo com a própria narrativa do mencionado Secretário, não resta dúvidas sobre a posição também a favor do *putsch* de 1964, como dos desmandos autocráticos que se seguiram ao golpe, nos governos militares que implantaram a mais longa ditadura no País.

Retornando ao que nos interessa neste trabalho, fica compreendida a impressão de contradição ideológica de Paulo Freire, não somente por seu trabalho educacional inicial no “ventre” da burguesia mais conservadora do País, no Sesi, inclusive, ocupando cargo de confiança, na direção do órgão; como também, porque a maior expressão de seu trabalho com o “Método Paulo Freire” se deu no contexto – e mais do que isto, financiado – de/por um dos programas mais conservadores que se implantaram na América Latina, no contexto da Guerra Fria, a Aliança para o Progresso.

Mais adiante retomarei esta questão das aparentes contradições ideológicas de Paulo Freire.

Freire acabou por se tornar conhecido em Pernambuco: representara o Estado no II Congresso Nacional de Educação (1958), no qual foi relator do documento sobre educação de adultos; foi conselheiro estadual de educação durante o governo de Miguel Arrais; trabalhou ativamente no Movimento de Cultura Popular (MCP). Tornou-se também conhecido no Nordeste por causa de seu “método de alfabetização de adultos” que foi usado nos diversos movimentos de alfabetização e de educação de adultos que emergiam e se disseminavam em vários estados daquela região (Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte). Graças ao trabalho realizado neste último estado, ganharia notoriedade nacional, dado que o Presidente da República e todo seu *staff* estiveram em Angicos, na “formatura” dos alfabetizados e alfabetizadas pelo “Método Paulo Freire”⁹.

⁹ Chamado por alguns de seus estudiosos de “Sistema Paulo Freire”, registro-o, aqui, entre aspas porque esta expressão incomodava o próprio Freire. Quando, em 23 de janeiro de 1982, em

Impressionado com os resultados alcançados – alfabetização de mais de trezentos camponesas e camponeses, em cerca de 40 horas –, convidou Freire para organizar processos congêneres para milhares de outras localidades brasileiras, no sentido de se buscar a total alfabetização da população brasileira analfabeta. Criado pelo Decreto n.º 53.465, de 21 de janeiro de 1964, o Plano Nacional de Alfabetização, cuja coordenação foi confiada a Freire pelo então Ministro da Educação, Paulo de Tarso Santos (1926- 2019). Com poucas turmas instaladas, o Plano não avançou, uma vez que foi interrompido pelo golpe civil-militar de 1964, que implantou a ditadura militar de 21 anos de duração. O primeiro oficial “de plantão” na Presidência da República, General Humberto de Alencar Castello Branco (1964-1967) – estivera em Angicos, em 1963, na formatura dos camponeses e camponesas alfabetizados/as –, pelo Decreto n.º 53.886, de 14 de abril de 1964, o extinguiu. Mais tarde, o “Sistema Paulo Freire” – e aqui se justifica o termo “sistema”, por razões óbvias – foi substituído pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), criado pelos militares em 22 de março de 1968, por meio do Decreto n.º 62.455, no auge do “endurecimento” do regime do Estado de exceção, durante o governo do segundo general-presidente, Arthur da Costa e Silva (1967-1969).

O exílio (1964-1980)

Preso pelas forças repressoras da ditadura recém-instalada, Freire ficou mais de dois meses no cárcere, em Olinda, sendo obrigado, depois, a se apresentar no quartel do Rio de Janeiro. Daí, fugiu e pediu asilo na Embaixada da Bolívia, conseguindo ir para aquele país andino. Não tendo se adaptado à altitude de La Paz e por força de um golpe militar também na Bolívia, que derrubou o governo de Victor Paz Estensoro, em novembro de 1964, Freire teve de deixar o país, conseguindo exílio no Chile. Dirigiu-se para Santiago, capital do país de Pablo Neruda, que, naquele momento, era governado pelo primeiro presidente democrata-cristão da América Latina, Eduardo Frei Montalva (1964-1970).

No Chile, Paulo Freire foi recebido por Jacques Chonchol¹⁰, que dirigia o

uma formação de educadores populares, na Vila Alpina, em São Paulo, foi pessoalmente indagado sobre o “Método Paulo Freire”, respondeu: “Mas quando a gente encarna e vive este não estar só no mundo, isso tem a ver com o chamado Método Paulo Freire. Mas eu não gosto de falar nisso, que é um negócio chato pra burro. Porque isso, no fundo, não é Método...” (FREIRE, 1982, p. 7)

¹⁰ Nascido em março de 1926, Jacques Chonchol Chait, casara-se com uma brasileira, Maria Edy, de Americana (SP), que conhecera por ocasião do 4.º Centenário da capital paulista. Estudou Agronomia na Universidade do Chile e doutorou-se em ciências políticas na Universidade de Paris. Retornando ao país natal, trabalhou na área rural do Chile, retornando, como bolsista, ao exterior, onde, em Londres, realizou estudos e pesquisas sobre economia agrária. Sempre trabalhou nesta área, inclusive prestando serviços à Organização das nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO). Com posições mais à esquerda do governo democrata-cristão de Eduardo Frei, deixou-o e foi fundar o Movimiento de Acción Popular Unitario (MAPU), pelo qual foi lançado candidato à Presidência da República. Retira a própria candidatura em favor da de Salvador Allende, de quem seria Ministro de Agricultura (1970-1972). Após o golpe de Pinochet que assassinou Allende, em 1973, teve de exilar-se na França, onde foi diretor do Instituto de Altos Estudos da América Latina, da Universidade de Paris. Regressou ao Chile em 1994.

Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario, vinculado ao Ministério da Agricultura, para trabalhar com a educação da população camponesa.

Com o rompimento de Chonchol com o governo, Freire foi trabalhar no Instituto de Capacitación e Investigación de la Reforma Agraria (ICIRA), órgão misto das Nações Unidas e do governo chileno.

Nos mais de quatro anos que passou no Chile, Paulo Freire produziu várias obras importantes, dentre as quais se destacam, inicialmente, *Educación como práctica da liberdade* (1968) – *Educación e atualidade brasileira* (1959), que escrevera ainda no Brasil, passada a limpo. Mas, foi na primavera de 1968, que pôs o ponto final no manuscrito da obra que o tornaria conhecido em todo o Planeta: *Pedagogia do oprimido* (1968). Doou o manuscrito a Jacques Chonchol e Maria Edy, em agradecimento ao apoio que recebera desde sua chegada a Santiago, não somente do ponto de vista profissional, mas também pela solidariedade de uma sólida amizade familiar. Publicada em mais de meia dúzia de países antes de ser editada no Brasil e, mesmo assim, proibida em seu próprio país por mais de duas décadas, os originais tiveram de ser trazidos da Suíça por um diplomata amigo de Freire, Jean Ziegler¹¹, que passou incólume pela alfândega, driblando a rígida censura da época e fazendo-os chegar às mãos do editor da Paz e Terra, Fernando Gasparian. Ainda assim, o editor teve de atrasar a publicação e combinar, com Freire, alguns ajustes típicos de autocensura: substituição de determinadas expressões e a não publicação de uma espécie de diagrama sobre a “teoria da ação revolucionária” contraposta à “teoria da ação opressora”, para não chamar a atenção do censor. De acordo com o próprio Freire:

Mesmo sabendo que o livro não poderia ser editado aqui [Brasil], ter sua primeira edição em português, língua em que foi originalmente escrito, seria interessante que o datilografado chegasse às mãos de Fernando Gasparian, diretor da Paz e Terra, que o publicaria. A questão que se colocava era como remetê-lo com segurança não só para os originais, mas também, e sobretudo, para o portador. Àquela altura, começos dos anos 70, já morávamos em Genebra.

Comentando o fato com intelectuais suíços, professores da Universidade de Genebra, um deles, além de professor, *conseiller* matinal professor Jean Ziegler, me fez o oferecimento para trazer pessoalmente os originais. [...] com seu passaporte diplomático, além de ser suíço, nada lhe ocorreria. Passaria pelo controle de passaporte e pela alfândega sem perguntas e revisões (1992, p. 62- 63).

Hoje, felizmente, os leitores podem conferir o mencionado diagrama sem qualquer modificação na edição de *Pedagogia do oprimido: o manuscrito* (2018, pp. 322- 323), a única “decentemente autêntica”¹² dessa obra já cinquentenária.

¹¹ Jean Ziegler, nascido Hans Ziegler (1934-), é um professor de sociologia na Universidade de Genebra e vice-presidente do Comitê Consultivo do Conselho das Nações Unidas para os Direitos Humanos. Foi membro do Parlamento Suíço pelo Partido da Social Democracia (1981-1999), além de ter ocupado vários cargos nas Nações Unidas. Dentre os muitos livros que escreveu, chama a atenção *O capitalismo explicado às crianças*, publicado recentemente no Brasil (2021).

¹² Revisando a 15.ª. edição do livro editado pela Paz e Terra, e ao receber exemplares da 17.ª. edição, na qual Paulo Freire constatou que somente aí a Editora incorporara a mencionada revisão,

Freire publicou, ainda no Chile, um pequeno grande livro, *Extensión o comunicación?: la conscientización em-el médio rural* (1973), uma das obras mais reflexivas de Paulo Freire, na qual discute uma verdadeira teoria do conhecimento e, mais especificamente, como o ser humano aprender. Curiosamente, retorna ao Estruturalismo Linguístico de Saussure e vai conduzindo a discussão até desmontar a possibilidade da “extensão”, como ela foi concebida como missão institucional universitária na tríade ensino-pesquisa-extensão.

Depois de mais de quatro anos e meio no Chile, ainda em 1969, Freire e parte da família deixaram Santiago, indo para Cambridge, Massachusetts, e ficando cerca de onze meses nos Estados Unidos, para trabalhar na Universidade de Harvard. Paulo Freire considerou este período suficiente como o tempo a que se dispusera passar Império.

Em seguida, foi para Genebra, trabalhar no Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas, na Suíça, onde passaria o resto de seu longo exílio. Aí, a partir do emprego no Conselho Mundial de Igrejas, pôde desenvolver, com bastante liberdade, seu trabalho em várias partes do mundo, especialmente em África, na alfabetização das populações dos países recém-saídos do sistema colonial. É dessa época, a importantíssima obra *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (1977), na qual estabelece uma importante discussão sobre as relações entre alfabetização e língua materna – problema específico que retomaria com mais detalhes na obra dialogada com Antonio Faundez, *Learning to question: a Pedagogy of Liberation* (1989) –, sem falar que suas obras refletiam posições cada vez mais à esquerda do espectro político. É nesse momento da carreira de Paulo Freire que se percebe seu esforço redobrado para explicar a conciliação que fazia entre sua espiritualidade cristã, católica romana e o Materialismo Dialético, detalhadamente estudadas por Walter Martins de Oliveira (v. Oliveira, 2019), que estudou, profundamente, as convicções espirituais freirianas.

Pós-exílio (1980-1997)

Ao vir ao Brasil, em 1979, para preparar o retorno definitivo também da família, no ano seguinte, vivia-se, no país, o clima da redemocratização e da anistia para os condenados políticos. No entanto, as limitações da proposta de transição democrática “abertura lenta, gradual e segura” do situacionismo militar ainda iriam impedir que Paulo Freire retornasse a Recife e fosse reintegrado na Universidade Federal de Pernambuco. A Faculdade de Belas Artes de Recife, de que Paulo Freire fora exonerado em 1964, seria, mais tarde, incorporada à Universidade Federal de Pernambuco. Por isso, ao ser anistiado, Freire deveria ser reintegrado como Professor Livre Docente, condição de que fora alijado quando

ofereceu um exemplar a Moacir Gadotti com uma dedicatória na qual afirmava que aquela era a primeira “edição decente” de *Pedagogia do oprimido*. Ainda assim, a obra máxima do educador pernambucano continuou sendo publicada sem o diagrama mencionado e que consta no manuscrito, e que Freire morreu sem “rever o manuscrito” (p. 15 do Capítulo IV), que ele tanto queria rever antes de morrer em 2 de maio de 1997.

teve seus direitos de cidadania brasileira cassados em 1964. Aliás, Paulo Freire só foi anistiado *post-mortem*, no dia 26 de novembro de 2009, pela Comissão da Anistia do Ministério da Justiça, podendo ser aposentado da mencionada IES.

Na última fase de sua vida, Paulo Freire iniciou sua “reaprendizagem” do Brasil, prometida no retorno definitivo do exílio, quando, em 1980, desembarcando no aeroporto de Viracopos, em Campinas (SP), respondeu aos jornalistas que lhe indagavam sobre o que faria daí em diante: – “Vou reaprender o Brasil”.

Diferentemente da maioria das pessoas que se tornam mundialmente conhecidas por suas obras, Freire foi, primeiramente, “cidadão local”; em seguida, por força das circunstâncias históricas, foi “cidadão do mundo” e, finalmente, na terceira etapa de sua vida, foi “cidadão brasileiro”... É claro, sem deixar de ser cidadão planetário, seja porque continuava muito conhecido, seja porque retomou a andarilhagem pelo Planeta, participando de cursos e de seminários, ministrando conferências e recebendo títulos de doutor *honoris causa* em várias universidades brasileiras e estrangeiras de renome, sendo reconhecido e consagrado em vida como um dos maiores educadores e pensadores do século XX.

Retornando ao Brasil, retomou o magistério regular na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), onde o colegiado superior daquela IES o recebeu numa circunstância anedótica, que merece ser lembrada. Como de praxe, foi encomendado a um membro do Conselho Superior da Universidade que elaborasse um parecer para que Freire pudesse ser aceito no corpo docente da Unicamp. O relator, Rubem Alves, conhecido educador e psicanalista brasileiro, resolveu elaborar o que chamava de “anti- parecer”:

Há, entretanto, certas questões sobre as quais emitir um parecer é quase uma ofensa. Emitir um parecer sobre Nietzsche, ou sobre Beethoven, ou sobre Cecília Meireles? Para isto seria necessário que o signatário do documento fosse maior que eles, e o seu nome mais conhecido e mais digno de confiança que aqueles sobre quem escreve...

Um parecer sobre Paulo R’eglus (sic)¹³ Neves Freire.

O seu nome é conhecido em universidades através do mundo todo. Não o será aqui, na Unicamp? [...]

Seus livros, não sei em quantas línguas estão publicados. [...] As teses que já se escreveram sobre seu pensamento formam bibliografias de muitas páginas. [...]

Por isto, o meu parecer é a recusa de dar um parecer. [...] A questão não é se desejamos tê-lo conosco. A questão é se ele deseja trabalhar ao nosso lado. (Alves, 1985, pp. 123- 124).

Depois do exílio, foi docente, também, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), empreendendo muitas viagens ao exterior para atender a uma agenda que construía durante o exílio como “cidadão do mundo”.

¹³ O nome completo de Freire é Paulo Reglus Neves Freire. Na verdade, o pai, ao registrá-lo pretendia perpetuar o qualificativo “Regulus” (“nobre”, “reizinho”), mas que, por um equívoco do notário do cartório, registrou-se “Reglus”. No parecer de Rubem Alves, certamente por um erro de datilografia, ficou mais estranho ainda.

Em 1986, veio uma verdadeira hecatombe: o falecimento de Elza, sua companheira por mais de quarenta anos e com a qual tivera cinco filhos. Elza fora o ancoradouro de Freire; sua retaguarda discreta; sua companheira e sua “primeira leitora”, atenta e crítica; como confessa em *Pedagogia da esperança*:

Durante o tempo em que falei da pedagogia do oprimido a outras pessoas e a Elza, ela sempre foi uma ouvinte atenciosa e crítica, e se tornou minha primeira leitora, igualmente crítica, quando comecei a fase de redação do texto.

De manhã, muito cedo, lia as páginas que eu escrevera até a madrugada e deixara arrumadas sobre a mesa.

Às vezes, não se continha. Me acordava e, com humor, me dizia: “Espero que este livro não nos torne mais vulneráveis a novos exílios” (1992, p. 65).

Freire não via mais razão na existência. “A tua ausência é a razão da minha inexistência”, gravou em uma placa que mandou pregar no túmulo de Elza. Deprimia-se...

Em 1988, um ano e meio depois da hecatombe existencial, Freire ganhou sobrevivência, casando-se, com Ana Maria de Albuquerque Araújo Hasche, viúva de Raul Carlos Willy Hasche, arquiteto, que falecera em 1985. Tendo se apaixonado pela própria orientanda, não pôde, por razões da ética acadêmica, orientá-la mais, oficialmente e, por isso, passou-a a outro orientador. Deve ter retornado ao cemitério, onde estava sepultada Elza, para lhe dar mais um “recado”, por meio de outra placa, que cravou, de novo, no túmulo da esposa amada, e na qual gravou a seguinte declaração: “Recuperei a razão da existência, mas jamais trairei a existência que tive contigo.” Este era o homem Paulo Freire, com esta profunda capacidade de amar.

Além da experiência acadêmica, no pós-exílio, Paulo Freire pode exercitar a titularidade de uma gestão pública, quando assumiu o cargo de Secretário Municipal de Educação de São Paulo, a maior cidade da América Latina e, na época, com o terceiro orçamento público do país. Sob seu comando, a Secretaria Municipal de Educação cuidava de mais de 600 escolas, abrigando cerca de 720 mil estudantes e quase 40 mil professores. Aliás, se o Secretário quisesse fazer uma reunião presencial com todos os docentes da rede municipal, seria necessário realizá-la em um estádio de futebol gigante.

Aí, no governo da Prefeita Luíza Erundina (1989-1992), tentou objetivar várias das ideias que já desenvolvera em suas obras mais estruturantes e mais conhecidas, algumas delas publicadas no Brasil, traduzidas em inúmeros idiomas e publicadas em vários países do mundo. Dentre elas, destacam-se *Educação como prática da liberdade* (1978), *Pedagogia do oprimido* (1970) e *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (1989). Já estava escrevendo *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, que publicaria em 1992. Sua prolífera produção teórica, prejudicada pelos afazeres de Secretário Municipal de Educação, só foi integralmente retomada depois que renunciou ao cargo, em 27 de maio de 1991, antes mesmo de completar dois anos e meio de mandato. A partir daí, intensifica os estudos, pesquisas, a escrita e a publicação de outros

livros, destacando-se, desse período, as obras: *A educação na cidade* (1991), *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (1992), *Cartas a Cristina* (1994), *À sombra desta mangueira* (1995) e *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996), seu último livro publicado em vida. Além destes, de autoria individual, publicou vários outros em coautoria, com educadores e pensadores de renome, como Adriano Nogueira, Frei Betto, Moacir Gadotti, Sérgio Guimarães, Henry Giroux, Ira Shor, Miles Horton, Donaldo Macedo, etc. Finalmente, por ter deixado muitos manuscritos inéditos, várias têm sido as obras publicadas *post-mortem*, especialmente as organizadas pela segunda viúva e por companheiros de trabalho aos quais brindou com originais de seus escritos. Neste sentido, Paulo Freire não tinha nenhum apego aos manuscritos que produzia, como, por exemplo, com a doação que fez dos manuscritos de sua obra principal a Jacques Chonchol e Maria Edy.

PAULO FREIRE E A POLÍTICA

Pode-se dizer que tanto a “política” (com “p” minúsculo), enquanto conjunto de atividades humanas referenciadas nas relações de poder; quanto a “Política” (com “p” maiúsculo), cujo nome mais adequado seria “Politologia”, enquanto reflexões em torno daquelas atividades relacionais mencionadas, sempre rondaram a vida e as reflexões de Paulo Freire.

Para se perceber a presença da política em sua trajetória existencial, basta compulsar a vida de Paulo Freire, ao longo das três fases ou etapas da periodização que estabeleci neste trabalho, para se perceber a presença recorrente das relações de poder, ou contra o poder instituído, já que Freire travou uma luta contra qualquer forma de opressão e na defesa incondicional de todas as oprimidas e oprimidos do Planeta. Para ele, não existe opressão, nem opressor e oprimido, ontologicamente falando, mas situação histórica, com atores¹⁴ históricos; em suma, só se pode falar historicamente de opressão, opressores e oprimidos.

Neste primeiro aspecto da “política”, retorno à contradição política ou ideológica de que, às vezes, Freire é acusado de ter se vinculado a órgãos e programas de “direita”, formulados e implantados pelas elites ou pelos conservadores, ajudando-os, ingênua ou astutamente, na sua intenção imperialista e no seu projeto de hegemonia de classe. Citam como exemplos seu trabalho no Sesi e numa proposta patrocinada pelo Programa Aliança para o Progresso, em Angicos.

A contradição significa a tentativa de fusão entre contrários inconciliáveis, impossíveis de serem aproximados ou misturados, para objetivos inconfessáveis. No caso do Sesi, seria a impossibilidade de se misturarem as intenções alie-

¹⁴ Como Freire, prefiro “ator” em lugar de “sujeito” que, tanto se carrega de uma conotação social negativa entre as camadas mais pobres da sociedade brasileira - “aquele sujeito...”, por exemplo -, quando se quer referir a uma pessoa desprezível), quanto pode denotar submissão, do verbo “sujeitar”.

nantes do assistencialismo burguês aos trabalhadores da indústria brasileira, com os desígnios libertadores da proposta freiriana.

Já nas primeiras palavras de *Política e educação* parecem esclarecedoras as palavras de Freire, como uma espécie de resposta direta à crítica sobre a contradição aparente de “servir a dois senhores”, favorecendo o senhor do capital:

O primeiro a sublinhar é a posição em que me acho, criticamente em paz com minha opção política, em interação com minha prática pedagógica. Posição não dogmática, mas serena, firme, de quem se encontra em permanente estado de busca, aberto à mudança, na medida mesma em que, desde há muito, deixou de estar demasiado certo de suas certezas (Freire, 1993, p. 8).

Já se percebe, aí, uma filiação incontestável ao conceito de “ontologia do ser social e histórico”. Suas certezas ontológicas são, social e historicamente, fundadas, como afirmará nesta e em outras obras, que a “natureza humana” não se dá, nem antes, nem fora da história.

Além disso, para Freire, a participação política é condição *sine qua non* do processo de humanização, que ele chama de “processo de *ser mais*”: “... é preciso que participem constantemente no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias” (Freire, 1993, p. 10). Mais: sem a luta política, que é luta pelo poder, não se criam as condições necessárias para a humanização. Assim, para Freire, a política seria a atividade fundamentalmente humana, porque é a atividade que tira o ser humano da animalidade e o joga na travessia da humanização. Desse modo, em lugar do dogmatismo maniqueísta, Freire dá, já de início, uma lição de humildade científica e, mais do que isso, explicita sua filiação à razão temporal, processual, dialética. Neste sentido, completa, logo em seguida: “Quanto mais seguro me sinto de que estou certo, tanto mais corro o risco de dogmatizar minha postura, de *congelar-me* nela, de encerrar-me sectariamente no círculo de minha verdade” (Freire, 1993, p. 8). Aliás, neste segundo caso, a Política constitui uma verdadeira centralidade, um verdadeiro eixo estruturante de suas teorizações sobre educação, pois para Freire, toda relação humana apresenta, no mínimo, duas dimensões: a primeira e base de sustentação da(s) outra(s) é a dimensão política. Ou seja, na relação educacional, por exemplo, a dimensão gnosiológica é precedida e sustentada pela dimensão política, sendo, por isso, impossível alfabetizar um(a) adulto(a) plenamente, sem que ele/ela passe pelo processo de conscientização, em que, obrigatoriamente, a dimensão política estará presente, porque implica a apreensão crítica do contexto.

No caso do trabalho crítico-emancipador, em um contexto conservador, pode tratar-se da “manha” dos oprimidos e das oprimidas, em que, pela dialética, busca-se o aproveitamento das oportunidades históricas, seja pondo cunhas nas fendas abertas pelas contradições dos/das opressores/as, seja, no limite, trabalhando pela traição de sua consciência de classe.

Na contemporaneidade, atendendo ao apelo de Freire, que não o repetísse-

mos, mas que o reinventássemos, em cada novo contexto, penso que a incorporação da análise afetiva, no sentido psicanalítico da expressão, poderia ajudar no desvendamento das atitudes, politicamente incompreensíveis das multidões pentecostais fundamentalistas que alimentam o “bolsonarismo”¹⁵, por exemplo. As categorias politológicas parecem não dar conta da inteligibilidade de uma espécie de “Síndrome de Estocolmo Coletiva”. Neste sentido, parece prudente recorrer à obra de Wilhelm Reich, *Psicologia de massa do Fascismo* (1974).

A retomada das reflexões de Reich se justifica, ao final desta segunda década do século XXI, por causa da onda neoconservadora que grassa pelo mundo, tomando de surpresa os intelectuais de plantão, que lançam mão apenas das ferramentas analíticas tradicionais das Ciências Políticas ou da Politologia¹⁶. Em suma, não nos atrai apenas o caráter rebelde, inconformista e heterodoxo do pensador mencionado, ao tentar “casar” o Materialismo Histórico-Dialético com uma corrente de pensamento até então considerada adversária, a Psicanálise, mas o que nos chama mais a atenção são seus esforços no sentido de dar racionalidade científica e, não panfletária, a fenômenos até então considerados “inexplicáveis” e “ininteligíveis” para as ferramentas analíticas disponíveis. Afastando-se do racionalismo abstrato e formalista e descartando o dogmatismo burocrático, Reich se apresentou como um pensador verdadeiramente revolucionário!

O Neo-conservadorismo, cuja expressão mais radical chega às raias do Fascismo e do Nazismo¹⁷, tem se apresentado como representante da reação às políticas dos governos pós-neoliberais contemporâneos e, neste diapasão, vem conquistando e superando, visivelmente, até mesmo os movimentos sociais-democráticos.

Antes de dar continuidade às reflexões sobre as contribuições de fora do campo das análises tradicionais e que poderiam trazer luz à compreensão de comportamentos aparentemente inexplicáveis que vêm ocorrendo no mundo a favor das irracionalidades da extrema direita, como os que ocorreram, por exemplo, no contexto das últimas eleições brasileiras para a Presidência da República, caberia fazer algumas considerações sobre os impactos da ideologia nas audiências de qualquer discurso que se apresenta como não-ideológico. É que, a totalidade dos movimentos conservadores e reacionários sempre apelam para uma espécie de “totalitarismo epistemológico”, ou seja, tentam “despolitizar” o dis-

¹⁵ Movimento desencadeado, no Brasil, pela campanha vitoriosa de Jair Messias Bolsonaro à Presidência da República, em 2019 (mandato previsto para terminar em 31 de dezembro de 2022).

¹⁶ Por ultrapassar os limites deste trabalho, não reconstituirei, aqui, a discussão sobre a denominação mais adequada sobre a ciência relativa aos fenômenos políticos, no sentido da distinção entre Política (manifestações fenomênicas) e Politologia (reflexão sistemática e metódica sobre aquelas manifestações fenomênicas). Para maiores detalhes sobre essa discussão, v. Prélot (1969).

¹⁷ Pode parecer um preciosismo acadêmico, mas não se pode confundir Fascismo com Nazismo, já que ambos apresentam especificidades, apesar de seu substrato totalitário comum. No Fascismo, por exemplo, o racismo não teve a importância que lhe conferiram os ideólogos do III Reich.

curso científico para facilitar a defesa de um discurso único, apolítico, ideologicamente asséptico, em suma, de uma única verdade possível: a própria.

No entanto, essa é uma discussão que ultrapassa os limites deste trabalho e ela foi abordada por outros colegas de mesa e de evento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. Parecer. Campinas: Processo n. 4838/80, 1985, pp.124-125.
- CHEVALLIER, J.J. (1999). As grandes obras políticas de Maquiavel a nossos dias. Tradução Lydia Cristina, 8. ed., 1. reimp., Rio de Janeiro, Agir.
- FERNANDES, Calazans; TERRA, Ana (1994). 40 horas de esperança: o Método Paulo Freire – política e pedagogia na experiência de Angicos. São Paulo: Ática.
- FREIRE, Paulo. Extensión o comunicación: la concientización en el medio rural (1973). Montevideo: Tierra Nueva.
- FREIRE, Paulo. Como trabalhar com o povo? (1982). São Paulo: Centro de Capacitação Cristã.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam (1989). São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados (Coleção Questões da Nossa Época v. 4).
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido: o manuscrito (2018). São Paulo: Ed.L Instituto Paulo
- FREIRE, Paulo. A educação na cidade (1991). São Paulo: Cortez.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido (1992). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. Cartas a Cristina (1994). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (1995a). 7. ed., São Paulo: Olho d'Água.
- FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira (1995b). São Paulo: Olho d'Água.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (1996). Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. Learning to question: a pedagogy of liberation (1989). New York: Crossroad/Continuum.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta (2021). 11 ed., Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. Schule, die Leben heisst: Befreiungstheologie konkret ein Gespräch (1986). München: Kösel-Verlag.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. Learning to question: a pedagogy of liberation (1989). New York: Crossroad/Continuum.
- FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. Pedagogia: diálogo e conflito (1995). 4. ed., São Paulo: Cortez.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Sobre educação: diálogos.(1984). 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. II.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Aprendendo com a própria história (1987). Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. I.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. A África ensinando a gente: Angola, Guiné- Bissau, São Tomé e Príncipe (2003). São Paulo: Paz e Terra.

- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Educar com. a mídia: novos diálogos sobre educação (2021). 2. ed., São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Partir da infância: diálogos sobre educação (2020). 2. ed., São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Sobre educação: lições de casa (2008). São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social (2003). Tradução Vera Lúcia Mello Josceline, Petrópolis RJ: Vozes.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. Literacy: reading the word & the world (1987). London: Routledge and Keagan Paul.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor (1986). Tradução Adriana Lopez, 5. ed., 6. reimp., Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos (2000) São Paulo: Ed. UNESP.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia libertação em Paulo Freire (2021). 2. ed., São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da solidariedade (2018). 3. ed., Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia dos sonhos possíveis (2020a). 3. ed., Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da tolerância. (2020b). 7. ed., Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra.
- GADOTTI, Moacir (Org.). Paulo Freire: uma biobibliografia (2000). São Paulo: IPF; Cortez.
- LYRA, Carlos. As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação (1996). São Paulo: Cortez.
- OLIVEIRA, Walter Martins de. Paulo Freire entre Cristo e Marx (2019). Brasília: Liber Livro; São Paulo: BT Acadêmica.
- SISTEMA FIESP/SESI. História. Disponível em <https://www.sesipr.org.br/o-sesi/conheca/historia-1-20081-16966>, consultado em 29 de abril de 2022.
- ZIEGLER, Jean. O capitalismo explicado às crianças (2021). Tradução Sandra Pina, São Paulo: Cortez.

Liberdade religiosa em Portugal durante a pandemia da COVID-19 *

Jorge Botelho Moniz¹

INTRODUÇÃO

O estado de emergência sanitária, associado à pandemia da COVID-19 e decretado na maioria dos países europeus, levou a uma contração célere e abrupta para o espaço doméstico das esferas da vida pública pelas quais os indivíduos se tinham habituado a viver. O confinamento criou uma situação sem precedentes, especialmente em termos das suas consequências para as liberdades públicas e direitos fundamentais. Em particular, a liberdade religiosa, entendida na sua dimensão coletiva, foi restringida durante este período para limitar a propagação do vírus.

Normalmente, religião, direito e política coabitam numa teia intrincada de relações. Todavia, as crises tendem a exacerbar tensões e conflitos. Um fenómeno como o da COVID-19 - a primeira pandemia global a afetar a era secular no Ocidente pós-cristão - gerou uma situação sem antecedentes em termos de restrição da liberdade de culto no continente europeu. A forma como os sistemas legais responderam à emergência pandémica, desde a interrupção completa do exercício do culto religioso coletivo até ao reconhecimento de formas mais flexíveis de acomodação religiosa, captou, particularmente na Europa, a atenção dos cientistas sociais (Moniz, 2021, pp. 9-10).

Dado o cenário, este artigo propõe examinar o impacto das limitações da COVID-19 no exercício do culto religioso em Portugal, na primeira fase do confinamento (de março a maio de 2020) - o “período em que foi mais intensa a limitação (proibição) de realização da liberdade de culto” (Adragão *et al.*, 2020, p. 19). Esta escolha tem cinco razões: i) sóciorreligiosa: na Europa, o país é um caso de imobilidade religiosa e predominância dos sem religião, como principal alternativa ao catolicismo; pese embora, ii) dentro da sua própria modernidade, tenha sofrido as consequências dos processos de secularização (Moniz, 2022); iii) tipologia da relação Estado-religião: Portugal está próximo dos conceitos de *twin*

* 10.24140/2023/HDC-978-989-757-231-9-7

¹ Universidade Lusófona.

tolerations (tolerâncias gêmeas) e *principled distance* (distância por princípio); iv) no que diz respeito às medidas de combate à pandemia, as restrições ao culto religioso foram consideradas “elevadas” quando comparadas com outros países europeus (The Conversation, 2020); e v) o facto de ainda não haver investigação que problematize este fenómeno no país, particularmente nas áreas da sociologia e ciência política.

Esta investigação pretende, então, examinar as consequências das limitações à prática de atos religiosos públicos ocorridas por conta da pandemia da COVID-19, nomeadamente aquando do primeiro confinamento em Portugal. Para esse efeito, partirei dos quadros teóricos da era secular (Taylor, 2007) e culturas de secularidade (Wohlrab-Sahr & Burchardt, 2012). Estes serão epistemologicamente úteis, porquanto permitirão analisar como a crise pandémica enfatizou os desafios legais, políticos e socioculturais e deu origem a uma tensão entre direitos concorrentes, exacerbando a tensão entre políticas públicas religiosamente neutras e reivindicações de acomodação religiosa. Devido à restrição de atividades no espaço público, nomeadamente celebrações religiosas, Portugal aparece como um laboratório profícuo para compreender como a liberdade religiosa e, por extensão, os valores religiosos são geridos pelos Estados na era secular. Ao longo deste capítulo, verificar-se-á que a normalização da menorização da práxis e ideologia religiosas, relativamente às políticas, diminui a visibilidade religiosa no espaço público e contribui para o avanço de uma cultura de secularidade.

MARCOS TEÓRICOS: ERA SECULAR E SECULARIDADE

Vivemos numa era secular, afirmou Charles Taylor (2007) numa das obras filosóficas mais célebres dos anos 2000. Ou seja, vivemos numa fase da era contemporânea em que uma estrutura imanente das ordens cósmicas, sociais e morais funciona como se o sagrado não existisse ou como se fosse contrário aos processos de amadurecimento, crescimento e emancipação humana. Esta estrutura é a “ordem natural” das sociedades modernas, “um mundo ‘imanente’ em oposição a um possível mundo ‘transcendente’” (Taylor, 2007, p. 542).

De acordo com Berger (1990 [1967], 1979), o raciocínio tayloriano defende que nas sociedades modernas dificilmente se pode manter a conceção de que a crença religiosa é central para a ordem social. Pelo contrário, em alguns contextos, o secular transformou-se na “solução padrão” (Taylor, 2007, pp. 12-13). O efeito fragilizador de diferentes elementos das sociedades modernas terá muitas vezes como efeito “inevitável” (*Ibidem*, p. 532) o recuo da religião no espaço público. Apesar de reconhecer, inspirado pelo trabalho de Casanova (1994), que o religioso conservará algum protagonismo no espaço público, Taylor (2007) argumenta que a competição religioso-secular é um terreno irregular com a predominância dos princípios de uma ordem moral moderna secular.

As mutações são a consequência da afirmação e hegemonia de princípios seculares, como a igualdade e a liberdade, que visam “substituir os religiosos”

(Bruce, 2014, p. 192); dum esvaziamento da religião no espaço público, particularmente ao nível do “controlo das interações quotidianas” (Bruce, 2011, p. 37) e, conseqüentemente, dum agravamento da crise das suas estruturas de plausibilidade relatada por Berger (1990 [1967]); e duma relativização das crenças, dado que a diversidade e a competição entre cosmovisões religiosas torna difícil que qualquer uma se possa assumir como verdadeira.

A prescrição desta cultura conduz ao seu predomínio. Dá-se um maior consenso e confere-se mais autoridade aos princípios e às soluções seculares. A força deste poder ideológico e simbólico é afirmada na promoção de mensagens culturais ou políticas específicas ou na inculcação de princípios próprios e na naturalização ou internalização dos mesmos. O político começa não só a determinar o conjunto de regras em torno das quais a sociedade está organizada, mas também a enquadrá-lo, estabelecendo os próprios princípios e práticas através dos quais as relações sociais são compreendidas e vivenciadas.

A ideia genérica pode ser compreendida à luz do conceito de Wohlrab-Sahr e Burchardt (2012) de hegemonias seculares. Os autores, escrevendo sobre secularidades múltiplas, descrevem as formas como as esferas religiosas e outras sociais (consideradas não religiosas) se distinguem e institucionalizam e o modo como privilegiam as soluções do Estado moderno e as ideias (seculares) que lhe subjazem. Para os autores, os Estados e as sociedades modernas têm um conjunto de problemas sociais particulares que são compreendidos como os seus problemas de referência. Existem quatro problemas de referência: a liberdade individual, relativa aos grupos sociais dominantes (religiosos ou não religiosos); a diversidade religiosa e o seu conflito social (hipotético ou real); a inclusão e o desenvolvimento social ou nacional; e o livre desenvolvimento das esferas institucionais. Pese embora as respostas sociais dominantes da religião e da secularidade estejam sujeitas a tensão e negociação permanente, a cada problema de referência é normalmente oferecida uma solução baseada em ideias guiadoras seculares.

A hegemonia e institucionalização destas ideias e a sua utilização nos problemas de referência conduziram, de acordo com o argumento dos autores, ao surgimento de culturas de secularidade codificadas na lei, dialeticamente construídas no espaço público e compreendidas nos hábitos culturais das pessoas. Isto tornou-as num grupo de pressupostos dominantes que moldam as percepções, práticas e sensibilidades dos indivíduos relativamente à religião.

LIBERDADE RELIGIOSA E PANDEMIA EM PORTUGAL

Tal como na maioria dos países europeus, Portugal possibilitou que as autoridades impusessem restrições à realização de celebrações religiosas ou outros eventos de culto que envolvessem uma acumulação de pessoas. O Decreto n.º 2-A/2020, de 20 de março, levou a cabo a execução da declaração de estado de emergência feita pelo Decreto n.º 14-A/2020, de 18 de março. No seu artigo 17º, sobre eventos religiosos e de culto, estabeleceu que é proibida “a realização de

celebrações de cariz religioso e de outros eventos de culto que impliquem uma aglomeração de pessoas”. Mais, estipulou que a realização de funerais era “condicionada” à adoção de medidas que “garantam a inexistência de aglomerados de pessoas e o controlo das distâncias de segurança (...) a determinar pela autarquia local que exerça os poderes de gestão do respetivo cemitério”.

O Decreto n.º 17-A/2020 de 2 de abril, que renovou a declaração de estado de emergência com base numa situação de calamidade pública, prorrogou estas restrições. Na alínea f) do artigo 4º do Anexo II, afirmava que o direito à liberdade de culto era parcialmente suspenso, “na sua dimensão coletiva”, e que as autoridades públicas competentes podiam impor “as restrições necessárias para reduzir o risco de contágio e executar as medidas de prevenção e combate à epidemia”, incluindo a “limitação ou proibição de realização de celebrações religiosas” que, mais uma vez, envolvessem uma aglomeração de pessoas. Ressaltou-se, no n.º 1 do artigo 7.º, que esta declaração não afetaria o direito à liberdade de consciência e de religião.

Assim sendo, houve, à imagem do que é teorizado por Wohlrab-Sahr e Burckhardt (2012), uma aplicação da secularidade em nome das questões de saúde pública. Por outras palavras, foram oferecidas respostas seculares (restrições ao culto) ao problema de referência (pandemia), respeitando princípios seculares como a racionalidade, a ciência, a individualidade ou o afastamento físico. Isto está em conformidade com o n.º 2 do artigo 18.º da Constituição da República Portuguesa (CRP) que estabelece que a restrição de direitos, liberdades e garantias só pode ser feita por lei, quando for adequado, necessário e proporcional, em sentido estrito, para garantir os direitos ou interesses constitucionalmente protegidos.

O argumento dos autores é igualmente observável na forma como as práticas religiosas só descerraram na última fase do plano de desconfinamento proposto pelo governo português. Com efeito, estava prevista a abertura de cerimónias religiosas nos dias 30-31 de maio de 2020, com celebrações comunitárias de acordo com regras a definir entre a Direcção-Geral da Saúde (DGS) e as igrejas e comunidades religiosas. Também nessa data, desconfinariam as competições de futebol (jogos oficiais de futebol da 1ª Liga e Taça de Portugal). Antes dessa data, descerrariam, com prioridade, as seguintes atividades: i) os transportes públicos, o comércio local (por exemplo, cabeleireiros e manicures), certos serviços públicos (por exemplo, repartições de finanças ou conservatórias) ou a prática de desportos ao ar livre (4 de maio); e ii) restaurantes, cafés e pastelarias, museus e monumentos nacionais ou equipamentos sociais na área da deficiência (18 de maio).

Segundo Ferrière (2020, p. 9), as escolhas de hierarquização feitas pelo Estado, através do sistema de (des)confinamento, “não são neutras”. Isto é, a hierarquização das atividades essenciais e não essenciais no sistema de confinamento tem um âmbito normativo, sendo regida por critérios científicos que, neste contexto, privilegiaram a biopolítica, especialmente, nos seus diferentes dispositivos: médicos, económicos e de segurança. Assim sendo, o sistema de confinamento funciona sob uma lógica de desvalorização de certos valores simbólicos,

especialmente os relacionados à subjetividade e à crença, em detrimento de outros associados à racionalidade e objetividade. Sobre este ponto, Adragão *et al.* (2020) afirmaram:

[É] discutível se na construção das medidas [de contenção da pandemia], se deu sempre a ponderação que seria devida à liberdade religiosa – designadamente, quando se assistiu à retoma de diversas actividades económicas não essenciais, que envolvem aglomeração de pessoas, num ritmo mais acelerado do que as celebrações religiosas (p. 31).

Isto é ainda mais controvertido pelas questões sobre a legitimidade conferida a uma autoridade administrativa para ajudar a suspender o direito à liberdade religiosa e à circulação de pessoas. De facto, a CRP “veda” (n.º 1 do artigo 45.º) a possibilidade de limitar a liberdade de reunião, incluindo a liberdade de culto, devido ao seu carácter normativo idêntico, através duma autorização administrativa. Gouveia (2020) vai mais além, asseverando que o direito ao culto religioso é “insusceptível, não se distinguindo entre liberdade religiosa coletiva ou individual”, uma vez que a liberdade religiosa engloba direitos individuais e coletivos de liberdade religiosa.

Contudo, nem mesmo sob o espectro de uma possível inconstitucionalidade e desproporcionalidade das medidas relacionadas com a suspensão das cerimónias religiosas comunitárias - ou seja, mesmo com o *avanço da secularidade para o bem da saúde pública*, com as características anteriormente enumeradas - as principais igrejas e comunidades religiosas radicadas em Portugal se pronunciaram contra as regras impostas. Pelo contrário, à semelhança de Luckmann (1967) e Dobbelaere (1981), houve uma secularização interna ou organizacional, respetivamente, em que as igrejas e comunidades religiosas procuraram adaptar-se às condições modernas e às exigências de racionalização, privatização da crença e afastamento. O caso da Igreja Católica é ilustrativo de como a hegemonia secular foi acolhida e promovida pelas igrejas e comunidades religiosas presentes no país.

Com efeito, mesmo antes do Decreto do Governo que veio regulamentar o estado de emergência, n.º 14-A/2020, de 18 de março, ou das orientações do Vaticano, a Conferência Episcopal Portuguesa (CEP) emitiu uma Nota do seu Conselho Permanente, a 2 de março, sobre a situação provocada pelo coronavírus, onde pediu aos fiéis que seguissem “estritamente as indicações e normas da Direção Geral de Saúde”, alertando para algumas “medidas de prudência” em celebrações e espaços litúrgicos (Conferência Episcopal Portuguesa, 2020a). No Comunicado de 13 de março sobre a COVID-19, a CEP foi mais além, determinando que os “sacerdotes suspendam a celebração comunitária da Santa Missa até ser superada a atual situação de emergência” (Conferência Episcopal Portuguesa, 2020b). A pandemia conduziu, assim, a Igreja Católica portuguesa a decidir pela suspensão de todas as missas em território nacional. Segundo os bispos portugueses, estas medidas deveriam ser “complementadas com as possíveis ofertas celebrativas na televisão, rádio e internet”.

Esta fórmula de *secularização interna* ou *organizacional* foi seguida, com as respectivas especificidades, pelas restantes igrejas e comunidades religiosas radicadas no país. Por exemplo, a Comunidade Islâmica de Lisboa encerrou a Mesquita Central de Lisboa durante o estado de emergência, procedendo igualmente à suspensão de todas as aulas e da oração de sexta-feira (Salatul-Jumu'ah). Num comunicado pediu-se que se cumprissem “rigorosamente as recomendações das autoridades (...), nomeadamente da DGS”, alertando para a hipótese de se “repensar” as “práticas e procedimentos habituais” do mês Sagrado do Ramadão (Comunidade Islâmica de Lisboa, 2020). Por seu turno, a Comunidade Israelita de Lisboa, afirmou que procederá a “uma inevitável adaptação” dos seus serviços e estrutura comunitária, bem como à “suspensão” das suas principais atividades. Foi encerrada a sinagoga, sendo também suspensos “todos os serviços religiosos (...) por tempo indeterminado” (Comunidade Israelita de Lisboa, 2020). Finalmente, a Associação Evangélica Portuguesa (AEP) recomendou que igrejas e comunidades evangélicas não abrissem “portas para cultos e outras atividades”, pedindo respeito por “todas as indicações sanitárias da DGS” (Associação Evangélica Portuguesa, 2020). Entre outros, o mesmo sucedeu com as Testemunhas de Jeová, Igreja Católica Ortodoxa de Portugal, União Portuguesa dos Adventistas do Sétimo Dia e com os Mórmons.

Na conceção de Wohlrab-Sahr e Burchardt (2012), anteriormente revista, o poder de agência sobre as culturas de secularidade - neste caso, em prol das questões de saúde pública - está focado nas autoridades públicas seculares. Na *era secular*, este fenómeno promove uma competição religioso-secular, cujo campo de ação é desnivelado em favor dos princípios de uma ordem moral secular moderna. Contudo, o que se viu através da experiência portuguesa é uma corresponsabilidade do secular e do religioso para o desenvolvimento de respostas seculares a um problema de referência específico (pandemia). Ou seja, mesmo antes da promoção ou imposição do poder político, foram as próprias igrejas e comunidades religiosas que favoreceram essa ordem moral secular moderna, promovendo uma *auto-secularidade* que pressupõe a subordinação dos valores e práticas religiosas aos da esfera política.

De certa maneira, isto evidencia o que o Relatório sobre a Liberdade Religiosa no Mundo (ACN International, 2021, p. 4) relata sobre Portugal quando declara que alguns fenómenos, típicos das sociedades ocidentais de hoje, chegaram ao país, particularmente a crescente “marginalização da religião na vida pública e a legalização de práticas” opostas aos valores de várias religiões. Na conceção tayloriana, como analisado, este tipo de práticas reflete um quadro ou referencial imanente (secular), no qual, por exemplo, a ciência e a tecnologia são assumidas como o quadro cósmico e ontológico que rege as sociedades hodiernas.

Não obstante a transição do religioso para a esfera digital, uma tendência que se tem vindo a sustentar como complemento às práticas religiosas, as novas tecnologias podem representar um elemento de “diluição das comunidades religiosas”, de acordo com Franca, Martins e Fernandes (2019, p. 135). Isto é, contribuem para a alteração das sociabilidades baseadas nas relações de vizinhança e numa única comunidade física e aumentam a complexidade das relações

socioespaciais, especialmente, no espaço urbano. Como discutido noutros locais (Wilson, 1969 [1966]; Hervieu-Léger, 1999; Moniz, 2020), o declínio das formas de comunidade e a consequente atomização dos indivíduos tendem a afastar as pessoas dos laços comunitários religiosos tradicionais. Com o desenvolvimento de esferas privadas e móveis de interação social, fomenta-se a diminuição da plausibilidade global dos sistemas moral e religioso (tradicionais). Esta cultura de secularidade, também promovida pelas igrejas e comunidades religiosas, tende a difundir uma religiosidade com laços institucionais mais ténues e sem efeitos praxistas que podem ter consequências negativas para a religião, nomeadamente a sua desintegração e acantonamento. Isto é especialmente evidente na sua coparticipação no espaço público, muitas vezes dispersa e fortemente controlada pela esfera política.

CONCLUSÃO

Em resumo, pode dizer-se que a normalização da preponderância dos valores seculares possibilitou uma hierarquização das atividades essenciais e não essenciais que, para além de desafiar as estruturas de plausibilidade da religião, esvaziou a sua presença no espaço público e ajudou a promover uma cultura de secularidade. É provável que isto tenha acontecido devido ao quinteto de razões prévia e implicitamente examinadas e que agora são explicitadas:

- O gradual predomínio duma era secular que assume um afastamento da religião no espaço público;
- O estabelecimento dum sistema de relações Estado-religiões que implementa processos de regulação/controlo do religioso baseados em princípios de neutralidade secular e numa lógica de hierarquização que tende a desvalorizar certos valores simbólicos (religiosos);
- O avanço e hegemonia de culturas de secularidade que reclamam a primazia da autoridade política, racional e secular. Neste caso, através do avanço da secularidade para o bem da saúde pública;
- A aceitação da subordinação de princípios e experiências religiosas aos da esfera política através da promoção de uma auto-secularidade, promovida pelas igrejas e comunidades religiosas, que favorece a ordem moral moderna secular;
- A passagem do religioso para a esfera privada e digital que reduz os vínculos comunitários tradicionais e tende a disseminar uma religiosidade com laços institucionais mais frágeis e sem efeitos praxistas.

Este quinteto de elementos e as construções teóricas que lhes estão subjacentes não são sinónimo de perecimento da religião, sendo ainda menos devedores da ideia de que isto pode acontecer duma maneira universal, unilinear ou determinista. Apesar do avanço de uma era secular, marcada pela emergência e predominância de um paradigma imanente de interpretação do mundo e pelo

avanço e hegemonia de culturas de secularidade, a religião continua a ser importante. Como patenteado nos casos referentes à manutenção de celebrações religiosas, funerais ou à liberdade de circulação dos ministros de culto, apesar dos seus múltiplos fatores condicionantes, a própria cultura de secularidade foi forçada a adaptar-se ao religioso.

No entanto, ao responder aos problemas de referência específicos das sociedades atuais, como vimos, tanto na teoria como na prática, a solução oferecida baseia-se exclusivamente em ideias orientadoras seculares. Um exemplo paradigmático é a forma como, ao problema de referência da COVID-19, foi dada uma resposta secular, i.e., a limitação da liberdade de manifestação exterior e prática de atos de culto. Foi, portanto, dada prioridade à privatização da crença em vez do culto religioso, ao afastamento físico em vez da *eclésia* e à racionalidade e conhecimento científico em vez da fé ou tradição. Embora, mesmo dentro de culturas de secularidade, o político permita ao religioso influenciar propostas de significado sociopolítico, a premissa é que as fontes inspiradoras da religião devem surgir atenuadas.

Finalmente, pesando tudo o que foi examinado, espero que esta investigação possa encorajar o debate futuro sobre as consequências, positivas ou negativas, da auto-secularidade promovida durante a pandemia. Para tal, serão necessários mais estudos que apoiem o argumento deste trabalho ou que o falsifiquem. Serão indispensáveis mais pesquisas, provavelmente com maior amplitude e alcance, considerando outras áreas geográficas, métodos comparativos e períodos de análise mais longos. Contudo, neste momento, só posso esperar que este estudo seja uma ajuda nesse sentido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACN International. (2021). *Liberdade Religiosa no Mundo, Relatório 2021: Portugal*. <https://acninternational.org/religiousfreedomreport/wp-content/uploads/2021/04/Portugal.pdf>.
- Adragão, P. P. et al. (2020). Covid-19 e liberdade religiosa em Portugal. *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, 54, 1-31.
- Berger, P. L. (1990 [1967]). *The sacred canopy: Elements of a sociological theory of religion*. Anchor Books.
- Berger, P. L. (1979). *The heretical imperative: Contemporary possibilities of religious affirmation*. Anchor Press.
- Bruce, S. (2011). *Secularization: In defence of an unfashionable theory*. UP Oxford.
- Bruce, S. (2014). History, sociology, and secularization. In C. Hartney (Ed.), *Secularisation: New historical perspectives* (pp. 190-213). Cambridge Scholars Publishing.
- Casanova, J. (1994). *Public religions in the modern world*. University of Chicago Press.
- Comunidade Islâmica de Lisboa. (2020, 20 de março). *Comunicado do Presidente da Comunidade Islâmica de Lisboa*. <https://www.facebook.com/comunidadeislamica/photos/a.1129477503741813/2903949359627943/>.
- Comunidade Israelita de Lisboa. (2020, 19 de março). *Comunicado COVID-19*. <https://www.facebook.com/cilisboa/photos/a.138737956176265/3037148753001823/>.

- Conferência Episcopal Portuguesa. (2020a, 02 de março). *Coronavírus: Nota do Conselho Permanente da CEP*. <https://agencia.ecclesia.pt/portal/coronavirus-nota-do-conselho-permanente-da-cep/>.
- Conferência Episcopal Portuguesa. (2020b, 13 de março). *Covid-19 – Comunicado da Conferência Episcopal Portuguesa*. <https://www.conferenciaepiscopal.pt/v1/covid-19-comunicado-da-conferencia-episcopal-portuguesa/>.
- Dobbelaere, K. (1981). Secularization: A multi-dimensional concept. *Current Sociology*, 29(2), 3-153.
- Ferrière, A. (2020). *Religion et sécularisme au temps du coronavirus*. Col. Le virus de la recherche. <https://www.pug.fr/produit/1821/9782706148798/religion-et-secularisme-au-temps-du-coronavirus/preview?escape=false#lg=1&slide=0>.
- Franca, M.; Martins, R., & Fernandes, J. L. (2019). Práticas religiosas e redes sociais. Os novos espaços e tempos da Igreja Católica em Portugal. *Sociologia On Line*, 21, 116-140. <https://10.30553/sociologiaonline.2019.21.5>
- Gouveia, J. B. (2020). *Estado de emergência*. AEFDUNL. <https://www.youtube.com/watch?v=PaZKOroZuEo>.
- Hervieu-Léger, D. (1999). *La religion en mouvement: Le pèlerin et le converti*. Flammarion.
- Luckmann, T. (1967). *The invisible religion: The problem of religion in modern society*. Macmillan.
- Moniz, J. B. (2020). Societalização como secularização? Correlação entre os índices de societalização e religiosidade na Europa. *Revista Colombiana de Sociología*, 43(1), 235-260.
- Moniz, J. B. (2021). Covid-19 em Portugal: A liberdade religiosa na era secular. *Forum Sociológico*, 39, 9-17.
- Moniz, J. B. (2022). Secularização na AML: Deslocação, recomposição ou fragmentação da religião?. In A. Teixeira (Ed.), *Religião, território e identidade*. INCM (no prelo).
- Taylor, C. (2007). *A secular age*. Harvard University Press.
- The Conversation. (2020, 09 de abril). *Coronavirus: How new restrictions on religious liberty vary across Europe*. <https://theconversation.com/coronavirus-how-new-restrictions-on-religious-liberty-vary-across-europe-135879>.
- Wilson, B. (1969 [1966]). *Religion in secular society: A sociological comment*. Penguin Books.
- Wohlrab-Sahr, M., & Burchardt, M. (2012). Multiple secularities: Toward a cultural sociology of secular modernities. *Comparative Sociology*, 11, 875-909.

A cidadania digital e a Covid-19: perceções de estudantes do ensino superior em Portugal *

Filipe Luz¹

Maria Micaela Fonseca²

Dulce Franco³

INTRODUÇÃO

“Todas as bibliotecas locais podiam integrar-se numa grande biblioteca virtual acessível a qualquer pessoa a partir de qualquer sítio” (Gimeno, 2000, p.81).

O contexto pandémico da Covid-19 colocou em debate as questões da cidadania digital, uma vez que, face ao isolamento massivo, o uso pedagógico da Internet constituiu um momento desafiador, enriquecendo a prática pedagógica pela implementação de recursos digitais de aprendizagem e pela exploração das tecnologias de comunicação. Assim, analisando o contexto português, este estudo tem como objetivo: (i) comparar o perfil e o grau de satisfação do curso de estudantes de duas licenciaturas de ensino superior portuguesas (politécnico e universitário) de áreas científicas distintas ; (ii) analisar o grau de adaptabilidade ao ensino remoto e a percepção dos estudantes sobre os pontos fortes e fracos desta modalidade de ensino; (iii) e perceber as estratégias de ensino que mais correspondem às suas expectativas.

A pandemia da Covid-19 desafiou-nos a repensar, enquanto sociedade, o nosso papel como cidadãos onde a liberdade individual e a responsabilidade de coexistirmos democraticamente se tornam prementes. Não restam dúvidas de que as possibilidades das novas tecnologias para aceder à informação são prodigiosas. O écran do computador ou o dos telefones móveis é “uma janela aberta

* 10.24140/2023/HDC-978-989-757-231-9-8

¹ Universidade Lusófona, Hei-Lab.

² Universidade Lusófona, Hei-Lab; Universidade Nova de Lisboa, LIBPhys

³ Universidade Lusófona & IPLUSO, CeIED.

que nos permite aceder, sem sair de casa, a múltiplas informações úteis, ler jornais, fazer *download* de publicações científicas, etc.” (Linuesa, 2007, p. 97)

A atual crise causada pela pandemia da Covid-19 reforça a necessidade de democratizar o acesso à internet, potenciar a cidadania digital e melhorar a equidade na educação.

Como referido no relatório Eurydice da Comissão Europeia:

A atual crise causada pela pandemia da COVID-19 reforça a necessidade de melhorar a equidade na educação, na medida em que a mudança para um ensino à distância e a redução de tempo letivo comportam desafios acrescidos para os alunos desfavorecidos e podem agravar potencialmente as desigualdades existentes. (Eurydice, Comissão Europeia, 2020, p. 13).

A educação pode desempenhar um papel fundamental na criação de sociedades europeias mais democráticas, mais justas e mais inclusivas. Em Portugal, como acentua o Conselho Nacional de Educação, para o primeiro encerramento de escolas não houve preparação possível, forçando o sistema educativo português a reagir com as forças ou meios de que dispunha, para assegurar a continuidade educativa, numa experiência “ao vivo” (Conselho Nacional de Educação, 2021, p.15). Na atual situação pandémica, as competências digitais dos estudantes foram um elemento essencial para dar continuidade ao processo de aprendizagem durante o ensino *online*, aquando da suspensão de toda a atividade presencial. Ainda que o ensino a distância tenha sido uma realidade para milhões de pessoas na comunidade europeia, “as limitações da nossa atual preparação digital foram também muitas vezes reveladas” (Conselho Nacional de Educação, 2021, p.3). Perante tal desafio, tornou-se evidente a capacidade de adaptação, de gestão da mudança e de cuidados uns com os outros.

O impacto negativo que a pandemia teve na saúde mental dos estudantes do ensino superior implicou alterações no modo como vivem e trabalham (Aristovnik et al., 2020). Um estudo realizado a 912 estudantes e graduados de enfermagem de universidades públicas e privadas do México e cujo objetivo foi correlacionar o medo, o *stress*, o conhecimento em relação à Covid-19, observa-se uma relação entre medo e stress face à Covid-19. Segundo os autores deste estudo (Medina Fernandez et al., 2021), os estudantes apresentavam altos níveis de *stress*, medo e um baixo nível de conhecimentos: “A presença de alto *stress* e o baixo conhecimento prevê medo em relação ao Covid-19” (Medina Fernandez et al., 2021, p.1). Um inquérito *online* lançado pela Faculdade de Administração Pública da Universidade de Ljubljana em 2020, com o propósito de conhecer as implicações da pandemia Covid-19 sobre a vida do estudante bem como a sua forma de lidar com a situação, identificou várias condições geradas pela falta de conhecimentos informáticos, pela percepção de uma carga de trabalho superior ao presencial e que gerou novos comportamentos de higienização, a relevância do apoio das instituições e professores no acompanhamento dos alunos e, por fim, “During the lockdown, students primarily raised concerns about their future professional career and study issues and were mainly bored, anxious, and frustrated” (Aristovnik et al., 2020, p. 22).

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A pandemia acelerou a transição digital. A proliferação das redes comunicacionais “promoveu o processo de desterritorialização, transferindo a comunicação dos espaços territoriais para o espaço virtual, alterando concepções de espaço e de tempo, eliminando fronteiras geográficas, mas, paradoxalmente, criando outras fronteiras que tornam as relações mais frias e distantes, refletindo-se na reconstrução das subjetividades, das identidades individuais e coletivas e no aprofundamento do individualismo” (Tavares et al., 2021, pp.141-142). A educação, na era digital, tem um papel essencial na modificação da sociedade, assim como a tecnologia. “Juntas compreendem uma dimensão fundamental de mudança social, já que a evolução e a transformação das sociedades são construídas por meio da interação complexa de fatores culturais, económicos, políticos e tecnológicos” (Luz, Fonseca, & Franco, 2021, p. 49). O contexto pandémico fez emergir com destaque a tríade das competências do cidadão do séc. XXI, na pós-pandemia: 1º emocionais e sociais; 2º cognitivas e 3º digitais. De um modo muito geral e suportado na literatura científica, o conceito de competência é apontado como uma ligação entre a teoria (conhecimentos, saberes) e a prática (comportamentos, habilidades). Bisquerra e Pérez definem competência emocional como um “conjunto de conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes para compreender, expressar e regular de forma apropriada os fenómenos emocionais” (Bisquerra & Pérez, 2007, p.69). Neste domínio emocional, a ligação surge como fruto de um *constructo* complexo e dinâmico de natureza complexa, numa ótica de interatividade e onde a contextualização desponta como essencial para a solução do problema, podendo assim ser aprendidas e aperfeiçoadas (Goleman, 1995). As pessoas com maiores competências emocionais têm frequentemente maior sucesso, melhores relações e menor envolvimento em comportamentos prejudiciais, evidenciando-se deste modo, a necessidade de formar pessoas com consciência das suas emoções, capazes de as gerir num contexto social, de alteridade. Estando as profissões mais mecânicas a ser substituídas por processos automatizados, as *soft skills* estão a ser cada vez mais valorizadas e consideradas como insubstituíveis por máquinas. Isto significa que os jovens de hoje vão necessitar de apresentar ainda mais competências emocionais quando se candidatarem a uma função profissional (Heitor, 2021; Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1990).

A inteligência emocional pode ser categorizada em cinco habilidades: 1. Autoconsciência ou conhecimento das próprias emoções: consiste no conhecimento que o ser humano tem de si próprio, do que está a sentir em determinado momento e utilizar isso para guiar a tomada de decisões. Esta competência é fundamental para que a pessoa possua confiança em si (autoconfiança) e conheça os seus pontos fortes e menos fortes. 2. Autorregulação ou autocontrolo emocional na gestão de sentimentos: a pessoa ao ser capaz de manusear as suas emoções, realiza as tarefas mais facilmente. 3. Auto motivação, ou mobilização das emoções para um objetivo essencial: é importante ter vontade de realizar, ter otimismo, pôr as emoções ao serviço de uma meta, pois só deste modo é possível

ter eficácia pessoal e ter uma reação positiva aos contratempos e frustrações que podem surgir. Estas três dimensões da inteligência emocional dependem exclusivamente do sujeito e referem-se ao nível pessoal da inteligência (Iglesias Cortizas, 2004).

Para António Damásio (2006), a emoção é o sistema menos conhecido dos processos cognitivos básicos e, daí a dificuldade de a definir, devido às suas múltiplas formas de a entender e às complexas metodologias utilizadas no seu estudo. A complexidade de definir emoção deve-se ao facto de se empregar em muitos acontecimentos humanos, sejam de origem emocional ou não e, ainda, à dificuldade de separar acontecimentos emocionais de outros que não o são. Referindo-se aos marcadores somáticos, Damásio indica que uma falha nos mecanismos neuronais das emoções podem prejudicar tomadas de decisões, tornando difícil a escolha e a capacidade de decidir quando enfrentamos tomadas de decisão complexas ou conflituosas. “In short, somatic markers are a special instance of feelings generated from secondary emotions. Those emotions and feelings have been connected, by learning, to predicted future outcomes of certain scenarios.” (Damásio, 2006, p. 111)

Num relatório muito recente da McKinsey (2021), foi aplicado um questionário a 700 participantes, representantes de um vasto número de indústrias, empresas, entre outros setores, com o propósito de requalificação e com a necessidade de colmatar as lacunas detetadas durante e após pandemia. Este relatório pretendeu igualmente verificar quais as prioridades a tomar no que concerne às mudanças referentes às habilidades mais importantes a desenvolver para todas as indústrias. Os resultados obtidos mostram uma hierarquização das competências do seguinte modo: 1ª emocionais e sociais; 2ª cognitivas e 3ª digitais.

Relativamente às competências cognitivas, estas envolvem o “aprender a fazer” e “aprender a conhecer” e desenvolvem as operações cognitivas da taxonomia de Bloom (1969) ou de D’Hainaut (1977). No entanto, entre as competências designadas cognitivas, a adaptabilidade, considerada uma das competências mais desejadas pelas organizações, acomoda uma competência da inteligência emocional que atua neste campo das competências cognitivas.

No Quadro de Referência Europeu para a compreensão e desenvolvimento de competências digitais (DigComp)⁴, estas assumem-se como as competências-chave que permitem a aquisição de outras competências e abrangem cinco áreas: informação, comunicação, criação de conteúdo, segurança e resolução de problemas. Cada área corresponde a diferentes competências num total de 21 e cada uma corresponde a três níveis de proficiência. É neste contexto do DigComp que se apresenta a definição de competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes. A competência digital, considerada transversal ao desen-

⁴ Quadro de Referência Europeu para a compreensão e desenvolvimento de competências digitais. https://www.erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Recursos/Estudos/digcomp_quadro_europeu_de_referencia_para_a_competencia_digital.pdf

volvimento das outras competências, é essencial para a inclusão social e participação cívica ativa bem como para o crescimento competitivo, inteligente e sustentável da sociedade (Comissão Europeia, 2010).

Com efeito, o cidadão do século XXI trabalha, viaja, socializa, lê, escreve, aprende e estuda na Web. A intensificação da informação digital, aliada a uma velocidade exponencial, está a ocorrer em diversas áreas: investigação científica, administração pública, saúde, educação, negócios, cultura e educação. Focando a questão educativa: os profissionais da educação têm de serem capazes de usar a internet em seu benefício. A pandemia acelerou este processo e será uma oportunidade para reinventar as práticas educacionais. Bibliotecas, arquivos e museus, materiais pedagógicos estão em transição do físico para coleções digitais e do manual para processos automatizados de gestão de coleções. Assim importa considerar o conceito de Curadoria Digital, um conceito polissêmico, decorrente de práticas naturalmente interdisciplinares. A função da curadoria tornou-se complexa porque começou a ser usada em contextos mais diversos, inclusive para descrever atividades realizadas em ambiente digital, abrangendo atividades de diversas profissões, instituições, atores e setores, ganhando a nova conotação de curadoria digital. A curadoria digital pode ser definida como a gestão ativa e preservação de recursos digitais ao longo do seu ciclo de vida completo para acesso e uso atual e futuro (Higgins, 2008; Siebra, Borba & Mirada, 2016). A curadoria coloca como desafios saber lidar com uma imensa e crescente quantidade de material a ser curado; a necessidade de uma gestão ativa e permanente num contexto de constante mudança do perfil de uso e da tecnologia disponível; e a grande diversidade de contextos organizacionais nos quais o processo de curadoria ocorre (National Academy of Sciences, 2015). Na Fig.1 esquematizam-se as diversas etapas da curadoria.



Figura 1. Etapas da Curadoria de Conteúdo (Siebra, Borba, Mirada, 2016, p.25)

Inerentes à curadoria digital, importa considerar 4 dimensões: (i) conteúdo: verificar se os conteúdos são validados cientificamente, estando acessíveis em portais reconhecidos pela comunidade científica; (ii) pedagógico: verificar se os

conteúdos foram construídos com base em objetivos e competências de aprendizagem e passível de ser adequado ao perfil dos seus estudantes; (iii) tecnológico: verificar se os objetos de aprendizagem disponíveis funcionam nas plataformas digitais da instituição; (iv) qualidade: criar indicadores avaliativos ou *checklist* para legitimar as dimensões referidas. Em suma, compete ao docente recolher, filtrar e classificar informações validadas cientificamente e legitimadas pedagogicamente.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a construção e aplicação de um questionário *online* a todos os alunos do 1º ano dos dois ciclos de estudo (análise de conteúdo e estatística). Foi construído para o efeito e aplicado a todos os estudantes do 1º ano de 2 cursos distintos (Educação Básica e Design), lecionados em instituições de ensino superior diferentes. A Licenciatura em Educação Básica (LEB), ministrada numa instituição politécnica privada em Portugal e sediada em Lisboa; A Licenciatura em Design (LD) ministrada numa universidade privada em Portugal, também sediada em Lisboa. O questionário tinha questões abertas e fechadas e a metodologia utilizada foi respetivamente a análise qualitativa e quantitativa. Da Licenciatura de Educação Básica, responderam ao Questionário (N=21), 100% do sexo feminino; Da Licenciatura em Design, responderam ao Questionário (N=31) a maioria dos estudantes são do sexo feminino e só 16,1% são do sexo masculino. A amostra foi intencional (Creswell, 2008), na medida em que era uma investigação focada nestes dois cursos e com a qual se pretendia (i) comparar o perfil e o grau de satisfação do curso de estudantes de 2 licenciaturas de áreas científicas diferentes (Educação Básica e Design) que frequentam 2 instituições de ensino superior portuguesas diferentes (uma politécnica e outra universitária); 2) analisar o grau de adaptabilidade ao ensino remoto e a perceção dos estudantes sobre os pontos fortes e fracos desta modalidade de ensino; 3) perceber as estratégias de ensino que mais correspondem às suas expectativas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Relativamente aos dados sociodemográficos verificou-se:

- Uma percentagem muito significativa de estudantes ingressou na Licenciatura de Educação Básica depois de ter o Curso Técnico Superior Profissional (CTeSP) de dois anos (60%). 40% entrou pela via de acesso. A via de acesso implica, no cenário educativo português, classificação positiva nos exames finais nacionais de ingresso ao ensino superior em Português e Matemática. Os estudantes da LD entraram pela via de acesso normal ao Ensino Superior;
- Todos os inquiridos da LEB são do género feminino. Os futuros educado-

res de Infância e professores do 1º Ciclo são na sua maioria do sexo feminino. Na LD, a maioria dos estudantes são do sexo feminino e só 16,1% são do sexo masculino.

- Nos dois cursos (LEB e LD), a maioria dos estudantes encontra-se na faixa etária entre os 20 e 25 anos;
- A maioria dos estudantes da LEB vive na Área Metropolitana de Lisboa, escolhendo por isso a instituição mais perto da sua área de residência. No curso LD este indicador é similar.

Relativamente à transição do ensino presencial para o ensino remoto: na LEB, a grande maioria adaptou-se *Bem* (55%) e *Muito bem* (20%), um só estudante considerou ter sido *Muito difícil* a adaptação e 20% considerou ter sido *Razoável*. Na LD, 35,5% considera que se adaptou *Bem* e 12,8% *Muito Bem*. *Difícil* foi para 19,4% e *Razoável* para 29%. Um só estudante considerou não ter conseguido adaptar-se.

Quanto à escolha do curso: os estudantes de *Design* revelam um critério mais apurado na seleção do curso, ao fazerem uma análise prévia do plano curricular. Os estudantes de Educação Básica escolheram o curso apenas pela saída profissional (ser educador de infância), independentemente do plano curricular.

Quando questionados sobre as estratégias de ensino que mais correspondem às expectativas dos estudantes, os estudantes da LEB propõem visitas de estudo, conferências sobre educação, atividades mais interativas, trabalhos de grupo, trabalhos práticos, trabalhos individuais e a utilização de filmes. Uma das alunas revela que está satisfeita com as atividades que lhe são disponibilizadas. Os estudantes do curso LD indicam que gostariam de ter mais trabalhos digitais, menos manuais, serem mais divertidos e mais diversificados. Um dos estudantes refere que gostaria de ter “aulas de formação na utilização de algumas aplicações necessárias para o curso.” Não obstante, um dos estudantes afirma: “Acho que está bem como está”.

Com o propósito da necessidade de colmatar as lacunas detetadas durante e após pandemia referente à aquisição de competências, a partir dos dados encontrados nas duas licenciaturas, construíram-se três tabelas (tabela 1, 2, e 3), onde se procedeu à diferenciação das respostas dos estudantes optou-se por não corrigir as expressões frásicas dos estudantes, mantendo-se as falhas linguísticas que traduzem uma autenticidade discursiva nas três categorias de competências: emocionais, cognitivas e digitais.

Na tabela 1 encontram-se exemplos referente às competências emocionais em diferentes dimensões: empatia, liderança e adaptabilidade, relação interpessoal.

Pela análise da Tabela 1, no âmbito das competências emocionais verifica-se tanto na LB como na LD, a adaptabilidade à situação pandémica, mas também a ansiedade e a ausência da relação interpessoal, geradoras de solidão e stress. Estas dimensões foram, efetivamente, as mais representativas. Ainda no quadro das competências emocionais, é de destacar a autonomia, considerada como uma habilidade que contribui para que o indivíduo seja capaz de desenvolver as suas tarefas, permitindo responder eficazmente aos desafios de determinada atividade. A autonomia apresenta uma percentagem ligeiramente mais elevada na LD (12,9%) ficando nos 10,0% na LEB.

Tabela 1 – Competências emocionais observadas

Competências	LEB (2 Exemplos)	LD (2 Exemplos)
Emocionais (empatia, liderança e <u>adaptabilidade</u> relação interpessoal)	- Estou num verdadeiro isolamento social (...) Sinto-me menos livre, com "menos vida". - Apesar de não puder vivenciar o mundo na sua totalidade sinto-me bem a nível mental e físico, e a nível académico tem sido muito benéfico para mim (...) - Custa-nos a todos, mas saber que eu e os meus estamos bem e com saúde é o mais importante, toda esta situação só nos mostra que temos que saber dar valor ao que temos (...) Faz-me ser mais autónoma (...)	- "Is the sky blue? I can't remember". (...) Maior ansiedade. Solidão (...) Monotonia. Tempo épicos moldados por nós em que já não nos sentimos sós. - Eu estou bem e mais confortável estar em casa (...) Vai se vivendo.

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 2 – Competências emocionais observadas

Competências	LEB (2 Exemplos)	LD (2 Exemplos)
Cognitivas (Interpretação, aquisição da informação, <u>aprendizagem</u> contínua pensamento crítico e tomada de decisões, gestão de projetos)	- Maior dificuldade na Aprendizagem (...) - Alguma dificuldade de aprendizagens mais exigentes por ser <i>online</i> - Prático e fácil de trabalhar (...) - fácil acesso à matéria	-Difícil acesso (...) impessoalidade, maior falta de compreensão das matérias (...) - Dificuldade e na apreensão dos conteúdos - menos ajuda na realização dos trabalhos (esclarecimento de dúvidas) - Realizar projetos mais rápidos e diretos; realizar projetos de métodos alternativos.

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 3 – Competências digitais observadas

Competências	LEB (2 Exemplos)	LD (2 Exemplos)
Digitais	- Perdi ficheiros porque não costumo fazer backups (...) Não estou informada (riscos da internet) - Utilizo sempre na password na regra padrão de segurança (...) Não disponibilizo dados pessoais online	-Perdi ficheiros porque não costumo fazer backups -Faço frequentemente backups dos meus ficheiros (...) armazenamento <i>online</i> (...) Diversifico a minha palavra-passe nas várias contas que tenho

Fonte: Dados da pesquisa.

Quando questionados sobre o impacto da pandemia Covid-19 no seu bem-estar e como definiriam essa situação, a categoria “ansiedade/stress” atingiu mais os estudantes da LEB (60,0%) do que os estudantes da LD (50,0%). De modo a melhor interpretar a repercussão da pandemia neste grupo de estudantes, foi também solicitado aos estudantes que descrevessem numa frase a forma como se sentiam. O estudo do discurso permitiu-nos definir as seguintes dimensões de análise:

Tabela 4 – O sentir na pandemia

Dimensão de análise	LD (26 estudantes)	LEB (26 estudantes)
Ansiedade/Stress	“Desordem” “Sinto-me presa a uma rotina constante e ao mesmo tempo sinto que não tenho rotina nenhuma” “Desconfortável” “Stressante.” “É uma situação difícil, esta situação toda tem me deixado mais stressada.” “Sinto-me a trabalhar mais por estar sempre em casa”	“Algun por não poder estar em contacto com alguns amigos próximos e por não poder” “Muito stress e ansiedade por não poder sair de casa.” “relativamente ao meu percurso académico, por vezes, sinto-me ansiosa, na falta de determinadas informações sobre os trabalhos.” “Stressante” “Complicação” “Sinto-me numa fase muito cansativa.” “Muito stress e ansiedade por não poder sair de casa.”
Solidão/ Necessidade de Socialização/ Convivência	“O diálogo é diferente sendo <i>online</i>, acho que até acaba por retrain os alunos de uma certa forma porque não é tão fácil o discurso.” “A meu ver acho que acaba por ser um trabalho mais solitário” “Solidão” “Estar em casa sem ir a lado nenhum” “Sinto falta de sair à rua e poder ir onde quiser, sem restrições.”	“Estou num verdadeiro isolamento social” “Sinto-me menos livre, com menos vida”
Resiliência	“Dias difíceis, mas não tão difíceis por ter a possibilidade de estar em casa.” “Eu estou bem, acho que as aulas <i>online</i> vieram a facilitar mais o meu trabalho por não ter de me deslocar para longe e não desperdiçar essas horas em	Estou descansada a minha situação de viver neste momento está estável Estou-me a sentir bem Apesar de não poder vivenciar o mundo na sua totalidade sinto-me bem a nível mental e físico, e a nível académico tem sido muito

	transportes, e mais confortável estar em casa.” “Acordar, trabalhar, deitar” “É uma situação difícil, esta situação toda tem me deixado mais stressada.” “Tempo épicos moldados por nós em que já não nos sentimos sós ...”	benéfico para mim. Custa-nos a todos, mas saber que eu e os meus estamos bem e com saúde é o mais importante, toda esta situação só nos mostra que temos que saber dar valor ao que temos. A esperança é a última a morrer! Melhores dias virão
Adaptabilidade	“Mais controlada;” “Is the sky blue? I can't remember.” “Vai-se vivendo” “Melhoria substancial na minha organização pessoal e de rotina”	“Estou descansada a minha situação de viver neste momento está estável.” “Estou-me a sentir bem” “Apesar de não puder vivenciar o mundo na sua totalidade sinto-me bem a nível mental” “Custa-nos a todos, mas saber que eu e os meus estamos bem e com saúde é o mais importante, toda esta situação só nos mostra que temos que saber dar valor ao que temos. e físico, e a nível académico tem sido muito benéfico para mim.” “A esperança é a última a morrer!” “Melhores dias virão.”

Fonte: Dados da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto pré-Covid, o modelo de escola assentava maioritariamente na interação presencial entre docentes e estudantes, não incluindo experiências que mostrassem como manter essa interação à distância e dar continuidade à educação e ao ensino. Efetivamente, o impacto da pandemia da Covid-19 potenciou a cidadania digital e propiciou uma oportunidade para uma nova abordagem nas práticas escolares, acelerando o uso das tecnologias digitais que se tornaram cada vez mais onnipresentes. As tecnologias digitais têm transformado a forma como a comunicação flui no ensino, acelerando o ritmo de trabalho, organizando analiticamente a informação gerada, projetando em novos média o conhecimento adquirido, disseminando a informação em larga escala, modificando ainda a forma como estudantes e professores organizam o pensamento, como interagem individual e coletivamente. Deste modo, não faz sentido falar-se hoje da dicotomia entre mundo presencial e mundo *online*. O ensino mediado, ampliado e enriquecido pelo digital representa hoje uma nova prática pedagógica.

gica. Com a intensificação do uso da informação, da tecnologia digital e do crescimento exponencial do volume de dados digitais emerge o termo curadoria digital que, aplicado pelo docente, traz vantagens pedagógicas e didáticas pela seleção, validação e disponibilização dos materiais pedagógicos adequados ao perfil dos estudantes em plataformas reconhecidas na comunidade académica.

No que respeita ao estudo empírico em questão, os dados da pesquisa permitem-nos concluir que há uma similitude nas alterações de comportamento provocado pelo confinamento nos estudantes dos dois cursos, nomeadamente apatia, ansiedade e isolamento, sendo que a ansiedade decorre sobretudo do desejo de regressar à instituição de ensino superior.

No concernente às principais dificuldades no ensino a distância, os estudantes apontam a compreensão e a apreensão dos conteúdos. Criticam quer a quantidade de trabalhos solicitados/matéria lecionada, quer o prazo de entrega estipulado. Os estudantes valorizam o acompanhamento e o *feedback* mais frequente e desvalorizam, pelo contrário, as vídeo-aulas em direto, sem interação com o docente por implicarem baixos níveis de interação.

Os estudantes de LD demonstram ter melhores dispositivos digitais e maior conectividade do que os da LEB. Os estudantes dos dois cursos mencionam a falta de robustez das infraestruturas da rede digital.

Em linha com o Plano de Ação de Educação Digital da Comissão Europeia para 2018 que define três prioridades: 1. Melhor utilização da tecnologia digital para o ensino e a aprendizagem; 2. Desenvolvimento de competências e aptidões digitais pertinentes para a transformação digital; 3. Melhoria do ensino por meio de uma melhor análise e capacidade de previsão (Comissão Europeia, 2018), concluimos que na sociedade atual e pós-pandémica, as competências emocionais e sociais; as cognitivas e as digitais são fundamentais para que o indivíduo, enquanto cidadão, tenha sucesso na sua vida social, profissional e comunitária. O ensino remoto acelerou a literacia digital que é cada vez mais importante como habilidade fundamental em todas as disciplinas e profissões.

AGRADECIMENTOS

Este artigo insere-se no âmbito dos trabalhos de investigação da unidade de I&D HEI-Lab (UIDB/05380/2020) e da unidade de I&D CeiED (UIDB/04114/2020) financiadas pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristovnik, A. Keržič, D. Ravšelj, D. Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). *A Global Student Survey Impacts of the Covid-19 Pandemic on Life of Higher Education Students*. Methodological Framework. <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. & Kratwohl, D.R. (1969). *Taxonomie des*

- Objectifs Pédagogiques*. Tome 1: Domaine Cognitif. Les Entreprises Éducation Nouvelle.
- Comissão Europeia (2010). Agenda Digital Europeia - Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões (COM(2010) 245 final/2).
<https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2010/PT/1-2010-245-PT-F2-1.Pdf>
- Comissão Europeia (2018). Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões sobre o Plano de Ação para a Educação Digital 2018.
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=COM%3A2018%3A22%3AFIN>
- Comissão Europeia (2020). Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo.
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex%3A52010DC2020>
- Conselho Nacional de Educação. (2021). *Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade*.
<https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos/1702-efeitos-da-pandemia-covid-19-na-educacao-desigualdades-e-medidas-de-equidade>
- Creswell, J. (2008). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches*. SAGE Publications.
- D'Hainaut, L. (1977). *Des fins aux objectifs de l'éducation: l'analyse et la conception des politiques éducatives, des programmes de l'éducation, des objectifs opérationnels et des situations d'enseignement*. Editions du Seuil.
- Damásio, A. (2006). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. London: Vintage Books.
- Esteban, M., & Sáez, J. (2011). Las profesiones, las competencias y el mercado. *Revista de Docencia Universitaria*, 6 (2), 1-16. <https://doi.org/10.4995/redu.2008.6269>
- EU (2020). European skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience in Employment, Social Affairs & Inclusion
<https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=22832&langId=en>
- Eurydice, Comissão Europeia (2020a). A Equidade na Educação Escolar na Europa: estruturas, políticas e desempenho dos alunos. *Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.
[https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1246&fileName=EC0220771PTN.pt.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1246&fileName=EC0220771PTN.pt.pdf)
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. JRC-IPTS.
- Franco, D., Fonseca, M. & Luz, F. (2021). *Covid-19 and remote teaching: challenges for post-pandemic teaching?* Final Paper EDULEARN21 (13th annual International Conference on Education and New Learning Technologies. IATED. Topic COVID19: Distance Learning in Times of Crisis. doi.org/10.21125/edulearn.2021
- Gimeno, J. (2000). La experiencia de leer. Formas de socialización cultural a través de la lectura. *Cuadernos de Pedagogía*, 289, 79-84.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Temas e Debates.
- Heitor, M. (2021). Utopia and Knowledge: Contributions for the Debate on the Future of Europe. Minister for Science, Technology and Higher Education, Portugal.
https://www.fct.pt/apoios/cooptrans/eei/docs/utopia_and_knowledge.pdf
- Higgins, S. (2008). Digital curation: the emergence of a new discipline. *International Journal of Digital Curation*, 6(2), 78-88. <http://ijdc.net/index.php/ijdc/article/view/184>
- Linuesa, C. (2007). *Leitura e cultura escrita*. Pedago.

- Luz, F., Fonseca, M., & Franco, D. (2021). Impactos do ensino remoto no ensino superior privado em Portugal: competências socioemocionais e digitais. *Revista Lusófona de Educação*, 54, 49-64 doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle54.03
- National Academy of Sciences. *Preparing the Workforce for Digital Curation*. Washington, DC: The National Academies Press, 2015.
http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=18590
- OCDE (2021). OECD (2021), The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/201dde84-en>.
- Parlamento e Conselho Europeu. (2006). Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de Dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. *Jornal Oficial da União Europeia*, L394/310.
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0961&from=ES>
- Santos, C., Pedro, N., & Mattar J. (2021). Validação do nível da proficiência nas competências digitais dos docentes do ensino superior em Portugal. *Educação*, 46.
<http://dx.doi.org/10.5902/1984644461414>
- Santos, M. (dir.) (2021). *Educação em tempo de pandemia. Problemas, respostas e desafios das escolas*. CNE.
- Siebra, S. A., Borba, V., & Mirada, M. O. (2016). Curadoria Digital: um termo interdisciplinar. *Informação & Tecnologia*, 2 (3), 21-38.
- Tavares, M., Gomes, S., & Fratelli, M. P. (2021). Ensino remoto emergencial (ERE) na educação superior: aprendizagens desterritorializadas. *Revista Lusófona de Educação*, 53, 139-157 139 doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle53.08
- Trujillo-Hernández, P., Gómez, D., Lara Reyes, B., Medina Fernández, I., & Hernández-Martínez, E. (2021). Asociación entre características sociodemográficas, síntomas depresivos, estrés y ansiedad en tiempos de la COVID-19. *Enfermería Global*. 20. 10.6018/eglobal.471511.

Epidemias e a pandemia Covid-19: as alterações na alimentação *

Bruno Sousa¹
Carolina Gonçalves²

INTRODUÇÃO

Ao longo da nossa história, o Mundo viveu períodos de epidemias e pandemias, que suscitaram transformações inevitáveis, direta ou indiretamente, às vidas quotidianas das pessoas, nomeadamente no que se refere aos hábitos alimentares (Monteiro & Jorge, 2020). A título de exemplo temos a Peste Negra, a Tuberculose, a Gripe Espanhola, a Gripe das Aves, a Gripe A, e mais recentemente a COVID-19. Todas têm em comum o facto de terem provocado milhares e, por vezes, milhões de mortes globalmente.

As epidemias e pandemias anteriores à Covid-19 ficaram marcadas pelo facto de serem predominantes entre indivíduos pobres e desnutridos, sendo que alterações irrevogáveis na dieta das pessoas foram evidenciadas (Monteiro & Jorge, 2020). Como por exemplo, a peste negra forjou um aumento no consumo de carnes e uma diminuição de cereais entre camponeses e lordes (Cordova, 2018) enquanto a tuberculose e o escorbuto foram enfermidades onde o consumo de alimentos específicos como urina de elefante e laranjas, respetivamente, era recomendado como forma de prevenir ou atenuar os sintomas associados (Frith, 2014; Magiorkinis et al., 2011).

No que se refere à pandemia da COVID-19, as recomendações de saúde pública e medidas governamentais resultaram em inúmeras restrições na vida diária, incluindo distanciamento social, isolamento e confinamento domiciliário. Embora essas medidas sejam imperativas para diminuir a disseminação da infeção, estas parecem ter impacto sobre os estilos de vida, nomeadamente nos comportamentos e hábitos alimentares (Ammar et al., 2020).

A presente revisão narrativa da literatura visa reviver alguns períodos críticos ao longo da história da humanidade, destacando o seu impacto na alimenta-

* 10.24140/2023/HDC-978-989-757-231-9-9

¹ Serviço de Saúde da Região Autónoma da Madeira; CBIOS- Biosciences and Health Technologies Research Center.

² Instituto Superior de Agronomia.

ção, nos comportamentos e nos hábitos alimentares das populações, abordando com particular destaque a pandemia da COVID-19.

EPIDEMIAS E A PANDEMIA COVID-19: AS ALTERAÇÕES NA ALIMENTAÇÃO

Peste negra (1343-1353)

A peste negra foi uma das doenças com mais impacto na História da Humanidade. A mesma chegou à Europa em 1346, sendo que em algumas partes do Continente 50% da população dizimou-se. Vilas inteiras foram despovoadas e abandonadas, campos surgiram cobertos de vegetação e animais passaram a estar sem cuidados. Quando o período da peste negra terminou, classes sociais desapareceram, deixando as discriminatórias de pobres, ricos, lordes, reis e camponeses de parte. Nesta altura, os camponeses, essencialmente servos ligados aos terrenos dos lordes, encontraram-se, talvez pela primeira vez na história, numa posição de poder (Cordova, 2018).

Antes da epidemia praticava-se uma intensa agricultura arável, ou seja, pequenos bocados de terreno eram intensamente trabalhados para produzir alimentos. Esta prática requeria uma larga força laboral que, após a peste negra, deixou de existir. Consequentemente, os camponeses aperceberam-se que o seu trabalho valia mais, uma vez que existiam poucas pessoas para trabalhar, mas o espaço dos terrenos a elaborar mantinha-se o mesmo. Por conseguinte, os camponeses exigiam salários maiores enquanto o poder dos senhorios decrescia. Tendo em conta que muitos terrenos acabaram por ser subutilizados, vários senhorios acabaram por vender os terrenos ou readaptaram-nos, nomeadamente, como pastagens para vacas e ovelhas (Cordova, 2018).

Os hábitos alimentares neste período alteraram-se sendo que, pela primeira vez, muitas pessoas na aristocracia e na nobreza passaram fome enquanto muitos camponeses tiveram acesso a alimentos que eram, previamente, reservados apenas para classes superiores. A dieta de um camponês era constituída por cereais, grande variedade de frutas, vegetais sazonais e carne que era, na maioria das vezes, conservada por vários métodos como salga, secagem e fumagem. Incluiu-se na componente proteica carnes de porco, vaca e ovelha. No entanto, as vacas e as ovelhas eram também poupadas para a produção de leite, manteiga e queijo. Uma vez que muitos dos terrenos passaram a ser utilizados em pastagens de animais, o consumo de carne aumentou enquanto o de cereais diminuiu. O pão branco que, outrora, destinava-se para os lordes, podia agora ser consumido pelos camponeses, deixando a cevada para a produção de cerveja (Cordova, 2018).

Tuberculose

A tuberculose, conhecida no passado como *phthisis* ou peste branca, é considerada uma das doenças mais antigas do planeta visto ser reportada desde os primórdios da Humanidade (Amaral, 2019). É uma infeção causada pela mico-

bactéria *Mycobacterium tuberculosis*, podendo manifestar-se em qualquer órgão do corpo, no entanto, os pulmões são os mais afetados e a sua transmissão é feita de pessoa para pessoa por via aérea (Frith, 2014).

Nos séculos XIV e XV, a diminuição do carácter nómada das tribos e o aumento dos domínios dos povos feito através da conquista de guerras, levou a que a contaminação da tuberculose se tornasse mais proeminente, propagando-se a nível global. Além disso, na época da revolução industrial, instala-se definitivamente a ideia de troca de trabalho por remuneração. É implantada, então, claramente a diferença entre os possuidores de poucos meios de produção e os de grandes meios de produção. Os camponeses são impelidos para as grandes cidades onde se localizam oportunidades de empregabilidade, ocorrendo o êxodo urbano. Assim sendo, dá-se a saturação e o empobrecimento dos centros urbanos e, como consequência, a depreciação das condições sanitárias e alimentares, condições essas que favorecem a propagação desta doença (Conde et al., 2002).

Durante os séculos XIV e XV, os pacientes eram tratados, essencialmente, com repouso e uma alimentação abundante e nutritiva. A alimentação consistia no consumo de leite, particularmente, materno e de burras, uma vez que se acreditava que estes animais não eram suscetíveis à tuberculose. Para além disso, especialistas da época recomendavam consumir fígado de lobo, urina de elefante, gordura animal e manteiga fervida com mel (Frith, 2014).

Atualmente, a tuberculose continua a desafiar a saúde pública e, por esta razão, a suscetibilidade à mesma pode ser reduzida através de fatores do hospedeiro, como infeção pelo VIH, diabetes, transplante de órgãos, diálise renal, uso de drogas ilícitas, desnutrição, uso nocivo de álcool e tabagismo (Amaral, 2019).

Escorbuto

Associado às viagens marítimas entre os séculos XV-XVII e levando à morte de pelo menos dois milhões de marinheiros, o escorbuto é uma das poucas doenças que marca a História da Humanidade pelo seu foro nutricional (Armelagos et al., 2014). Hipócrates destacou sintomas “como o mau sabor da boca e uma separação entre as gengivas e os dentes” (inflamação das gengivas) (Magiorkinis et al., 2011), no entanto o inchaço nas pernas, braços e gengivas também era manifestado por esta doença. Numa das suas viagens marítimas, Vasco da Gama, um dos navegadores portugueses mais reconhecidos, apercebeu-se que o consumo de laranjas trazia benefícios para a saúde dos seus tripulantes. Mais tarde no século XVII, após estudos de James Lind sobre o escorbuto, concluiu-se que, para além de consumir laranjas, os limões conduziam a uma remissão importante da doença. Adicionalmente, é reportado que em 1770 a 1815, James Cook, inglês extremamente conectado à história do escorbuto, aproveitava cada oportunidade para reabastecer os seus navios com vegetais de folha verde, batata-doce e coco (Magiorkinis et al., 2011). Uma vez que na idade média, as expedições marítimas eram frequentes e, por vezes, duradouras, a alimentação dos marinheiros era deficiente em legumes, verduras e frutas, alimentos esses

ricos em vitaminas. A troca cultural com os nativos de diferentes populações permitiu que os marinheiros usufruíssem de alimentos frescos e nutricionalmente ricos, atenuando a enfermidade. Já no século XIX, durante um surto nas prisões inglesas de Millbank, William Bally observou que prisioneiros infetados, eram privados do consumo de batatas e cebolas nas suas dietas. Finalmente, no século XX estabeleceu-se a relação entre a vitamina C e o escorbuto (Magiorkinis et al., 2011).

Gripe espanhola (1918-1920)

A Gripe Espanhola ou Gripe Pneumónica foi das pandemias mais mortais da história da humanidade, causando a morte a mais de 50 milhões de pessoas mundialmente. A mesma marcou presença durante a Primeira Guerra Mundial e trouxe consigo consequências socioeconómicas notáveis que contribuíram para o aumento da pobreza e da fome (Martini et al., 2019; Monteiro & Jorge, 2020). Tipicamente, afetava grupos vulneráveis como as crianças e os idosos (Martini et al., 2019). À medida que o número de infetados crescia, o impacto na dieta da população acentuava uma vez que as atividades agrícolas eram interrompidas impreterivelmente. As condições de saúde precárias, a falta de higiene e a desnutrição favoreciam a sua disseminação. Tendo em conta as circunstâncias neste período, pode assumir-se que o regime alimentar da população era particularmente deficiente. Sabe-se que até à década 40 preparavam-se receitas caseiras de modo a combater este vírus cuja sintomatologia era semelhante a uma gripe comum. A título de exemplo mastigava-se gengibre ou pau de alcaçuz para aliviar as dores de garganta (Monteiro & Jorge, 2020). Adicionalmente, medidas preventivas como a quarentena voluntária ou obrigatória, pobreza e falta de apetite dos infetados pode ter levado a uma diminuição na quantidade de compras (Martini et al., 2019; Monteiro & Jorge, 2020), promovendo, assim, ainda mais uma alimentação deficiente e o aumento da propagação da doença.

Gripe das aves (2003-2004)

Existem diferentes estirpes do vírus da gripe das aves, sendo que apenas 4 (H5N1, H7N9, H5N6 e H5N8) têm causado preocupação na saúde pública (NHS, 2018). Os vários surtos causados pelas mesmas originaram diversos sintomas leves e algumas mortes. Até o momento, sabe-se que os humanos têm uma imunidade inata limitada à estirpe H5N1, especificamente. Uma vez que este vírus ganhe capacidade de transmissão entre humanos, pode resultar numa pandemia, projetando-se um número elevado de mortes globalmente. Especificamente em 2006, de modo a impedir propagação deste vírus, milhares de aves foram abatidas aquando do momento da identificação de humanos infetados. Consequentemente, a indústria aviária ressentiu danos provenientes dos surtos, sendo que para além do decréscimo do consumo dos seus produtos, os preços dos ovos e aves aumentou forçosamente. A redução do consumo de produtos derivados de aves, pode advir do facto das escolhas alimentares serem forte-

mente influenciadas pela percepção do risco de segurança nos alimentos. Desta forma, quanto maior essa percepção por parte do consumidor, maior a probabilidade de o mesmo agir de forma a reduzir esse risco (Gstraunthaler & Day, 2008). Além disso, os *media* apresentaram um impacto importante nas escolhas alimentares dos consumidores, sendo que à medida que o volume de notícias na comunicação social sobre a gripe das aves foi aumentando, uma larga redução na compra de produtos derivados de aves foi observada. Todavia, observou-se que essa diminuição tinha uma duração de apenas 5 semanas (Beach et al., 2008).

Gripe A (2009-2010)

A primeira pandemia reportada no século XXI foi a Gripe Suína ou usualmente conhecida como a Gripe A, causando pelo menos 18 mil mortes e 491 mil casos confirmados (Monteiro & Jorge, 2020). A sua designação deve-se ao facto de que a mesma derivou de uma variante de gripe suína, sendo que o quadro sintomatológico se caracterizava, essencialmente, por febre, tosse, dispneia, entre outros sintomas (Schuelter-Trevisol et al., 2012). Relativamente aos comportamentos alimentares da população em relação a esta pandemia, verificou-se que na Europa 25% da população alegou ter mudado os seus comportamentos e em Portugal cerca de 62% das pessoas não alterou quaisquer comportamentos. Todavia, a indústria alimentar não deixou de sentir consequências significativas no que se referia ao mercado da carne de porco quer pelo aumento de preços que afastava as pessoas a comprarem o produto, quer por precaução devido à gripe A (Monteiro & Jorge, 2020). Tendo em conta que a evidência sugere que este vírus não era transmitido através da alimentação e que havia uma forte correlação entre a obesidade e a mortalidade desta enfermidade, teria sido relevante promover um estilo de vida saudável (Monteiro & Jorge, 2020). Ademais, estudos que abordem o impacto da gripe A na alimentação humana são escassos, sendo que se torna difícil especular o comportamento alimentar da população durante este período.

Pandemia COVID-19

Em dezembro de 2019, na China, na cidade de Wuhan, surge um surto de uma nova doença, denominada mais tarde pela Organização Mundial de Saúde (OMS) de COVID-19, provocada por um novo coronavírus SARS-COV-2, que pode causar uma infeção respiratória aguda grave (Androutsos et al., 2021; Cui et al., 2021).

A 11 de março de 2020, a OMS declarou a COVID-19 como uma pandemia (Androutsos et al., 2021; Rodríguez-Pérez et al., 2020) levando os países a tomarem medidas rigorosas, como o confinamento obrigatório, o uso de máscara e o distanciamento físico, de forma a abrandar a progressão da doença (Maffoni et al., 2021). Nesta fase, muitos passaram a trabalhar em casa, as escolas suspenderam as aulas presenciais e as crianças e os jovens passaram a ter aulas *online* em casa. (Androutsos et al., 2021; Curtis et al., 2021; Philippe et al., 2021).

A adoção de todas estas medidas conduziu a grandes alterações no estilo de vida da população mundial, nomeadamente ao nível das compras e das práticas alimentares (Maffoni et al., 2021; Zemrani et al., 2021).

Todo o Mundo foi afetado pela doença COVID-19 e pelas suas consequências diretas e indiretas, envolvendo todos os aspectos da vida humana, incluindo no consumo alimentar. Foram verificadas mudanças nos processos de produção e fornecimento de alimentos que, por sua vez, introduziram alterações nos padrões alimentares globais (Bennett et al, 2021; Eftimov et al., 2020; González-Monroy et al, 2021).

Num estudo envolvendo países de três continentes, Irlanda, Grã-Bretanha, Estados Unidos da América (EUA) e Nova Zelândia, foi avaliada as práticas culinárias e alimentares, a qualidade da dieta e as práticas alimentares, e foram observadas nesta fase mudanças significativas destas práticas dentro e entre as regiões, sendo os EUA os que apresentaram menos mudanças nas práticas culinárias. Foi ainda observado um aumento nas compras a granel em todas as regiões. Além disso, práticas positivas relacionadas com a culinária e aumentos na ingestão de frutas e vegetais foram encontradas. Contudo, foi também verificado um aumento na ingestão de gordura saturada (Murphy et al., 2021).

Num outro trabalho que envolveu as zonas de Ásia, África e Europa, verificou-se que o consumo alimentar e os padrões de refeição (como o tipo de comida, comer descontroladamente, fazer snacks entre as refeições, e o número de refeições principais) foram mais prejudiciais durante o confinamento, com apenas o consumo excessivo de álcool diminuindo significativamente (Ammar et al., 2020).

No Sudeste Asiático, esta pandemia estimulou mudanças nos padrões tradicionais de compra de alimentos e hábitos alimentares. Isso inclui uma maior dependência de alimentos mais baratos (por exemplo, mais arroz com menos carne, ovos, vegetais e frutas) e alimentos “doados” devido à perda de rendimentos; e um aumento na compra de alimentos embalados (por exemplo, macarrão instantâneo), *fast food*, compras on-line e em lojas de conveniência, devido ao confinamento. Ao mesmo tempo, algumas pessoas estão comendo mais comida caseira enquanto estão em casa (UNICEF, 2021).

Enquanto as economias da região lutam para se recuperar, a qualidade da dieta das camadas mais pobres da população pode continuar a se deteriorar, ameaçando os ganhos obtidos na redução das taxas de desnutrição (UNICEF, 2021).

Nos jovens, o confinamento devido a esta pandemia também influenciou o seu perfil alimentar. Em adolescentes de 10 a 19 anos, de Espanha, Itália, Brasil, Colômbia e Chile, foi registado consumo modificado de alimentos fritos, alimentos doces, legumes, vegetais e frutas. Parece que as famílias tiveram mais tempo para cozinhar e melhorar os hábitos alimentares, aumentando a ingestão de leguminosas, frutas e vegetais, embora, aparentemente, não tenham aumentado a qualidade geral da dieta. Para além disso, os adolescentes evidenciaram um maior consumo de alimentos doces (Ruiz-Roso et al., 2020).

Em Portugal, durante o período de confinamento no âmbito da pandemia

de Covid-19, os portugueses referem ter alterado os seus hábitos alimentares (45,1%), dos quais 41,8% afirmou ter sido para pior. As razões parecem concentrar-se nas alterações da frequência ou do local de compras dos alimentos, e por alterações do horário de trabalho. Um segundo conjunto de razões está associado ao stress vivido e a mudanças no próprio apetite (DGS, 2021).

O receio da situação económica foi um determinante das alterações alimentares neste período: um em cada três portugueses manifestou preocupação quanto a uma possível dificuldade no acesso a alimentos e 8,3% indicou mesmo ter dificuldades económicas no acesso (DGS, 2021).

Verificou-se ainda uma redução na atividade física e um aumento no consumo de *snacks* doces, frutas e hortícolas. Passaram a comer mais em casa (mais de metade referiu ter cozinhado mais), reduzindo o consumo de refeições pré-preparadas ou *takeaway*. Por um lado, afirmaram ter consumido mais *snacks* doces; por outro lado, referiram ter aumentado do consumo de fruta e hortícolas, tendo passado também a petiscar mais frequentemente. Alguns destes comportamentos, associados ao aumento dos níveis de sedentarismo, podem explicar a perceção de peso aumentado durante este período (DGS, 2021).

O caso da Região Autónoma da Madeira

Na Região Autónoma da Madeira, 34,4% referiu ter alterado os hábitos alimentares durante o confinamento, sendo que 16,2% considerou ter piorado e 17,2% ter melhorado a alimentação, sendo de realçar que entre os grupos etários (anos): 5-9; 10-17; 18-64 e 65-84, este último grupo dos idosos foi o que menos alterações reportaram nos hábitos alimentares (Costa et al., 2021a).

Relativamente aos comportamentos relacionados com a alimentação foi referido um aumento do número de idas às compras, e nas crianças e jovens verificou-se que a maioria referiu ter aumentado a prática de *snacking*, ou seja, comer entre as refeições principais (Costa et al., 2021a).

Ao nível do consumo alimentar, destaca-se o aumento na ingestão de água, fruta, *snacks* doces e hortícolas, e a diminuição no consumo de refeições *takeaway*/entrega domicílio e refeições pré-preparadas (Costa et al., 2021a).

Considerando os grupos etários, 54,4% dos adultos e de 77,2% dos idosos referiu não ter alterado o consumo dos vários grupos de alimentos. O grupo dos 10-17 anos foi o que reportou maior variação de consumo alimentar, nomeadamente o aumento do consumo de água e de fruta. A diminuição no consumo de hortícolas foi reportada por 22,7% das crianças e por 23,5% dos adolescentes, embora a maioria tivesse mantido a ingestão. Entre as crianças, a ingestão de fruta foi semelhante ao período anterior ao confinamento para 68,2% e aumentou para 31,8%, sem se verificar reporte de diminuição. Contudo, o grupo etário 5-9 anos foi o que referiu maior proporção no aumento de *snacks* doces (Costa et al., 2021a).

Verificámos assim que, neste período de contenção social foram encontrados nesta região comportamentos alimentares benéficos para a saúde, mas que

por outro lado, também foram encontradas alterações negativas nos hábitos alimentares desta população.

Estes resultados da Região Autónoma da Madeira, vão de encontro aos dados de outros estudos realizados a nível nacional neste período, assim como em outros países como Espanha, Itália, França e Polónia (Costa et al., 2021a).

Outra alteração verificada nas famílias desta região foi a insegurança alimentar, constatada em 33,6%, durante esta fase de pandemia (Costa et al., 2021b).

Verificou-se ainda que aqueles que partilhavam casa com três ou mais pessoas apresentaram uma probabilidade quase 2 vezes superior de insegurança alimentar do que aqueles que viviam sozinhos ou partilhavam casa com apenas mais uma pessoa, e que a alteração de hábitos alimentares, durante o período de confinamento, associou-se positivamente ao risco de insegurança alimentar (Costa et al., 2021b).

Esta, trata-se assim de uma problemática muito relevante nesta região, particularmente nas famílias em pior situação financeira e com agregados familiares maiores, com uma evidente tendência para alterar os seus hábitos alimentares nestas situações (Costa et al., 2021b).

CONCLUSÕES

Estes períodos de epidemias e pandemias afetaram invariavelmente a alimentação da população, quer por dificuldades de acesso a alimentos, quer por mudanças de práticas e comportamentos alimentares, que transformaram os hábitos alimentares dos povos nestes períodos críticos.

Embora o confinamento seja uma medida necessária para proteger a saúde pública, os resultados indicam que este altera os comportamentos alimentares, com efeitos na insegurança alimentar, podendo comprometer a saúde dos indivíduos. Contudo, este período de contenção social também pode ser uma oportunidade para melhorar os hábitos alimentares.

Na Região Autónoma da Madeira, nesta fase da pandemia da COVID-19, foram verificados efeitos positivos nas práticas alimentares, nas também impactos negativos, que aliadas à menor atividade física, podem trazer consequências nefastas para a saúde da população. Ao mesmo tempo verificámos níveis altos de insegurança alimentar durante este período.

É assim necessário considerar estas consequências e agilizar-se medidas que minimizem estes efeitos negativos na alimentação e na saúde da nossa população, e encarar estes momentos também como ocasiões para melhorar as práticas alimentares das populações, pois também é possível ocorrerem mudanças positivas nos estilos de vida.

Realça-se que deve ser dada especial atenção a determinados grupos, como crianças e adolescentes, e é também essencial uma maior identificação e vigilância das famílias em insegurança alimentar, particularmente nestes períodos críticos de maior vulnerabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaral, M. I. F. (2019). *Terapêutica da tuberculose: estado atual e perspectivas futuras* [Dissertação de Mestrado não Publicada]. Universidade de Lisboa.
- Ammar A., Brach M., Trabelsi K., Chtourou H., Boukhris O., Masmoudi L., et al. (2020). Effects of COVID-19 Home Confinement on Eating Behaviour and Physical Activity: Results of the ECLB-COVID19 International Online Survey. *Nutrients*, 12(6),1583. <https://doi.org/10.3390/nu12061583>
- Androutsos, O., Perperidi, M., Georgiou, C., & Chouliaras, G. (2021). Lifestyle Changes and Determinants of Children's and Adolescents' Body Weight Increase during the First COVID-19 Lockdown in Greece: The COV-EAT Study. *Nutrients*, 13(3), 930. <https://doi.org/10.3390/nu13030930>
- Armelaços, G. J., Sirak, K., Werkema, T. & Turner, B. L. (2014). Analysis of nutritional disease in prehistory: The search for scurvy in antiquity and today. *International Journal of Paleopathology*, 5, 9-17. <https://doi.org/10.1016/j.ijpp.2013.09.007>
- Beach, R. H., Kuchler, F., Leibtag, E. & Zhen, C. (2008). *The Effects of Avian Influenza News on Consumer Purchasing Behavior: A Case Study of Italian Consumers' Retail Purchases* (Economic Research Report Number 65). United States Department of Agriculture.10.22004/ag.econ.56477
- Bennett, G., Young, E., Butler, I., Coe, S. (2021). The Impact of Lockdown During the COVID-19 Outbreak on Dietary Habits in Various Population Groups: A Scoping Review. *Front. Nutr.* 8:626432. doi: 10.3389/fnut.2021.626432
- Conde, M. B., Souza, G. M., Kritski, A.L. (2002). *Tuberculose sem medo*. Editora Atheneu.
- Cordova, J. (2018). *Mortality And Meals: The Black Death's Impact On Diet In England* [Tese de Mestrado não Publicada]. University of Washington Tacoma.
- Costa, L., Henriques, E., & Esmeraldo, E. (2021a). Alteração da alimentação e atividade física em contenção social: experiência da Região Autónoma da Madeira. *Acta Portuguesa de Nutrição*, 24,6-10.
- Costa, L., Henriques, E. & Esmeraldo, E. (2021b). COVID-19: Risco de insegurança alimentar e fatores associados na Madeira. *Acta Portuguesa de Nutrição*, 23, 6-12.
- Cui, X., Zhao, Z., Zhang, T., Guo, W., Guo, W., Zheng, J., Zhang, J., Dong, C., Na, R., Zheng, L., Li, W., Liu, Z., Ma, J., Wang, J., He, S., Xu, Y., Si, P., Shen, Y., & Cai, C. (2021). A systematic review and meta-analysis of children with coronavirus disease 2019 (COVID-19). *Journal of Medical Virology*, 93(2), 1057–1069. <https://doi.org/10.1002/jmv.26398>
- Curtis, R. G., Olds, T., Ferguson, T., Frayssé, F., Dumuid, D., Esterman, A., Hendrie, G. A., Brown, W. J., Lagiseti, R., & Maher, C. A. (2021). Changes in diet, activity, weight, and wellbeing of parents during COVID-19 lockdown. *PLoS ONE*, 16(3), e0248008. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0248008>
- DGS, Direção Geral da Saúde (2020). *REACT-COVID Inquérito sobre alimentação e atividade física em contexto de contenção social*. Direção Geral da Saúde. <https://www.dgs.pt/documentos-e-publicacoes/inquerito-sobre-alimentacao-e-atividade-fisica-em-contexto-de-contencao-social-pdf.aspx?fbclid=IwAR1CgP-e71OJp3wF-zDdkd05YxjMG-xubsS4dEkSPu2xOHqghXd18ea3UAJE>.
- Eftimov, T., Popovski, G., Petkovic, M., Seljak, B. K., & Kocev, D. (2020). COVID-19 pandemic changes the food consumption patterns. *Trends Food Science & Technology*, 104, 268-272. doi:10.1016/j.tifs.2020.08.017.Epub
- Gonzalez-Monroy, C., Gómez-Gómez, I., Olarte-Sánchez, C.M., & Motrico, E. (2021).

- Eating Behaviour Changes during the COVID-19 Pandemic: A Systematic Review of Longitudinal Studies. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18, 11130. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111130>
- Gstraunthaler, T., & Day, R. (2008). Avian influenza in the UK: knowledge, risk perception and risk reduction strategies. *British Food Journal*, 110 (3), 260-270. <http://dx.doi.org/10.1108/00070700810858673>
- Maffoni, S., Brazzo, S., de Giuseppe, R., Biino, G., Vietti, I., Pallavicini, C., & Cena, H. (2021). Lifestyle changes and body mass index during COVID-19 pandemic lockdown: An Italian online-survey. *Nutrients*, 13(4). <https://doi.org/10.3390/nu13041117>
- Magiorkinis, E., Belukas, A. & Diamantis, A. (2011). Scurvy: Past, present and future. *European Journal of Internal Medicine*, 22(2), 147-152. DOI:10.1016/j.ejim.2010.10.006
- Martini, M., Gazzaniga, V., Bragazzi, N. L., & Barberis, I. (2019). The Spanish Influenza Pandemic: a lesson from history 100 years after 1918. *Journal of preventive medicine and hygiene*, 60 (1), E64-E67. 10.15167/2421-4248/jpmh2019.60.1.1205
- Monteiro, C. & Jorge, R. (2020). Hábitos Alimentares em Distintos Períodos Pandémicos ao Longo da História: Uma Revisão Narrativa da Literatura. *Acta Portuguesa de Nutrição*, 23, 40-44.
- Murphy, B., Benson, T., McCloat, A., Mooney, E., Elliott, C., Dean, M., & Lavelle, F. (2020). Changes in Consumers' Food Practices during the COVID-19 Lockdown, Implications for Diet Quality and the Food System: A Cross-Continental Comparison. *Nutrients*, 13(1), 20. doi: 10.3390/nu13010020.
- National Health Service (2018, January). *Bird Flu*. <https://www.nhs.uk/conditions/bird-flu/>.
- Philippe, K., Chabanet, C., Issanchou, S., & Monnery-Patris, S. (2021). Child eating behaviors, parental feeding practices and food shopping motivations during the COVID-19 lockdown in France: (How) did they change? *Appetite*, 161, 105132. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2021.105132>
- Rodríguez-Pérez, C., Molina-Montes, E., Verardo, V., Artacho, R., García-Villanova, B., Guerra-Hernández, E. J., & Ruíz-López, M. D. (2020). Changes in dietary behaviours during the COVID-19 outbreak confinement in the Spanish COVIDiet study. *Nutrients*, 12(6), 1–19. <https://doi.org/10.3390/nu12061730>
- Ruiz-Roso, M. B., Padilha, P. C., Mantilla-Escalante, D. C., Ulloa, N., Brun, P., Acevedo-Correa, D., et al. (2020). Covid-19 Confinement and Changes of Adolescent's Dietary Trends in Italy, Spain, Chile, Colombia and Brazil. *Nutrients*, 12(6), 1807. 10.3390/nu12061807.
- Schuelter-Trevisol, F., Dutra, M. C., Uliano, E. J. M., Zandomênic, J., & Trevisol, D. J. (2012). Perfil epidemiológico dos casos de gripe A na região sul de Santa Catarina, Brasil, na epidemia. *Rev Panam Salud Publica*, 32(1), 82–6.
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância (2021). *Uncovered: how COVID-19 is affecting eating habits - Find out how the pandemic impacts diets and access to food in the region*. <https://www.unicef.org/eap/uncovered-how-covid-19-affecting-eating-habits>.
- Zemrani, B., Gehri, M., Masserey, E., Knob, C., & Pellaton, R. (2021). A hidden side of the COVID-19 pandemic in children: the double burden of undernutrition and overnutrition. *International Journal for Equity in Health*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s12939-021-01390-w>

