II Congresso Internacional

Humanismo, Direitos Humanos e Cidadania

Ebook

UNIVERSIDADE LUSÓFONA
CeiED CENTRO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
fcsea faculdade de ciências sociais, educação, e administração
FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR
fefd faculdade de educação física e desporto
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
CIÊNCIA DAS RELIGIÕES
as CENTRO DE FORMAÇÃO DE ESCOLAS António Sérgio
INSTITUTO DE SERVIÇO SOCIAL UNIVERSIDADE LUSÓFONA
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
uniTwin Cátedra UNESCO Educação, Cidadania e Diversidade Cultural, Universidade Lusófona, Lisboa, Portugal
UNIVERSIDADE LUSÓFONA
VNiVERSiDAD D SALAMANCA CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL
OP·edu OBSERVATÓRIO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E CIÊNCIA CES • UC • CeiED • ULHT
Região Autónoma da Madeira Governo Regional
Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia Direção Regional de Administração Escolar
ERAM Observatório de Educação Região Autónoma da Madeira

Humanismo, Direitos Humanos e Cidadania Global

II Congresso Internacional 2021

Jacinto Serrão | Maria Neves | Hélia Bracons
José Brás | Arlinda Cabral (Eds.)

Lisboa, 2022

Edições Universitárias Lusófonas

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

Edição Centro de Estudos Interdisciplinares
em Educação e Desenvolvimento (CeiED)
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Propriedade Edições Universitárias Lusófonas

Paginação Marisa Oliveira

Coordenação Editorial e Revisão Jacinto Serrão

Design gráfico Beatriz Venturini

ISBN 978-989-757-204-3

1ª edição 2022

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

Índice

Introdução 11
Jacinto Serrão

PARTE I – ARTIGOS

A Cidadania N'O Jornal Escolar: O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e as "Soft Skills" 14
Esmeralda Santo | Micaela Fonseca | Maria Neves Gonçalves

O Olhar dos Pais Sobre o Educador em Contexto Hospitalar 25
Emília Maria Serrão | Jacinto Serrão | Carolina Carvalho

Liberdade Religiosa em Portugal durante a pandemia da COVID-19 36
Jorge Botelho Moniz

Immigrants need citizenship – the role of Almada Mundo Association 45
Ana Paula Silva | Pabita Khanal

Violência Doméstica e Processos de Autonomização: Estudo de Caso 53
Catarina Silva | Jacqueline Marques

A Participação Política das Crianças: Direitos, Cidadania e Democracia 64
Emillyn Rosa | Emília Vilarinho

Fundamentalismo e Tolerância Cosmopolita 70
Marisa Batista

A Alimentação em Epidemias e na Pandemia Covid-19: O Caso da Região Autónoma da Madeira 82
Bruno Sousa | Carolina Gonçalves

Construções Colaborativas para a Sustentabilidade: Uma Reflexão Crítica 93
Isabel Abreu dos Santos | Albertina Raposo |Anabela Durão | Lia Vasconcelos

***Ser Observador da ONU…* Experiência de Educação no Âmbito dos ODS** 107
Margarida Maria Reis Gomes | Maria Fernanda Margalho Craveiro | Francisco Manuel Espingardeiro Banha

Estrategias y prácticas de los centros educativos y del profesorado en la inclusión de la diversidad cultural en la escuela. El caso de España 116
Sergio Andrés Cabello

Desafios Atuais Apontados pelos Alunos: Questões de Gênero e Sexualidade 133
Joseanne Aparecida Maramaldo Levi | José Viegas Brás

A Compreensão Leitora Em Inglês Como L2 Para Falantes do Português Brasileiro no *Duolingo For Schools* 139
Dionea Menezes Oliveira

O Sistema Africano dos Direitos Humanos – O Caso Angolano 146
David Leonardo Chivela | Jacinto Serrão

O PISA e a Literacia Financeira 160
Vítor Rosa

Análise do *Work From Home*: Condições de Conforto nas Atividades de Ensino 171
Patricia Carly de Farias Campos | Carlos Campos de Oliviera Campos

Ações e debates sobre diversidades e preconceito de gênero no âmbito escolar 182
Sarah Vervloet Soares | Ariana da Silva Paula |Luana Chierici Cottini

Um ensaio sobre a morte como instante de vida 191
Maria Inês Campos de Azevedo | Hercules Guimarães Honorato

Pedagogia para os Bens Comuns da Humanidade no Pré-Escolar 202
Maria João Rocha | Ana Paula Silva

Ensino de História Relacionado a Diversidade de Gênero e Sexualidade: Uma Pesquisa Bibliográfica Brasileira 208
Priscila Nascimento Marcelino |Cristiane Maria Ribeiro | Ricardo Diógenes Dias Silveira

Os Direitos Humanos e as Medidas Socioeducativas: Um Estudo de Caso 220
Luciana Alves de Jesus Passos | Jacinto Serrão

Educação, Formação e Treinamento para Profissionais da Saúde em Tempo de Pandemia do Covid–19 no Brasil 230
Angela Valéria de Amorim | Patrícia Carly de Farias Campos

Direitos Humanos, Cidadania e Saúde em Tempos de Populismos e Negacionismos 245
Teresa Denis Silva

Estatuto do Antigo Combatente: Um direito longamente adiado 258
Maria da Saudade Baltazar | Ana Romão | Sara Silva | Inês Vieira | Luís Baptista

Festival de artes marciais e desportes de combate na escola: coompetiução versus educação 271
Eder Rodrigo Mariano | Adriana Souza de Oliveira | Antônio Neto Macêdo Júnior | Francisco Eduardo Lopes da Silva | Sérgio Fernando Saraiva da Silva | Sérgio Augusto Rosa de Souza | Vítor Alberto Valadas Rosa | Luís Fernandes Monteiro

Educação para a cidadania: narrativas em ambientes digitais 280
Ana Pereira | Elza Mesquita

Ajustamento Psicoemocional e Relacional de Crianças e Jovens com Medida de Acolhimento Residencial 291
Fátima Gameiro | Paula Ferreira | Ana Pedro | Beatriz Rosa

Pensar a cidadania quando a vida é feita indigna 300
Beatriz Saks Hahne

Ubuntu: um contributo ao serviço da Educação para a Cidadania 306
Ana Azevedo | Ana Ramos | António Sousa | Dulce Cunha | Helena Teixeira | Joana Oliveira | Manuel Monteiro | Pedro Santos

Reflexões sobre Trabalho, Gênero e Informalidade na Contemporaneidade 313
Cilene Sebastiana da Conceição Braga

Direitos Humanos Universais e a Cidadania no Contexto Escolar: Um Estudo de Caso 320
Luciana Alves de Jesus Passos | Maria da Paixão Santos | Jacinto Serrão

O Conteúdo das Lutas no Ensino Médio: A percepção discente sobre o impacto de práticas pedagógicas nas capacidades físicas 334
Antonio Neto Macêdo Júnior | Eder Rodrigo Mariano | Francisco Eduardo Lopes da Silva | Adriana Souza de Oliveira | Sérgio Fernando Saraiva da Silva | Rarielle Rodrigues Lima | Vítor Alberto Valadas Rosa | Luís Fernandes Monteiro

Intervenção Nutricional na Comunidade: A Importância do Empreendedorismo Social 346
Carla Ramalho | Bruno Sousa

Evangelho e Cultura: Desafio da Inculturação, Considerações de Paulo Suess e de Rudolf Bultmann 356
Martinho Rennecke

A Educação na Era da Globalização: A Escola Pública Brasileira 363
Dalmo Dantas Gouveia

Inclusão de Alunos com Deficiência Visual e o Professor de Biologia 370
Arilanne Kellyne Barboza Vilarinho | Cristiane Maria Ribeiro | Ricardo Diógenes Dias Silveira

O Direito ao Ensino Formal das Línguas Angolanas 380
Teresa Almeida Patatas

O ODS Nº 5 e os Caminhos Para Alcançar os Objetivos da Agenda 2030 387
Rosana Maria de Moraes Antunes | Tais Loureiro dos Santos

Atividades de Vida Diária com um Jovem com Transtorno do Espectro do Espectro do Autismo 397
Adriana Gomes da Cunha Almeida | Maria Odete Emygdio da Silva

Menores y Jóvenes Extranjeros no Acompañados: Una Realidad que Desborda 406
Eva Herrero Galiano

Artes Visuais, Cidadania e Desenvolvimento no 1.º Ceb: Conceções de Professores em Formação 421
Lúcia Grave Magueta

Aprendizagem Inclusiva no Curso Profissional em Tempos da Pandemia do Covid–19 430
Angela Valéria de Amorim | Patrícia Carly de Farias Campos

A integração dos pressupostos do Desenho Universal para a Aprendizagem em Ecossistema Digital Online de Aprendizagem 439
João José Saraiva da Fonseca | Sonia Maria Henrique Pereira da Fonseca Felipe Soares Almeida

Teologia em Trincheiras, não em Fronteiras: Os Riscos do Fundamentalismo Religioso à Prática Teológica Contemporânea 449
Marcio Simão de Vasconcellos

Mudanças nas Famílias na Atualidade: O Conceito de Chefia Familiar Feminina em Questão 456
Cilene Braga | Adriana de Azevedo Mathis | Maria Inês Amaro

RESUMOS

Narrativas Docentes e os Impactos na Prática de Ensino Remoto Durante a Pandemia 464
Anaisa Alves de Moura | José Gregório Viegas Brás

O Projeto "Trans-Porta" e a (Re)construção de Cidadania de Trabalhadores Sexuais Trans 465
Nélson Ramalho

Professor de Apoio na proposta de Educação Inclusiva do Município de Londrina 466
Danielle Nunes Martins do Prado | Isabel Rodrigues Sanches da Fonseca
Celia Regina Vitaliano

Memórias da Travessia 467
Moana Soto | Pedro Salvado | Carlos Serrano

Ação Educativa Fundamentada no Desenvolvimento Sustentável 468
Ana Cristina Rainha | António Teodoro

O Direito ao Emprego Digno de Pessoas com Deficiência 469
Marta Alexandra Gonçalves Nogueira

Relato de uma Mãe sobre a Inclusão Escolar do seu Filho 470
Maria Manuela Neto Pascoal | Maria Odete Emygdio da Silva

Efeitos Sociais da Pandemia Covid-19: Uma Reflexão Sobre o Município de Aveiro 471
Filipe Guerra

Educação para a Cidadania e os Contributos para a Segurança, a Paz e o Desenvolvimento 472
Isabel Maria Freitas Valente | Eliane Cristina da Silva Nascimento

Laboratório GLOW: Inclusão e Intervenção Social nos Jogos 473
Pedro Pinto Neves | Carla Sousa | Micaela Fonseca | Filipe Luz

Transition of Multicultural Society in Japan: From the 1990s to the present 474
Yinhe Quan

El Alumnado de Educación en las Facultades Universitarias Españolas: Origen e Inclusión 475
LJhoana Chinchurreta Santamaría

Educação para a Cidadania: Desafios na Formação de Professores/as 476
Ana Neves | Ana Seixas | Bruno de Sousa | Carolina Vargas | Inês Carraca

As Tecnologias na Educação: Uma Nova Aurora? 477
Geovani Paulino Oliveira | João José Saraiva Fonseca
Sonia Maria Henrique Pereira da Fonseca

Informar e Sensibilizar para uma Cidadania Mais Ativa 478
Anabela Santos | Luis Oliveira

Os Efeitos da Pandemia no Processo Ensino-Aprendizagem de Estudantes de Serviço Social 479
Paula Ferreira | Nélson Ramalho

Assistentes Operacionais e Inclusão de Crianças com TEA: Atitudes Percecionadas e Dificuldades Sentidas 480
Mariana Fenta Elias | Maria Odete Emygdio da Silva

Liberdade de Expressão: Raízes e Legados 481
José Eduardo Franco | Susana Mourato Alves-Jesus

Direitos Humanos e Educação para a Cidadania: Práticas Colaborativas do Museu e da Cultura 482
Luciana Pasqualucci

Complexidades e Facilidades: Impactos do Decreto-Lei n.º 54/2018 483
José Vicente | Cezarina Maurício

A Experiência do Diálogo Inter-religioso sobre Igualdade de Género através da Participação do Fórum Inter-religioso do G20 484
Sofia Caseiro

Práticas Educativas e Pedagógicas em Tempos de Pandemia na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Brasil 485
Edite Sampaio Sotero Leal

A Cidadania e a Pedagogia Decolonial 486
Anabela Martins | Jane Araujo Revet

As Restrições aos Direitos Humanos em Tempos de Pandemia: Alibi ou Necessidade 487
Susana Sardinha Monteiro | Sofia Felício Caseiro

A Importância da Cidadania para a Construção de uma Identidade Europeia no Seio de uma União com Alma 488
Susana Sardinha Monteiro

Da Educação Especial à Educação Inclusiva em Moçambique: Desafio Metodológico da Teoria e Prática 489
José Matemulane

Alunos Ajudantes: Um Programa de Inclusão Escolar 490
Elisabete Pinto da Costa | Raquel Herrero | Marta Vilas Boas

O Teatro na Educação: Afeto e Liberdade para uma Escola Inclusiva 491
Valéria Pereira | Teresa Lopes | Fabiano Silva

Retrocessos na Formação de Professores: O Curso de Pedagogia em Questão 492
Marta Croce

Estratégia de Educação para a Cidadania: puzzle em (re)construção 493
Luís Miguel S. Gonçalves

Introdução

Nas sociedades contemporâneas, a promoção de espaços de diálogo académico e científico que contribuam para a reflexão e a discussão sobre os problemas do Humanismo e da Cidadania revelam-se atuais, pertinentes e cada vez mais necessários.

O II Congresso Internacional "Humanismo, Direitos Humanos e Cidadania", de que resulta a presente publicação, é um destes espaços de diálogo académico e científico reflexivo, em alguns casos alicerçado na partilha de práticas baseadas na experiência de contexto, e incluindo uma abrangência de temas e geografias que enriquecem todos/as quantos participam neste(s) Congresso(s).

Espera-se contribuir para a reflexão crítica constante das várias expressões que compõem o universo do tema Cidadania e Humanismo. 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 dos conceitos de justiça social, de democracia participativa e igualitária e de defesa dos direitos humanos universais.

Para tal, foi, é e continuará a ser necessário revisitar as agendas globais que procuram inspirar todos/as a serem atores/as intervenientes e cidadãos/ãs proativos/as no desenvolvimento das nossas comunidades, sejam elas locais, regionais, nacionais ou globais.

O discurso sobre a construção de sociedades mais justas, igualitárias, inclusivas e pluralistas, com base na reflexão em torno do respeito pelo Estado de Direito democrático e do reconhecimento e defesa de valores e princípios humanistas universais, parecem constituir um campo de análise a aprofundar. Neste sentido, importa incentivar a adoção contínua de atitudes, hábitos, comportamentos e práticas coerentes com o discurso e consentâneas com os princípios e valores do humanismo, da democracia e da justiça.

A reflexão, a análise crítica, a identificação e a partilha de estudos, vivências e práticas que atribuem importância ao respeito pela promoção dos Direitos Humanos e pela dignidade humana de todos/as é, assim, um contributo que este(s) Congresso(s) pretende(m) dar às gerações presentes e futuras. Deste modo, espera-se promover de forma contínua a discussão e a leitura crítica do mundo, sobre questões e problemas contemporâneos relacionados com a Cidadania e o Humanismo, nos mais variados contextos sociodemográficos, histórico-culturais e político-económicos, contribuindo para a identificação de novas

oportunidades e de construção de um mundo melhor, ainda que marcado por incertezas.

Com enfoque nos desafios, oportunidades e ameaças contemporâneas, foi possível discutir, ao longo dos dois dias do Congresso, as questões da (re)construção de cidadania plena no contexto dos problemas da sociedade de hoje e os impactos da pandemia COVID-19 em diferentes esferas da vida social, mormente as especificidades subjacentes aos contextos nacionais, regionais e globais de que emanaram as comunicações apresentadas.

Assim, neste contexto atual, caracterizado pela globalização, destacamos a importância de se impulsionar continuamente espaços de (re)encontro entre investigadores/as, professores/as, 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. Consequentemente, esta publicação faz uma abordagem dos Direitos Humanos nas suas mais diversas áreas temáticas, como a educação para a cidadania, a cidadania global e o desenvolvimento, a ciência política, a religião, o desporto, a intervenção social e comunitária, o serviço social, a saúde, a cultura, a igualdade de género, o desenvolvimento sustentável, a ciência cidadã e a sociedade do conhecimento.

Através da reflexão crítica, característica deste nosso meio académico, pretende-se, como uma das responsabilidades deste(s) Congresso(s) que se realiza bienalmente, identificar conjuntamente formas de participar nos esforços de análise contínua sobre o alcance dos fins e princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Pretende-se identificar e analisar os esforços para alcançar os compromissos à escala global para melhorar a vida no planeta e a condição humana. Por exemplo, os compromissos dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 das Nações Unidas, como resposta às assimetrias sociais e de desenvolvimento, às crescentes ameaças à paz, à segurança e às alterações climáticas.

A concretização de um evento desta natureza deve-se ao trabalho colaborativo e cooperativo de muitas pessoas. Agradecemos a colaboração de todos/as os/as que tornaram possível a realização deste evento. Além dos contributos dos/das participantes que apresentaram as suas comunicações, o Congresso contou com a excelência dos/das oradores/as convidados/as para os painéis temáticos e de uma equipa organizadora que tornou possível o sucesso do Congresso.

O Coordenador

JACINTO SERRÃO

PARTE I

ARTIGOS

A Cidadania N'O Jornal Escolar: O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e as "Soft Skills"

Esmeralda Santo [1]
Micaela Fonseca [2]
Maria Neves Gonçalves [3]

Resumo
Neste artigo, apresentamos uma prática pedagógica, desenvolvida no contexto pandémico da Covid-19, sobre a elaboração de um "Jornal escolar", implementado numa escola pública, em turmas do ensino secundário (10º, 11º e 12º anos), na região da Grande Lisboa, no âmbito de uma cidadania ativa. O projeto foi concebido, dinamizado e operacionalizado tendo por base as coEmpetências do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (*PASEO). Atualmente, o conceito de Cidadania surge como "Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania" (ENEC) em escolas nacionais públicas e privadas, desde o pré-escolar até ao secundário. Assim, desde 2017/18, a ENEC é o documento orientador da ação curricular, através da sua componente de *Cidadania e Desenvolvimento* (CD), nas escolas que integraram o "Projeto de Autonomia e Flexibilidade curricular" (PAFC) - *Diário da República* n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06 - em convergência com o PASEO - (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho) – incluindo as "soft skills" e "Aprendizagens Essenciais" (AE). E pressupõe que a CD promova aprendizagens com impacto em três níveis de intervenção: turma, escola e formação de docentes nos Domínios de Autonomia Curricular. O objetivo deste artigo visa identificar e analisar as *soft skills* desenvolvidas pelos estudantes do ensino secundário na elaboração do Jornal escolar. A metodologia englobou os domínios da pesquisa e seleção da informação escrita e um posicionamento crítico, através da análise documental e discursiva. Este estudo permitenos concluir que as *soft skills* desenvolvidas pelos estudantes foram as seguintes: desenvolvimento pessoal e autonomia; relacionamento interpessoal; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas e pensamento crítico e criativo, na promoção de uma (co)avaliação por professores e alunos. A ENEC (CD) incentiva/m a dinamização de projetos multi/(inter)disciplinares, a fim de os alunos consolidarem aprendizagens, neste caso, através de um jornal escolar. Conclui-se também que este projeto, apresentado à comunidade educativa, através de meios digitais, foi bem-sucedido para a consolidação de conceitos fundamentais do exercício de uma cidadania ativa.

Palavras-chave: Jornal escolar; *Soft skills*; Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO); Cidadania e Desenvolvimento

[1] Universidade Lusófona, CeiED - Email: emaria9889m1@sapo.pt
[2] Universidade Lusófona, Hei-Lab - Email: micaela.fonseca@ulusofona.pt
[3] Universidade Lusófona, IPLUSO, CeiED -Email: p1873@lusofona.pt

INTRODUÇÃO

"A escola fechou;
a sala de aula se desmembrou.
Falamos do prédio.
Na frincha da fibra óptica,
migrou *pra* sala — de estar?
migrou pro quarto, pra cozinha.
A escola mudou.
Distância pensada,
mantida, questionada,
negada" (https://www2.iel.unicamp.br/melp)

"Tenho em mim todos os sonhos do mundo" (FERNANDO PESSOA)

Os textos em epígrafe enunciam respetivamente a metáfora da escola fabricada pelo atual contexto pandémico [4] que passou a entrar pela casa dentro, mas que, sob os auspícios de Fernando Pessoa, nos desafia a sonhar. São excertos que dão o mote para este artigo que versa a educação que "pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer hora, tendo como referência professores reais ou virtuais" (Nóvoa, 2021, p. 3). A pandemia, que afetou todo o mundo, teve importantes e significativos impactos em todas as áreas da sociedade, inclusive na esfera educativa. De repente, sem pré-aviso ou preparação, a Escola confrontou-se com um confinamento mundial que afetou a vivência rotineira e a interação entre todas as pessoas, e, sobretudo, as dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem (escola), mudando-o radicalmente. A pandemia, enquanto situação histórica singular na História da Humanidade, teve repercussões nas sociedades do mundo inteiro. Na verdade, como referem Franco, Fonseca & Luz (2021, p 3): "The current globalized, multicultural and liquid societies were, in early 2020, plagued by Covid-19 on a global scale. In order to prevent the transmission of the virus, the pandemic has brought numerous changes in our daily lives and has given rise to new ways of acting and relating, new ways of living and live together and new ways of teaching and learning". A fim de evitar o contágio da população, o isolamento social forçava o fechamento de comércios, espaços de lazer e, claro, dos estabelecimentos de todos os níveis de ensino. Estes tiveram que dar respostas alternativas no âmbito de ofertas educativas não presenciais através de um ensino remoto (Bozkurt & Sharma, 2020). O ensino remoto de emergência corresponde a uma "mudança temporária para um formato de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise [envolvendo] o uso de soluções de ensino totalmente remotas que, de outra forma, seriam lecionadas pre-

[4] Este poema foi lido na Abertura do III Encontro do MELP, no Brasil, em maio de 2021 (https://www2.iel.unicamp.br/melp)

sencialmente e que voltarão a esse formato assim que a crise ou emergência passar" (Mattar, Loureiro & Rodrigues, 2020, p.1). Assim, o ensino remoto emergencial é uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotado, à escala global, para que as atividades letivas não fossem interrompidas, minorando, em termos de ensino, os efeitos negativos da pandemia. A proliferação das redes comunicacionais – como sustentam Tavares, Gomes & Fratelli, 2021, p.142) - promoveu o processo de desterritorialização, transferindo a comunicação dos espaços territoriais para o espaço virtual, alterando conceções 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.

Os professores, de um modo geral, ajustaram-se às novas tecnologias, reinventaram-se e ensaiaram novas metodologia para dar continuidade às atividades científicas e pedagógicas.

Em Portugal, o ensino remoto decorreu num primeiro período entre 16 de março e 18 de maio do ano letivo (2019-2020) – com regresso às salas de aula, para preparação dos alunos com exames de final de ciclo (12º ano), de modo muito criterioso. Rapidamente, se iniciou um ensino remoto, recorrendo a plataformas tecnológicas e a recursos educativos digitais (RED), com os professores comprometidos com a sua verdadeira missão - ensinar. Os alunos confrontaram-se com a urgência de, rapidamente, se apropriarem de competências digitais, utilizando as plataformas e aplicarem os saberes - antes ao nível da participação em redes sociais – agora, para aprender.

Por tudo isto, o afastamento físico da escola não significou totalmente o afastamento da aprendizagem. O processo de ensino-aprendizagem reinventou-se, tendo por horizonte a capacitação e desenvolvimento de competências, saberes e capacidades, orientadas por professores, reconfigurando estratégias atinentes com a implementação de valores e competências sociais – as *soft skills* - relativas ao "Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória – PASEO", desta vez sem a presença do professor. A sala de aula mudou.

O PASEO foi homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho e afirma-se como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem. Tem como princípios fundamentais um conjunto de oito pilares, que são: A) Base humanista – A escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana; B) Saber – O saber está no centro do processo educativo. É responsabilidade da escola desenvolver nos alunos a cultura científica; C) Aprendizagem – As aprendizagens são essenciais no processo educativo; D) Inclusão – A escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia; E) Coerência e flexibilidade

– Garantir o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu processo de formação requer uma ação educativa coerente e flexível; F) Adaptabilidade e ousadia – Educar no século XXI exige a perceção de que é fundamental conseguir adaptar-se a novos contextos e novas estruturas, mobilizando as competências; G) Sustentabilidade – A escola contribui para formar nos alunos a consciência de sustentabilidade, um dos maiores desafios existenciais do mundo contemporâneo e H) Estabilidade – Educar para um perfil de competências alargado requer tempo e persistência. (PASEO, 2017, pp.13-14).

Em Portugal, já em 2011, o Conselho Nacional de Educação fez uma Recomendação (nº 6/2011) sobre a Educação para a Literacia Mediática: "[…] a literacia mediática é uma questão de inclusão e de cidadania na sociedade da informação de hoje […] evitando ou diminuindo os riscos de exclusão da vida comunitária"[5]. E mais recentemente divulgou um conjunto de iniciativas – orientações e recomendações aos estabelecimentos de ensino, tal como o "Roteiro – Princípios Orientadores para a Implementação do "Ensino a Distância (E@D) nas Escolas"[6], datado de 27 de Março de 2020, e socorrendo-se da difusão de conteúdos educativos (em sinal aberto) através da estação pública no canal "RTP Memória", titulado "#EstudoEmCasa", desde 20 de Abril de 2020. Em paralelo, a Direção-Geral de Educação (DGE) criou um sítio eletrónico para "Apoio às Escolas"[7] e difundiu um conjunto de ferramentas, plataformas com as suas potencialidades facilitadoras para um ensino remoto[1]. Por último, e em parceria com a Universidade Aberta, foi dinamizado o curso "Formação para a Docência Digital e em Rede", a fim de apoiar um ensino remoto. Neste sentido, e com recurso ao digital, a pandemia acelerou o processo de transição digital – ainda que alguns estabelecimentos de ensino já utilizassem este meio, para apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Importa convocar a *Comissão Europeia no Plano de Ação de Educação Digital* que já antes identificara as três linhas de ação prioritárias: (i) Melhor utilização da tecnologia digital para o ensino e a aprendizagem; (ii) Desenvolvimento de competências e aptidões digitais pertinentes para a transformação digital; e (iii) Melhoria do ensino por meio de uma melhor análise e capacidade de previsão (Comissão Europeia, 2018). E o "Quadro de Referência Europeu" (2020). para a compreensão e desenvolvimento de competências digitais (DigComp, 2020), viria a assumir as competências-chave para a aquisição de outras competências, abrangendo cinco áreas: informação, comunicação, criação de conteúdo, segurança e resolução de problemas – também designadas de *soft-skills*/ competências sociais.

---

[5] Recomendação n.º 6/2011 – Educação para a Literacia Mediática

[6] https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/orientacoes_2020.pdf

[7] https://apoioescolas.dge.mec.pt/)- material disponibilizado da Revista Portuguesa de Investigação Educacional, n..21, 2021, pp. 1-26 https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.10022 . 5)

1. PROJETO DE UMA CIDADANIA ATIVA NUMA ESCOLA SECUNDÁRIA PORTUGUESA

Num interessante artigo intitulado *Que educação para que futuros? Entrecruzamento de olhares a partir da casa global*, Célio da Cunha e Lucimar Dantas (2021, p.53) sublinham a simultaneidade entre a constituição pela Unesco de uma Comissão Mundial para elaborar o terceiro grande relatório mundial da educação de sua história intitulado *Os futuros da educação: aprendendo a tornar-se*, e a pandemia do coronavírus que assolou o mundo. Nesse Relatório, emerge a aposta em aprendizagens transformadoras do próprio sujeito e a disseminação de valores da democracia e da paz, e a educação com uma centralidade no primado da cidadania.

Foi neste primeiro período de crise pandémica da Escola portuguesa que concebemos este projeto de elaboração do Jornal Escolar, dinamizando uma "cidadania ativa", mediada pela escrita, através da qual se elencou um conjunto de orientações transversais à situação de crise pandémica, designadamente para "1) Dar continuidade a projetos orientados para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita; 2) Desenvolver ações de promoção das competências e hábitos de leitura e escrita; 3) Planificar e concretizar atividades (...) contribuindo para a consolidação de uma cultura humanista (O*rientações para a recuperação e consolidação das aprendizagens*, 2020, p.42). O ponto de partida foi a "Lei de Bases do sistema educativo (LBSE)" e o conceito de Cidadania", considerando que uma "cidadania ativa" não se aprende por ensino transmissivo, mas por processos vivenciais de situações onde haja reflexão e consciencialização das vivências da condição humana e social. Também partilhamos a noção que Gentili, em artigo intitulado "Que educação para que cidadania?", sustenta que "a educação dos cidadãos e cidadãs é um assunto fundamental para a vida democrática [mas isso] quer dizer tantas coisas que, no final de contas, pode não querer dizer nada" (Gentili, 2000, p.143). Por isso, este autor relembra que, se para alguns, isso "significa formar indivíduos que conhecem os seus direitos, os seus deveres e as suas obrigações", na aceção de uma educação orientada "especialmente, [para] capacitá-los para o exercício consciente da participação política", para outros isso significará "formar indivíduos capazes de adaptar-se com rapidez às modificações que sofre o mundo produtivo, permitindo que contribuam ativamente para o crescimento económico do país". Em suma, uma "cidadania ativa" surge associada à dimensão formal da educação e a processos de organização e desenvolvimento transversal do currículo. Pelo que, foram selecionados domínios prioritários, tais como: Saber Ouvir/ Debater; aproveitar sinergias pessoais/ trabalho equipa; colocar questões problemáticas; operacionalização partilhada e a capacidade de decidir de forma responsável. É neste contexto de crise pandémica do SARS-CoV-1 que dinamizámos o projeto (2019-2020) colaborativo e multifacetado que pretendeu dar corpo aos múltiplos desafios do ensino remoto emergencial e a esta complexa realidade que enfrentámos no início de 2020 e continuamos a enfrentar já no segundo ano de pandemia. A questão de partida foi saber de que modo o jornal escolar eletrónico con-

tribui para a promoção de uma "cidadania ativa" e para a o desenvolvimento das s*oft skills* e da educação para a literacia mediática. O Conselho Nacional de Educação (2011) considera a Educação para a literacia mediática uma questão de inclusão e cidadania nas sociedades de hoje e indica três tipos de aprendizagem que esta literacia desenvolve:

> O acesso a informação e a comunicação (o saber procurar, guardar, arrumar, partilhar, citar, tratar e avaluai criticamente a informação pertinente, atentando também a credibilidade das fontes); a compreensão critica dos media e da mensagem mediática (quem produz, o quê, porquê, para quê, por que meios); e o uso criativo e responsável dos media para expressar e comunicar ideias e para deles fazer um uso eficaz de participação cívica (CNE, 2011, p.5).

*Para este projeto, delineámos o*s seguintes objetivos: analisar o grau de consecussão (e sucesso) da dinamização de uma "cidadania ativa" através do projeto – jornal escolar eletrónico – no âmbito do domínio de Cidadania e Desenvolvimento (CD) e com recurso às competências sociais (s*oft skills*); perceber de que modo este projeto operacionaliza a educação para a literacia mediática.

https://www.uc.pt/fpce/comedig/apresentacao

Metodologia curadoria digital

O projeto teve a colaboração dos professores de diferentes domínios curriculares, do ensino secundário – 10º, 11º e 12º anos de escolaridade e teve como enquadramento dois documentos orientadores: *Aprendizagens Essenciais* e *Autonomia e Flexibilidade Curricular*[8]. Numa primeira etapa , de conceção e planificação, procedemos juntamente com os alunos do décimo ano de escolaridade, por ser este o primeiro ano do ciclo e de maior desafio para os discentes as seguintes metas:(i) Criação de um Jornal escolar (eletrónico) e respetivo "layout"; (ii) Promoção uma cidadania ativa, com enfoque nos descritores de "Cidadania e Desenvolvimento"; (iii) Dinamizar um trabalho em Equipa: alunos e professores - Equipa editorial: "Capa" e seleção; Editores/Revisores texto; Seleção e enquadramento de imagens; corretores; Paginadores; (iv) Seleccionar recursos educativos gratuitos (APP)/ publicação; (v) Desenvolver as Soft skills; e, por último, (vi) encontrar sentidos para o projeto: divulgação à comunidade, por meios digitais.

A metodologia foi implementada com recurso a pesquisas bibliográficas e seleção e tratamento da informação, nomeadamente com recurso à análise documental e discursiva. Assim, contemplaram-se as seguintes fases: a) Dinamização

[8] Direção-Geral da Educação, Aprendizagens Essenciais (Ensinos Básico e Secundário). Disponível em https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0/ Direção-Geral da Educação, Autonomia e Flexibilidade Curricular. Disponível em https://afc.dge.mec.pt/

de grupos restritos (trabalho em equipa); b) Seleção de recurso/s digital/is: Trabalho em rede com uso da plataforma TEAMS. Já quanto à operacionalização observámos: a Planificação do projeto; a Definição de prazos intermédios (e publicação); Equipa revisora de textos finais – colaboração de professores. No final, os textos produzidos pelos alunos foram publicados no formato de *e.book*.

As "soft skills", entendidas como combinações interdependentes de conhecimentos, capacidades e atitudes, centrais ao perfil dos alunos na escolaridade obrigatória e, por isso, complementares e nenhuma (só por si) é representativa de uma área curricular específica, tiveram neste projeto um relevo significativo. Em sintonia com o PASEO, selecionámos cinco, a saber: 1-Autonomia e desenvolvimento pessoal; 2- Relacionamento interpessoal; 3-Informação e comunicação; 4-Raciocínio e resolução de problemas e 5-Pensamento crítico e criativo.

Análise e discussão dos Resultados

Este projeto inscreve-se no domínio das políticas de educação, assenta em práticas educativas promotoras de inclusão, decorre de práticas sustentadas no tempo e pressupõe o recurso a metodologias ativas com envolvimento ativo dos alunos. Oferece, deste modo, oportunidades de desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, incluindo os professores. O jornal teve duas edições eletrónicas no ano letivo da sua realização.

Este projeto conseguiu criar conexões originais em diferentes contextos vivenciais – dos alunos e famílias - na concretização de escritas narrativas diversificadas e enquadradas nas linhas temáticas: i) "Notícias da Pandemia – Covid-19"; ii) "Refletir o Mundo, em tempo de pandemia- Covid-19" e iii) "Implicações da pandemia na cidade de Lisboa", com narrativas individuais relativas às consequências da Covid-19 no meio ambiente, na vida das pessoas e resptivas famílias, no âmbito do confinamento e na reorganização do tempo e do espaço familiar, bem como do menu alimentar, da Emergência climática e como perspetivar o tempo "pós-Covid.19" para desfrutar de um tempo de lazer por que todos aspiravam – voltar à normalidade possível.

Neste desafio pedagógico, e mesmo em ensino remoto emergencial, mediadas pelas "Soft Skills" do PASEO, confirmámos que, havendo da parte dos docentes, mediação, acompanhamento, tutoria e monitorização no processo de ensino-aprendizagem, a "cidadania ativa", é amplamente refletida e vivenciada. No final, a avaliação do "Grau de satisfação" dos alunos envolvidos, foi muito positiva- o que sintetizamos no gráfico da Figura 1.

Os resultados permitem-nos concluir que o projeto consolidou os conceitos fundamentais de uma Cidadania ativa, com enfoque na dinamização de competências sociais, pessoais e de formação de uma cidadania ampla, assente no desenvolvimento das "Soft Skills":1-Autonomia e desenvolvimento pessoal; 2-Relacionamento interpessoal; 3-Informação e comunicação; 4-Raciocínio e resolução de problemas e 5-Pensamento crítico e criativo. O produto final teve uma co-avaliação – alunos e professores a partir da seleção de parâmetros de cada

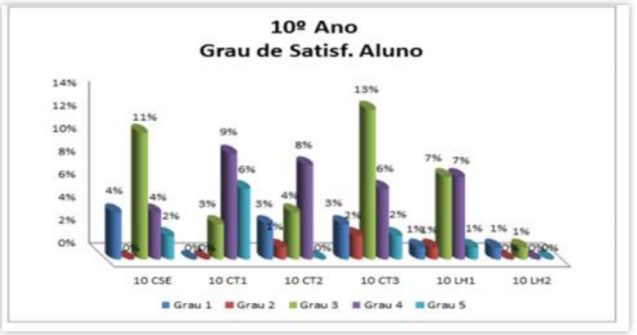


Figura 1. Avaliação "Grau de satisfação"
Fonte: Dados da pesquisa

competência do PASEO - e foi criada uma base de dados (apoio/ professor de TIC. A escala qualitativa foi a seguinte: Consegue; Consegue maioritariamente; Revela Dificuldades e NO – Não observado.

O projeto permitiu-nos trabalhar as competências profissionais e pedagógicas dos educadores (a colaboração, a prática reflexiva, as competências digitais bem como trabalhar os recursos digitais, as estratégias de avaliação, a análise das evidências, o feedback e a planificação,…) bem como as competências dos aprendentes (a literacia da informação e dos media, a comunicação e a colaboração, a resolução de problemas, as competências digitais). Em suma: o projeto possibilitou desenvolver as competências da Figura 2.

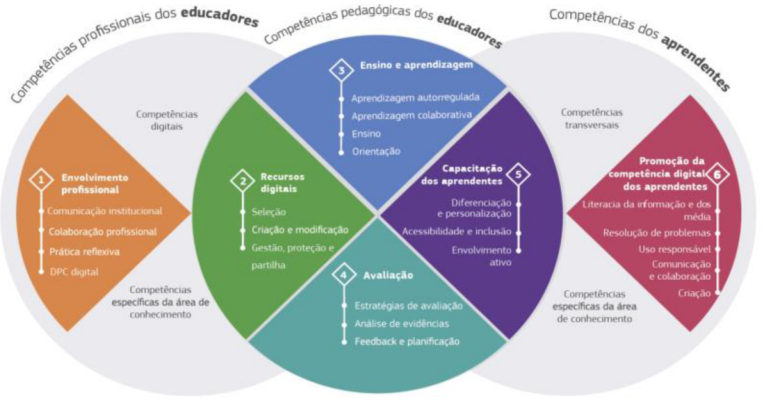


Figura 2. As competências dos educadores e aprendentes
Fonte: https://www.dge.mec.pt/pcdd/pcdd.html

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso das ferramentas tecnológicas na educação pressupõe uma nova metodologia de ensino, possibilitando a interação digital dos estudantes com os conteúdos, isto é, o estudante pode interagir com diversas ferramentas. Efetivamente, nos últimos decénios, a sociedade em geral evoluiu a um ritmo alucinante em termos de tecnologia. A escola não pode ficar indiferente a esta nova realidade. Deste modo urge criar novos recursos digitais que facilitem a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos alunos, enquadrados no que Rendeiro & Meirinhos (2015, p. 36) referem no seu "habitat natural" de aprendizagem, que é o mundo digital.

As práticas pedagógicas e o ensino-aprendizagem (na modalidade de ensino remoto) foram mediados, ampliados e enriquecidas pelo digital, apesar do impacto da crise pandémica na educação, que até consideramos positivo pela aceleração do uso de tecnologias digitais mediante a oportunidade criada pelo projeto que configura novas abordagens nas práticas escolares no âmbito da apreensão de uma "Cidadania ativa" mediada pelas "soft skills". E ainda que, se os conteúdos forem legitimados pedagogicamente e construídos tendo por base objetivos e competências de aprendizagem, passíveis de serem adequados ao perfil dos seus alunos (Higgins, 2008; Siebra, S. A., Borba, V. & Mirada, M. O., 2016) há sucesso – ainda que no ensino remoto.

Estamos, porém, conscientes que a utilização das novas tecnologias não garante, por si só, a inovação na prática pedagógica e o sucesso das aprendizagens dos estudantes, contudo, a programação, a execução desta metodologia cumpriu os objetivos propostos. Naturalmente que o avanço das tecnologias digitais de informação propiciou a criação de ferramentas que podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula, o que permite maior disponibilidade de informação e recursos para o estudante, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, eficiente e inovador. Este projeto que, sumariamente, se apresenta deu uma resposta pedagógica adequada ao contexto e às necessidades e anseios dos alunos que o operacionalizaram. Como afirma Nóvoa, em *Educação depois da pandemia,* "muitos falharam durante a pandemia, menos os professores, eles marcaram sua presença na resposta à pandemia. Podem não ter feito algo inovador, mas fizeram o que achavam que podiam fazer, fizeram aquilo para o que a universidade os preparou: agir em situações 'normais' e previsíveis[9].

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barbosa, E. & Osório, A. J. M. (2015). Competências digitais e desenvolvimento profissional de professores online: a rede Voices. In Gomes, M. J., Osório, A, J. & Valente, A. L. (orgs). Challenges 2015 Meio Século de TIC na Educação (pp.1334-1347). Universidade do Minho, Centro de Competência TIC do Instituto de Educação Instituto de Educação

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.

Bozkurt, A. & Sharma. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education 15 (I).* i-v. Doi: 10.5281/zenodo.3778083

Camacho, F., Fuly, C., Santos, C., & Menezes, F. (2020). Students in social vulnerability in distance education disciplines in times of COVID-19. Research, Society and Development, 9(7),1-12

Castaman, A.S. & Rodrigues, R.A. (2020). Educação a Distância na crise COVID 19: um relato de experiência. *Research, Society and Development*, 9,(6). Doi: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i6.3699 1

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 https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=COM%3A2018%3A22%3AFIN

Conselho Nacional de Educação (2021). Educação em tempo de pandemia. https://www.cnedu.pt/content/iniciativas/estudos/Educacao_em_tempo_de_Pandemia.pdf

Cunha, C. da & Dantas, L. (2021). *Que educação para que futuros? Entrecruzamento de olhares a partir da casa global. Revista Lusófona de Educação*, 52, 51-70 51 doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle52.04

Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março. (2020). *Diário da República* n.º 52/2020, 1º Suplemento, I Série.

Decreto-Lei n.º 14-G/2020, *Diário da República* n.º 72/2020, 2.º Suplemento, Série I, de 2020-04-13.

Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho

Direção-Geral da Educação, Aprendizagens Essenciais (Ensinos Básico e Secundário). https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0/

Direção-Geral da Educação, Autonomia e Flexibilidade Curricular. Disponível em https://afc.dge.mec.pt/

Direção-Geral da Educação, Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares & Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P., "8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas". https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro_ead_vfinal.pdf

Flores, M. A., *et al*. (2021). Ensino remoto de emergência em tempos de pandemia: A experiência de professores portugueses. Emergency remote teaching in pandemic times: The experience of Portuguese teachers. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*,21,1-26. https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.10022

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 ISBN: 978-84-09-31267-2 doi.org/10.21125/edulearn.2021

Gentili, P. (2000). Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In Azevedo, J. C.*et al*. *Utopia e democracia na educação cidadã.* (pp. 143- 149). Edições Universidade/UFRGS.

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

Mattar, J.; Loureiro, A. & Rodrigues, E. (2020). Editorial Educação online em tempos de pandemia - desafios e oportunidades para professores e alunos, *Interacções*, 55, 1-5.

Nóvoa, A. (2009). Educación 2021: para una historia del futuro. *Revista Iberoamericana De Educación*, *49*, 181-199. https://doi.org/10.35362/rie490679

OCDE (2021). The State of School Education: One Year into the Covid Pandemic. OECD Publishing https://doi.org/10.1787/201dde84-en

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

Recomendação nº 6/2011 do Conselho Nacional de Educação (CNE)

Rendeiro, S. & Meirinhos, M . (2015). E-book interativo para aprendizagem do estudo do meio. In Gomes, M. J., Osório, A, J. & Valente, A. L. (orgs). Challenges 2015 Meio Século de TIC na Educação (pp. 36-41). Universidade do Minho, Centro de Competência TIC do Instituto de Educação.

Santo, E., Fonseca, M, & Gonçalves, M. N. (2021). A capacitação digital dos alunos no Ensino a Distância: retrato da mudança?. "The digital empowerment of students in distance education: portrait of change?". I Congresso Internacional sobre Metodologia (Qualis2021), Espanha: Santiago de Compostela

Santos, J.V.B., & Monteiro, J.C.S. (2020). Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa, 2, 01-15. DOI: http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0011

Santos, M. (dir.) (2021). *Educação em tempo de pandemia. Problemas, respostas e desafios das escolas*. Lisboa: 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

Toquero, C. M. (2020). Emergency remote education experiment amid COVID-19 pandemic. IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation, (15), 162-172. https://doi. org/10.46661/ijeri.5113.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Adverse consequences of school closures (2020). https://en.UnitedNationsEducationalScientific and CulturalOrganization.org/covid19/educationresponse/consequences

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. COVID-19 Educational Disruption and Response (2020).https://en.unesco.org/ covid19

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Distance Learning Solutions (2020). https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/ solutions

O Olhar dos Pais Sobre o Educador em Contexto Hospitalar

Emília Maria Serrão[1]
Jacinto Serrão[2]
Carolina Carvalho[3]

Resumo
Numa situação internamento hospitalar das crianças, os pais acompanham os seus filhos, vivenciando uma situação inusitada, geradora de sentimentos de impotência, incapacidade e tensões diversas que se confrontam, como as relacionadas com saúde e a educação. Uma realidade que lança desafios à educação inclusiva. No hospital, os pais encontram o(a) educador(a) de infância nas equipas de cuidados multidisciplinares. O presente artigo tem como objetivo dar a conhecer a opinião dos pais/acompanhantes das crianças sobre o(a) educador(a) de infância em contexto hospitalar. Participaram no estudo 174 pais/acompanhantes, com crianças internadas, que responderam ao questionário. A informação baseia-se num trabalho de investigação mais abrangente, desenvolvido no Serviço de Pediatria de dois Hospitais portugueses, um numa Região Autónoma e o outro na Região de Lisboa. A metodologia de investigação do estudo assentou no paradigma interpretativo e numa abordagem metodológica qualitativa. Constata-se que os pais/acompanhantes depositam fortes expetativas no/na educador(a) de infância, como um interlocutor privilegiado, no processo de cuidados de saúde e de bem-estar das crianças e no seu processo educativo, bem como na criação de condições de bem-estar da comunidade envolvente. Os pais revelam, também, necessidades e estados emocionais de ansiedade na integração na equipa multidisciplinar que cuida da criança. Os pais/acompanhantes reconhecem que o(a) educador(a) de infância, em contexto hospitalar, está perante uma exigente e complexa tarefa, multidimensional e multifacetada, que requere novos desafios educativos. Neste contexto, o(a) educador(a) de infância enfrenta desafios educativos que se renovam nos complexos quadros de internamento. Neste sentido é necessária uma maior reflexão sobre as necessidades de formação destes profissionais de modo a estarem munidos de competências e conhecimentos científicos e pedagógicos que complementem esta valência da educação e saúde da criança.

Palavras-chave: Educação de infância; Educação inclusiva; Pais/acompanhantes com crianças internadas; Prática pedagógica na educação de infância; Hospital.

[1] Secretaria Regional de Educação da RAM; mariaserrao10@gmail.com
[2] Universidade Lusófona; jacinto.serrao@ulusofona.com
[3] Instituto de Educação da Universidade de Lisboa; cfcarvalho@ie.ulisboa.pt

INTRODUÇÃO

O crescimento das crianças passa por diferentes etapas, nas quais o bem-estar, a saúde e a educação, são pilares essenciais que devem estar devidamente interligadas e previstas no seu processo de desenvolvimento, precavendo as situações de doença e, em casos mais graves de internamento hospitalar. Numa situação de doença da criança, num quadro clínico de internamento, é expectável pensar-se nas eventuais perturbações familiares e, em particular, nos cuidadores habituais das crianças, os pais. Também é uma etapa da vida da família, na qual a criança deve receber mais dedicação, atenção e cuidado, em ambientes tensos de sentimentos de ansiedade e expectativas.

A publicação da Carta da Criança Hospitalizada (1998), organizada por várias associações europeias, em Leiden (Holanda), simplifica os dez direitos das crianças hospitalizadas. Fica claro que o sucesso da cura da criança, pelos fortes laços que tem com os pais/acompanhantes, passa por não esquecer ou desvalorizar o papel do cuidador neste processo. A referida Carta está de acordo com os direitos vinculativos, estipulados na Convenção dos Direitos da Criança das Nações Unidas (UNICEF, 2004) e diz respeito a crianças e jovens com idades compreendidas entre os 0 e os 18 anos. Neste sentido, o Art. 8.º dos Direitos da Criança Hospitalizada refere que "a equipa de saúde deve ter formação adequada para responder às necessidades psicológicas e emocionais das crianças e da família".

É importante uma intervenção atenta, por parte das entidades públicas e privadas, no âmbito da saúde e da educação, através de um plano de ação mediante as especificidades de cada criança. A Direção-Geral da Saúde (2005) faz referência à importância do trabalho em equipa entre os profissionais de saúde e de educação, ou seja,

> o trabalho em equipa – não só no sector da saúde, mas alargado à comunidade e às estruturas que dão apoio à criança e ao adolescente (creche, jardim de infância, escola, ATL, colectividades desportivas ou associativas, serviços da Segurança Social, autarquias, etc.) – precisa de ser estimulado e assegurado, como forma de responder à complexidade dos actuais problemas e das necessidades em saúde que requerem, de modo crescente, actuações multiprofissionais e interdisciplinares (p. 6).

Nesse sentido o educador de infância passou a fazer parte das equipas interdisciplinares nos hospitais e nos serviços de pediatria, enquanto elemento que pode manter uma continuação e adaptação das rotinas que as crianças e os pais/acompanhantes conheciam até ao internamento da criança (Barros (2003), Bennett & Murphy (1999), Gomes-Pedro (1999), Matos & Mugiatti (2006), Precioso & Taveira (2007).

Refira-se que, no âmbito das questões normativas institucionais, a ação do educador de infância em contexto hospitalar além de interveniente educativo, mantendo-se a intencionalidade educativa do meio escolar, deve atender as situações de bem-estar no novo contexto onde se inserem. É importante encon-

trar respostas adequadas aos interesses e às necessidades das crianças face às condições da sua doença e respetivo internamento. A ação do educador de infância, em contexto hospitalar, ganha contornos peculiares uma vez que se trata de um contexto educativo que está condicionado à rotatividade das crianças internadas, com diferentes diagnósticos clínicos e diferentes percursos escolares. O exercício das suas funções implica agir e intervir em situações imprevisíveis face às diferentes situações de internamento, considerando que o contexto exige adaptação e motivação adicionais destes profissionais.

Os profissionais de educação e de saúde têm uma responsabilidade partilhada na educação e na saúde das crianças internadas e é na base do binómio Educação/Saúde que surge o presente artigo baseado em dados de uma investigação mais alargada a outras dimensões que estão subjacentes à problemática o estudo (Serrão, 2016).

Neste quadro de referência, o presente artigo, mostra as condições da prática pedagógica do educador de infância em contexto hospitalar, contribuindo para o conhecimento das condições da oferta de saúde e de educação. Das condições de trabalho dos profissionais associadas aos desafios da prática pedagógica dos educadores de infância em contexto hospitalar.

MÉTODO

O artigo baseia-se num trabalho de investigação mais abrangente, desenvolvido no Serviço de Pediatria de dois Hospitais. A metodologia de investigação do estudo insere-se no paradigma interpretativo e numa abordagem metodológica qualitativa. Os itens das questões foram agrupados em categorias correspondentes às três dimensões consideradas relevantes para o objetivo do artigo, cujos dados foram sistematizados e analisados descritivamente (Serrão, 2016).

Os participantes do estudo foram pais/acompanhantes com crianças internadas, no Serviço de Pediatria de dois Hospitais portugueses, um numa Região Autónoma e o outro na Região de Lisboa. Dos 174 pais/acompanhantes inquiridos 141 (81%) são mães, 25 (14.5%) são pais e 7 (4%) são avós.

O questionário aplicado aos pais/acompanhantes, no próprio Serviço de Pediatria, está dividido em três partes, a primeira para efeitos de contextualização, a segunda para conhecer as suas necessidades e a terceira para conhecer as suas conceções sobre o educador de infância em contexto hospitalar.

No estudo, tendo em conta a natureza e a dimensão do trabalho, antes de proceder à recolha de dados, fez-se o pedido formal às Comissões de Ética dos dois hospitais para realizar a investigação.

De maneira a permitir um maior número de participantes, atendendo às diferentes problemáticas e à durabilidade de internamento das crianças. Os questionários foram entregues e recolhidos pelas educadoras de infância dos Serviços de Pediatria dos hospitais do estudo.

RESULTADOS

Atendendo ao objetivo do presente artigo consideram-se os resultados em três dimensões: articulação de informação entre os pais/acompanhantes/educador de infância e hospital/escola; prática do educador de infância em contexto hospitalar; e, prática do educador de infância na promoção do bem-estar.

Os itens das questões foram agrupados em categorias correspondentes às três dimensões, nas quais procurou-se conhecer a opinião dos pais/acompanhantes sobre o educador de infância em contexto hospitalar.

A primeira dimensão agrega os três itens correspondentes à articulação de informação entre os pais/acompanhantes/educador de infância e hospital/escola: Item 1 - O educador deve comunicar aos pais/acompanhantes as atividades que pretende realizar com a criança; Item 2 - É importante a intercomunicação entre os educadores da escola e do hospital durante o internamento e após a alta da criança; e, Item 3 - A intercomunicação institucional entre o hospital e a escola sobre a criança durante o internamento e após a alta compete ao educador.

A segunda dimensão agrega os 9 itens correspondentes à prática do educador de infância em contexto hospitalar: Item 1 - As atividades desenvolvidas pelo educador diminuem o isolamento da criança; Item 2 - A presença do educador na sala no Serviço de Pediatria garante-me maior confiança no processo de ensino-aprendizagem da criança; Item 3 - As atividades desenvolvidas pelo educador têm apenas a intencionalidade lúdica; Item 4 - As atividades realizadas diminuem o medo do internamento; Item 5 - As atividades do educador ajudam a promover o bem-estar da criança; Item 6 - A presença dos pais/acompanhantes na sala de atividades é aceite pelo educador; Item 7 - As atividades do educador promovem momentos de satisfação na criança); Item 8 - As atividades do educador ajudam a criança a lidar com as situações de maior dor e sofrimento; e, Item 9 - As atividades realizadas pelo educador ajudam a promover a autoestima da criança.

A terceira dimensão agrega os três itens correspondentes à prática do educador de infância na promoção do bem-estar em três níveis: bem-estar psicológico; bem-estar subjetivo; e, bem-estar educativo.

As respostas aos itens das primeira e segunda dimensões foram dadas numa escala de Likert, correspondente a níveis de concordância: Nível 1 (discorda totalmente); Nível 2 (discorda); Nível 3 (nem discorda, nem concorda); Nível 4 (concorda); e, Nível 5 (concorda totalmente).

As respostas da terceira dimensão que corresponde à importância relativa atribuída pelos pais/acompanhantes às atividades do educador de infância na promoção nos diferentes tipos de bem-estar, cujas respostas foram obtidas através de três níveis de importância: Nível 1 - "menos importante"; Nível 2 – "importância intermédia"; e, Nível 3 – "mais importante".

COMUNICAÇÃO PAIS/ACOMPANHANTES, EDUCADOR DE INFÂNCIA E HOSPITAL/ESCOLA

Na primeira dimensão, *relativa à articulação de informação entre os pais/acompanhantes, educador de infância e hospital/escola,* a mediana encontra-se, tal como a moda, no Nível 4 (*concorda*) para os três itens, nos quais pelo menos 50% dos pais/acompanhantes concordam que o educador deve informá-los sobre as atividades que pretende realizar com a criança. Para os pais/acompanhantes deve-se estabelecer a continuidade da informação sobre a criança entre os educadores de infância da escola e do hospital, durante a após o internamento, e devem ser estes dois profissionais o elo de ligação da criança entre a escola e o hospital.

O maior grau de concordância recai no Item 1 que somados os Níveis 4 e 5 as respostas correspondem a 141, ou seja, (83%). Os pais/acompanhantes concordam ou concordam totalmente com a necessidade de serem informados sobre as atividades do educador de infância no âmbito da sua prática pedagógica. Este resultado indicia que os pais/acompanhantes, apesar do estado de saúde da criança, mantêm uma preocupação educativa e têm no educador de infância um interlocutor de proximidade, ou seja, existe uma preocupação efetiva na continuidade do processo de ensino e de aprendizagem da criança, durante o período de internamento e um grau de confiança nos educadores de infância (ver Figura 1 e Tabela 1).

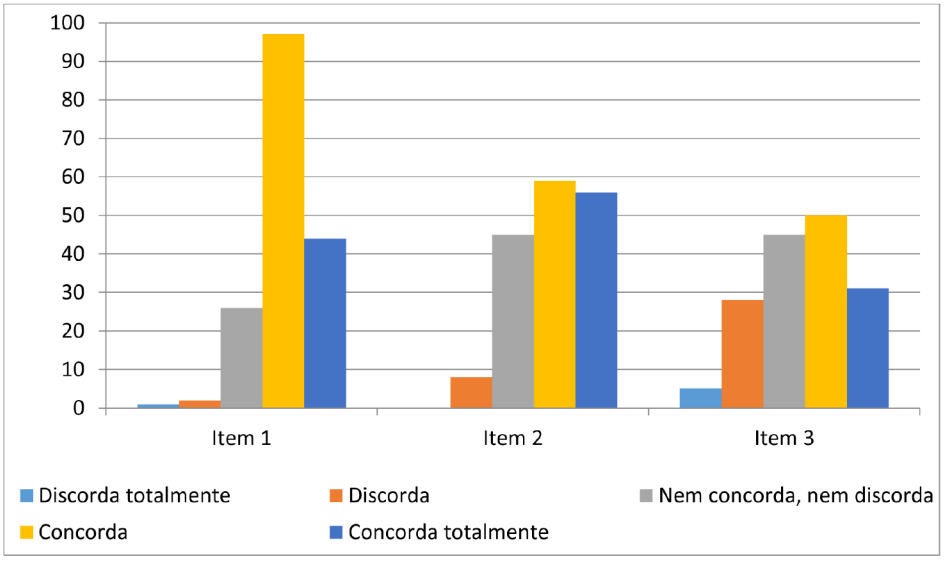


Figura 1. Opinião dos pais/acompanhantes sobre a articulação de informação entre pais/acompanhantes/educador de infância e hospital/escola

Tabela 1. Medianas e Modas para os itens considerados na dimensão comunicação pais/acompanhantes, educador de infância e hospital/escola

	Item 1	Item 2	Item 3
Respostas Válidas	170	168	159
Não respondeu	4	6	15
Mediana	Nível 4	Nível 4	Nível 4
Moda	Nível 4	Nível 4	Nível 4

Com um nível de concordância relativamente menor estão os itens relacionados com a intercomunicação institucional entre os educadores de infância da escola e do hospital e a intercomunicação formal entre a escola e o hospital. Nos Itens 2 e 3 existem um número assinalável de respostas no Nível 3 (*nem concorda, nem discorda*), com 26.8% (45) das respostas no Item 2 28.3% (45) de respostas no Item 3, ambos os itens estão relacionados com a intercomunicação formal entre a escola e o hospital sobre a criança, durante internamento e após a alta clínica.

Estes resultados podem ser justificados por estarmos a abordar um tema relacionado, quer com a diversificação das competências de elementos da equipa de saúde, quer com as suas perceções numa divisão rígida de papéis e responsabilidades no concerne à troca de informação sobre a criança entre estas duas instituições. Trata-se de uma situação que ainda está refém de modelos desajustados às exigências de práticas cooperativas entre os sistemas centralizados de saúde e educação. Neste contexto, os pais/acompanhantes e os profissionais continuam dependentes de modelos rígidos e tradicionais, quer nas funções, quer nas responsabilidades, em detrimento de alternativas educacionais mais eficazes, no que diz respeito à abertura da comunicação entre o hospital e a escola (Barros, 2003). Estes problemas prendem-se com as dificuldades de comunicação interna e externa entre as instituições, escola e hospital, que podem ser ultrapassados com modelos organizacionais mais ajustados aos desafios contemporâneos.

PRÁTICA DO EDUCADOR DE INFÂNCIA EM CONTEXTO HOSPITALAR

Na dimensão relativa às *práticas do educador de infância em contexto hospitalar*, a mediana encontra-se, tal como a moda, no Nível 5, nos Itens 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8 e 9, ou seja, os pais/acompanhantes concordam muito significativamente que as atividades realizadas com as crianças, durante o período de internamento, pelo educador de infância diminuem o isolamento e o medo da criança, garantem uma maior confiança no seu processo de ensino e de aprendizagem, ajudam a promover o bem-estar e momentos de satisfação, ajudam a criança a lidar com as situações de maior dor e sofrimento advindas do internamento e, ainda, ajudam a promover a autoestima da criança.

No Item 3, no qual os pais/acompanhantes respondem sobre se as atividades desenvolvidas pelo educador têm apenas a intencionalidade lúdica, a mediana é Nível 3 (*nem concorda, nem discorda*) e a moda é Nível 2 (*discorda*). Isto significa que o nível de disconcordância dos pais/acompanhantes é significativamente maior em relação à natureza da prática do educador de infância como sendo meramente lúdica. O decréscimo do nível de concordância neste item poderá indicar que os pais/acompanhantes reconhecem que as atividades realizadas pelo educador de infância assumem intencionalmente a função educativa mais do que a função de entretenimento e de brincadeira (ver Figura 2 e Tabela 2).

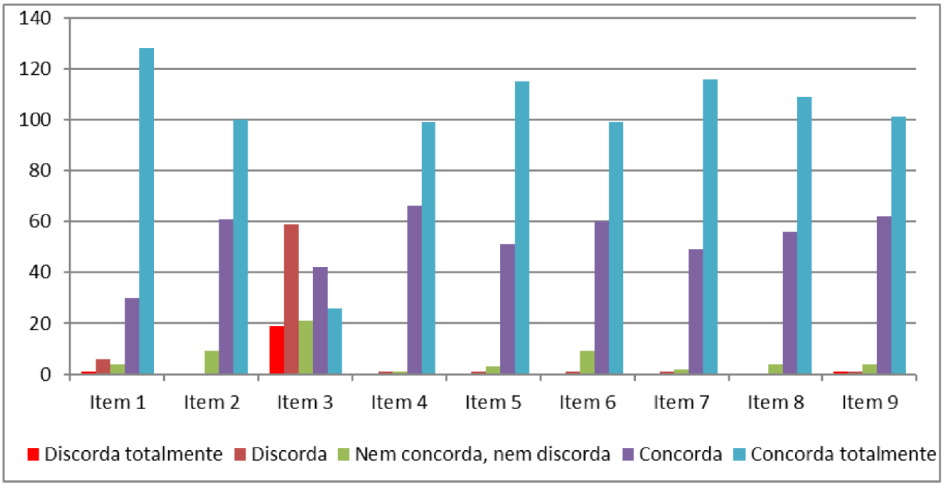


Figura 2. Opinião dos pais/acompanhantes sobre a prática do educador de infância em contexto hospital

Tabela 2. Medianas e Modas para os itens considerados na categoria prática do educador de infância em contexto hospitalar

	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9
Respostas Válidas	169	170	167	167	170	169	168	169	169
Não respondeu	5	4	7	7	4	5	6	5	5
Mediana	5	5	3	5	5	5	5	5	5
Moda	5	5	2	5	5	5	5	5	5

No cômputo geral, os pais/acompanhantes consideram que o educador de infância melhora a qualidade do internamento da criança e enriquece momentos de aprendizagens, promovendo o bem-estar e a continuidade do seu processo educativo. Refira-se que os pais/acompanhantes atribuem relevância relativamente menor às atividades interinamente, pressupondo-se que estes profissionais de educação têm um papel relevante na continuidade da educação da criança e respetivo acompanhamento pedagógico. Existem algumas lacunas no que diz respeito ao relacionamento institucional entre os sistemas de saúde e de educação que carecem de uma maior presença da escola nos hospitais com crianças internadas. Partindo do princípio de que toda a criança tem o direito à educação é necessário criar as condições necessárias nos hospitais para que as crianças e os adolescentes tenham um acompanhamento pedagógico, ou seja, é importante que as atividades realizadas em contexto hospitalar sejam realizadas e orientadas por educadores especializados e competentes no plano pedagógico (Matos & Mugiatti, 2006).

PRÁTICA DO EDUCADOR DE INFÂNCIA NA PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR

Na terceira dimensão procurou-se conhecer a relevância que os pais/acompanhantes atribuem às atividades realizadas pelo educador de infância nos diferentes tipos de bem-estar, cujas respostas foram obtidas através de três níveis de importância: Nível 1 - "menos importante"; Nível 2 – "importância intermédia"; e, Nível 3 – "mais importante" (ver Figura 3).

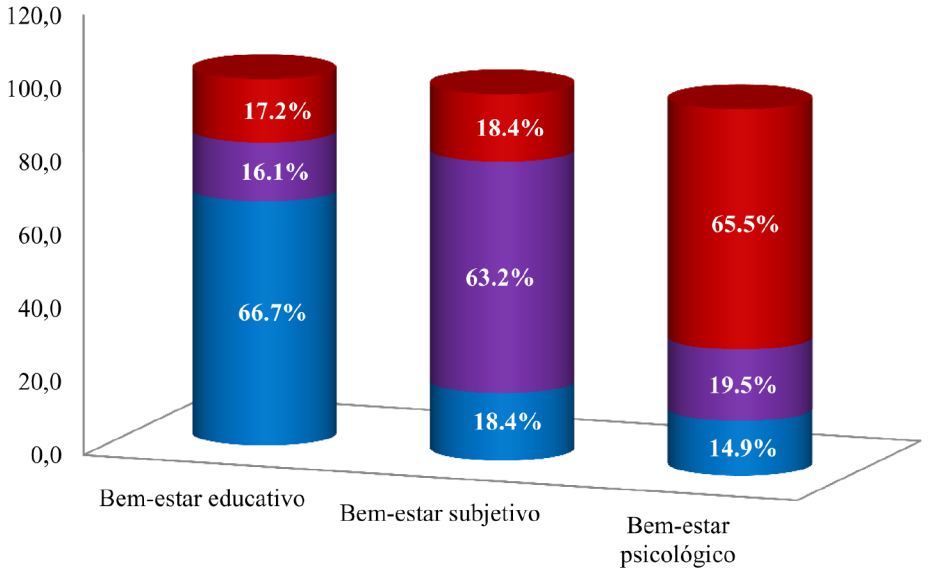


Figura 3. As atividades do educador de infância na promoção do bem-estar educativo, do bem-estar subjetivo e do bem-estar psicológico

De acordo com os resultados os pais/acompanhantes tendem a atribuir maior relevância ao bem-estar psicológico, ou seja, 65.5% dos pais/acompanhantes responderam no maior nível de importância (Nível 3), 19.5% responderam no nível intermédio de importância (Nível 2) e 14.9% responderam menor (Nível 1). No que diz respeito ao bem-estar subjetivo 18.4% dos pais/acompanhantes consideram que é o menos importante (Nível 1) e, em contraponto, também 18.4% das respostas no nível mais importante (Nível 3). Ainda, neste tipo de bem-estar a maior percentagem de respostas, 63.2%, incide no valor intermédio de importância (Nível 2).

Em relação às atividades geradoras de bem-estar educativo 66.7% dos pais/acompanhantes consideram que é o menos importante (Nível 1) e apenas 17.2% encaram como o mais importante (Nível 3).

Refira-se que os três tipos de bem-estar estão associados aos seguintes conceitos: maior desempenho e participação nas atividades escolares (bem-estar educativo); maior bem-estar afetivo (bem-estar subjetivo); e, mais felicidade e satisfação com a vida (bem-estar psicológico).Assim, ante a situação de internamento, pode-se constatar que os pais/acompanhantes tendem a atribuir maior importância às atividades realizadas pelo educador de infância na promoção do bem-estar psicológico e do bem-estar subjetivo e com menor importância às atividades relacionadas com o bem-estar educativo.

DISCUSSÃO

Os resultados indicam que os pais/acompanhantes veem a presença do educador de infância como um profissional de educação que, através de práticas e atividades de natureza pedagógica, interpreta e intervém mediante as necessidades e os interesses de cada criança, ajudando-a no seu internamento e no seu percurso escolar. Para os pais/acompanhantes a prática do educador de infância em contexto hospitalar perpassa todas as vertentes de apoio educativo, onde, também, é valorizada a vertente de bem-estar das crianças e dos próprios pais/acompanhantes, durante o período de internamento.

Os pais/acompanhantes veem a presença do educador de infância como garante de maior confiança no processo de ensino e de aprendizagem da criança, cuja sua prática traz efeitos benéficos ao nível do bem-estar e na melhoria da qualidade de vida, principalmente nas crianças que se encontram mais vulneráveis face à sua condição física e emocional. De um modo geral, os pais/acompanhantes expressam preocupação nos aspetos relacionados com a qualidade de vida, segurança, bem-estar e a continuidade do processo educativo da criança. Para os pais/acompanhantes a presença do educador de infância influencia, direta e indiretamente, a adaptação e o acolhimento da criança durante o internamento. Além disso, as funções educativas do educador de infância em contexto hospitalar não são estanques ao contexto educativo, ou seja, a sua ação não se circunscreve apenas às crianças em idade de pré-escolar, mas também as práticas pedagógicas que podem ir a jovens até aos 18 anos. Assim, os pais/acom-

panhantes tendem a reconhecer e a valorizar o educador de infância como um profissional que é capaz de enfrentar novos desafios que vão além da sua prática pedagógica no ensino regular, conforme está plasmado na legislação e nos objetivos definidos pelo Ministério da Educação (Carta da Criança Hospitalizada, 1988).

A presença do educador de infância em contexto hospitalar garante aos pais/acompanhantes segurança e autoconfiança no bem-estar da criança, face à sua condição de internamento. Por sua vez, quando confrontados com o potencial alcance das atividades planeadas pelo educador de infância, os pais/acompanhantes tendem a atribuir maior importância às atividades que promovem o bem-estar psicológico e o bem-estar subjetivo e atribuem menor grau de importância às atividades que promovem o bem-educativo. Trata-se de um resultado que pode estar associado ao natural estado emocional dos pais/acompanhantes, visto que em situação de doença a preocupação primeira está focada nas condições de recuperação das crianças.

Os resultados obtidos revelam lacunas na comunicação institucional entre os sistemas de saúde de educação, que carecem de maior articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde, os quais necessitam de novas políticas, de modo a criar novas formas de interdisciplinaridade, entre estas duas áreas do saber, Educação e Saúde. Do ponto de vista das condições profissionais dos educadores de infância, constata-se, ainda, a necessidade de uma legislação específica no sistema educativo português que contemple e regulamente as funções educativas do educador de infância, em outros contextos educativos, que não seja somente no ensino regular. Ou seja, a prática do educador de infância em contexto hospitalar deveria estar, também, contemplada na Lei, lacuna que pode se constatar na Lei de Bases do Sistema Educativo Português (1986) e, também, na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (1997).

Neste pressuposto, há uma manifesta vontade dos pais/acompanhantes que os impele para reflexões mais amplas, que façam parte da ordem do dia dos decisores políticos de Portugal, de modo a evitar riscos de desmotivação dos profissionais de educação ao verem que a sua intervenção educativa não está contemplada na Lei.

Os resultados da investigação indicam que o educador de infância em contexto hospitalar é considerado um profissional ancorado na equipa de saúde, cujo papel é essencial para garantir as condições favoráveis à promoção da saúde e de bem-estar e, naturalmente, ao seu sucesso educativo. Para esta realização são imprescindíveis a existência de projetos comuns entre os profissionais de educação e de saúde, numa lógica de ação colaborativa que perpassa os interesses comuns dos profissionais de saúde e educação. Contudo para que a implementação de programas de intervenção e de articulação entre estas duas instituições, se torne efetiva e eficaz é necessário passar da mera intervenção proclamatória e passar das palavras aos atos. Não basta haver manifestações de vontade e desejo, mas há que abrir espaços de participação com todos, de maneira a construir uma plataforma de discussão e uma estratégia de interven-

ção participativa, em prol da continuidade do processo de ensino e de aprendizagem das crianças internadas.

Segundo Barros (2003) os problemas de comunicação interna entre os profissionais, quer do hospital, quer da escola, estão relacionados com práticas organizacionais e modelos rígidos e tradicionais que podem pôr em causa as alternativas educacionais mais eficazes. A comunicação interna e externa entre as instituições e deve ter uma dimensão que garanta eficácia das organizações de modo a atingirem, em função missão de cada uma delas, os seus objetivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barros, L. (2003). *Psicologia pediátrica: Perspectiva desenvolvimentista*. (2ª ed.). Climepsi Editores.

Bennett, P., & Murphy, S. (1999). *Psicologia e promoção da saúde*. Climepsi Editores.

Carta da criança hospitalizada (1988). http://www.iacrianca.pt/pt/carta-da-crianca-hospitalizada

Direção-Geral da Saúde. (2005). *Saúde infantil e juvenil: Programa tipo de actuação.* (2ª ed.). Direção-Geral da Saúde.

Gomes-Pedro, J. (1999). Saúde e escola. In J. Gomes-Pedro (Ed.), *A criança e a nova pediatria* (pp. 157-168). Fundação Calouste Gulbenkian.

Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. Lei n.º 46/86 - Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14 | DRE

Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10, páginas 670 – 673. Lei n.º 5/97 | DRE

Matos, E. L. M., & Mugiatti, M. M. T. (2006). *Pedagogia hospitalar: A humanização integrando educação e saúde.* Editora Vozes.

Precioso, J., & Taveira, M. C. (2007). Psicologia e educação para a saúde em contexto escolar. In J. A. C. Teixeira (Ed.), *Psicologia da educação contextos e áreas de intervenção* (pp. 71-100). (1ª ed.). Climepsi Editores.

Serrão, M. (2016). *O educador de infância em contexto hospitalar.* Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na área de especialização, Psicologia de Educação. Instituto de Educação da Universidade Lisboa.

United Nations Children's Fund (UNICEF) (2004). *Convenção sobre os direitos da criança.* http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

Liberdade Religiosa em Portugal durante a pandemia da COVID-19

Jorge Botelho Moniz[1]

Resumo
Nesta investigação, procura-se 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. Partindo das teorias da era secular e secularidade, esta pesquisa possibilita a compreensão do lugar da religião em sociedades caracterizadas por culturas de secularidade. Verifica-se 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.

Palavras-chave: Secular; Secularidade; Liberdade religiosa; COVID-19.

[1] Universidade Lusófona; contacto: botelho.moniz@ulusofona.pt

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, 2021a, 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" (Raimundo, Adragão, Leão e Ramalho, 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, 2021b); iii) tipologia da relação Estado-religião: Portugal está próximo dos conceitos de *twin tolerations* (tolerâncias gémeas) 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.

Por ser um trabalho apresentado no contexto do II Congresso Internacional 2021: Humanismo, Direitos Humanos e Cidadania e, especialmente, na área temática das Religiões, os quadros teóricos da era secular (Taylor, 2007) e culturas de secularidade (Wohlrab-Sahr & Burchardt, 2012) serão epistemologicamente úteis. Permitir-nos-ão 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.

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 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, consequentemente, 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 societais 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 perceções, 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. Ressalvou-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 Burchardt (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 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, Leão e Ramalho *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 "insuspensível, 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, 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 respetivas 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 procederia 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, 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 corresponsabili-

dade 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., Leão, A. C., Ramalho, T. *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. Retirado de 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 coronavírus. Col. Le virus de le 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, 16 de abril). Práticas religiosas e redes sociais. Os novos espaços e tempos da Igreja Católica em Portugal. *Sociologia On Line*, *21*, 116-140.

Gouveia, J. B. (2020). Estado de emergência. AEFDUNL. https://www.youtube.com/watch?v=PaZKOroZuEo.

Hervieu-Léger, D. (1999). *La religion en mouvement: Le pélerin 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. (2021a). Covid-19 em Portugal: A liberdade religiosa na era secular. *Forum Sociológico*, *39*, 9-17.

Moniz, J. B. (2021b). 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.

Immigrants need citizenship – the role of Almada Mundo Association

Ana Paula Silva[1]
Pabita Khanal[2]

Abstract
Migration is a human right enshrined in article 13 of the United Nations Declaration of Human Rights, which reads "every human being has the right to leave any country, including his own, and to return to it" (UN, 1948). The positive effects of migration have recently been highlighted, both for the countries of origin and destination, as well as for the migrants themselves. In 2005, migration was named the central challenge of the century by the United Nations Global Commission on International Migration and the 2030 Agenda for Sustainable Development (UN, 2015a). All signatory countries must empower vulnerable groups, recognize the positive contribution of migrants to sustainable growth and inclusive development. In turn, the European Union, in the European Consensus for Development (2017), aligned with that imposing to "Member States to promote dignity and resilience of displaced people and their inclusion in the economic and social life of host countries and communities". Portugal has already committed itself to developing suitable policies for the social integration of the immigrant community, with a focus on culture and language, education and employment, and professional qualification, as stated in the Council of Ministers Resolution No. 12-B/2015. Despite all of the laws in place, the Almada Mundo Association's experience suggests that few people will be able to meet the international and national goals on a local level. In this article, we highlight the constraints being still faced by immigrants residing in Almada accessing citizenship, through the content analysis of their testimonies, taken through semi-structured interviews.

Keywords: Migrations; Development; Citizenship; Almada; Social action.

[1] Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, Portugal; ana.silva@ulusofona.pt
[2] Almada Mundo Associação, Observatório Liga Almada, OLA; apabitakhanal@gmail.com

INTRODUCTION

Migration is a human right enshrined in article 13 of the United Nations Declaration of Human Rights, which reads "every human being has the right to leave any country, including his own, and to return to it" (UN, 1948). But it was only in this century that the international community began to rethink the relationship between migration and development, highlighting the positive effects of migration, both for countries of origin and destination and migrants them selves.

In 2005, migration was named the central challenge of the century by the United Nations Global Commission on International Migration and the 2030 Agenda for Sustainable Development (UN, 2015a), which presents a vision for a more just, sustainable, and inclusive world, committing all signatory countries to the empowerment of vulnerable groups, recognizing the positive contribution of migrants to sustainable growth and inclusive development.

In turn, the European Union, in the European Consensus for Development (2017), states that "good management of migration and mobility can make positive contributions to inclusive growth and sustainable development (…) committing the Member States to promote dignity and resilience of displaced people and their inclusion in the economic and social life of host countries and communities".

However, Portugal, in the Resolution of the Council of Ministers No. 12-B/2015, had already committed itself to implementing adequate policies for the social integration of the immigrant population, assuming as priorities the areas of culture and language, education, and employment, and professional qualification. There were established options for the Strategic Plan for Migration (2015-2020), which in its turn became the basis of the Municipal Plans for the Integration of Migrants (PMIM). Almada Mundo Association (AMAI) was a partner of the Almada City Council (CMA) for its PMIMA (2018-2020).

That experience led AMAI to develop projects, always with the conviction that many would still be few to achieve, locally, the objectives defined in international, European, and national instances. In this article, we highlight the constraints faced by immigrants residing in Almada in accessing citizenship, through the content analysis of their testimonies, taken through semi-structured interviews.

First, we start by presenting the concept of citizenship underpinning our work. Secondly, the action of AMAI pertaining migrants will be summarized. And thirdly the exploratory empirical study will be presented.

THE ISSUE OF MIGRANTS' CITIZENSHIP

By citizenship, in this article, we don't mean only national citizenship, even though for migrants, national citizenship remains meaningful in their struggle for mobility across borders, according to Leitner and Ehrkamp (2006). However,

equal protection under the law and equal access to social and political rights are far more relevant for their daily life, as our study reveals.

Despite the existence of international, national, and local regulations, emigrants struggle daily to have access to the rights assigned to them in the places where they live. As Andreouli and Howarth (2013) stressed, taking the case of British naturalization, the process whereby migrants become citizens is defined by immigration policies that determine migrants' rights of mobility, but there are common-sense ideas, which are embedded inlay experience, that construct ethnocultural similarity and differences, i.e., citizenship is a building process contextually based.

Ultimately, language is unescapable at both levels, not only as Monforte et al. (2019) discusses, about the «deservingness» of acquiring citizenship by performing in language tests in many countries imposed by law, but as our study also highlights it is almost impossible to benefit from social and political rights without mastering the hosting language. And that was the understanding of AMAI since the very beginning of its action.

For AMAI, facilitating access to citizenship for immigrants residing in Almada has always been a priority. Hence, it joined the partnership with the Municipality of Almada to provide Portuguese language classes for foreigners, in 2018, within a program named Almada Acolhe Vamos Falar Português (Almada Welcomes Let's Speak Portuguese). Within this scope, AMAI provided 650 hours of literacy, initiation (A1 and A2), and certification classes to 150 immigrants. Throughout this experience, bonds were established with the immigrant community who came to trust and count on the support of AMAI, consequently, a new project was designed to continue providing support to immigrants. The new project was submitted and approved for financing by the Municipality of Almada, namely the program to support initiatives of the associative movement, with the title Almada a CreSER (Almada Grow(BE)ING) (2019), with the following objectives: (1) getting to know migrants and migrant communities residing in Almada, through an academic process of systematic data collection and analysis, contributing to the effective visibility of this population; (2) sensitizing the host community to the richness of diversity, that is, the awareness that migrants transport to the host territory, knowledge, experiences that stimulate economic, social and cultural development, in a local-global logic and, in this sense, public opinion must be informed, namely, fighting and demystifying stereotypes about migration with facts and scientific data; and (3) integrate the migrant person in the economic, social and cultural context in the municipality of Almada. In pursuit of these objectives, a wide range of activities was carried out throughout the year of the project's development, in which numerous people and organizations from the county took part, always with the participation of immigrants, among which deserves to be highlighted the conceptualization of the submitted project for the following year, under the same program, and designated Observatório Liga Almada – OLA (Observatory Connecting Almada). This project was developed throughout the year 2021, seeking to achieve the following objectives: (1) present and dynamize the digital platform previously designed around seven

icons (About, Where to find help, Almada in Numbers, Migration in Almada in Science, Training, and Education, Intercultural Avenues and Media); (2) involving the migrant population in the production of content is certainly one of the differentiators of this proposal: a public space for the direct participation of the migrant population; (3) create spaces for interculturality and social activities in support of the migrant population; (4) strengthen collaboration between committed partners (networking); (5) contribute to combating sociocultural stereotypes; (6) contribute to the formation of spaces for citizenship and active participation of migrants; (7) facilitate the integration of migrants into the labor market and the creation of quality employment opportunities for them. The achievement of these goals can be observed on the project's website (https://olalmada.pt/).

Following four years of establishing three projects addressing migrants' difficulties and entrusting the development of the third project – OLA – to a group of immigrants, AMAI decided to interview several immigrants about their integration into the local community as part of that project.

METHODOLOGY

A semi-structured interview was used to gather information about the respondents' experiences, adaptations, expectations, and plans to determine how well immigrants have integrated into the Almada community (Coutinho, 2008, 2018).

At first, all the respondents were asked if they were interested in getting involved in such type of survey. Those who expressed their interest were contacted by telephone to provide a brief description of the inquiry and request participation in the research. Having the consent of the respondents, some were interviewed face-to-face by one of the authors of this study and their answers transcript, others gave their responses in writing.

Data were collected by content analysis of both transcriptions and written answers, according to Bardin's methodology (2011).

Participants

Almada is the municipality in the district of Setúbal with the largest number of migrants, having already surpassed 9% of the entire population of the municipality (177 400 inhabitants). The largest immigrant community is originally from Brazil and the population that has grown the most recently is the Nepalese community, out of a total of 113 nationalities identified there in 2021.

The subjects participating in this study constitute a sample defined by convenience, i.e., people to whom Almada Mundo easily had access, in the scope of its projects, namely OLA. Thus, nine Nepalese migrants, seven Venezuelans, and two Iranians gave their informed consent to the interview, in a total of 18 people, aged between 76 and 27 years old, but the majority (55.5%) is aged between

30-40 years, with the majority (72.2%) being women and the predominant marital status being married (61.1%), with children, some (two) already born in Portugal.

INSTRUMENTS

The semi-structured interview comprised questions categorized into seven different sectors: (1) sociological profile; (2) professional profile; (3) domestic management; (4) family activities; (5) main obstacles; (6) future planning; (7) dream. Based on these categories it was drawn a matrix to carry on Bardin's content analysis.

ETHICAL ISSUES

All the participants gave their informed consent to the interview, being assured of their anonymity.

ANALYSIS

All the participants live in a family, except for a Venezuelan man who lives alone. The average length of stay in Almada is three years, some have lived in the municipality for four, others for three, and others for two years. The majority (61.1%) have a university degree, some with a master's and doctorate degree, but among those who have a professional activity (50%), only two work in their training area. All others perform functions below their skills and level of education, such as two lawyers who work in a call center and an engineer at Uber. Given this situation, the overwhelming majority (83.3%) of respondents are not satisfied with their employment situation.

Among the respondents, only six (33.3%) people do not have to share the apartment they live in with other people and/or other households. Thus, except for the man who lives alone in his own apartment and two Nepalese women, who said that their husbands do it, the rest (83.3%) said that the planning of family expenses and the respective payment of these expenses are carried out on a shared basis.

Half of the respondents, nine people, claimed to have a bank account and know how to use the ATM. These people were also the ones who reported carrying out many activities with the family, which are planned together, basically consisting of outings and entertainment. Forum Almada (shopping center) and Parque da Paz, the largest green space in the city, were identified as the preferred spaces for those interviewed to carry out those activities.

Regarding the biggest obstacles faced by the interviewed immigrants, all mentioned the difficulty of employment and language. Particularly, Venezue-

lans also referred to the grammar of the Portuguese language. Four of the respondents mentioned health issues, two of chronic origin and two of supervening's ones.

To the question about who had helped them to overcome the aforementioned obstacles, 10 answered that to learn the Portuguese language, they attended classes at Escola Secundária Cacilhas-Tejo. Those who mentioned health issues indicated the services of the Garcia de Orta Hospital, not only the doctors and nurses but also the social assistance of the hospital, which referred them to the Local Support Center for the Integration of Migrants (CLAIM) in Laranjeiro, with whose support they obtained the necessary documentation to receive health care.

However, one of the Nepalese women regretted that the assistance to her asthmatic mother had not had the expenses covered by the National Health Service as she had not yet obtained a residence permit, although she was already in Portugal, with a work contract and carrying out the respective taxes, for about two years. This is due to the lack of a vacancy for assistance at the Foreigners and Borders Service. As her salary was too low to pay for his mother's health expenses, she benefited from the solidarity of the Nepalese community residing in Almada.

As for the main problems that emigrants face daily, all mentioned again the lack of knowledge or insufficient command of the Portuguese language, finding a job, namely a job consistent with their education and training, renting accommodation, social and health care, issuing and obtaining documents.

Although some (six) respondents said they were not aware of any cases of immigrants in need of help, it was clear that most immigrants residing in Almada need help in one form or another. So, when asked if they knew of any association that worked with immigrants, everyone said yes, specifically identifying Almada Mundo.

When asked what they would say to anyone who wanted to come to Almada, everyone pointed out the quality of life in the city, namely tranquility, beauty, green spaces suitable for tours and cultural experiences, cleanliness, and proximity to Lisbon, with associations, organizations, and authorities that support migrants and equally mentioned by all respondents, local people being very open and welcoming to migrants.

When asked about their dreams, all answered that they dream of having their own house (apartment or dwelling), seven dreams of having their own profession again, five of having their own business, two of their business continuing to prosper, one revealing her talent for making traditional costumes from her country and the other having a healthy and happy family.

CONCLUSION

Although our sample may be considered non-significant and identified as one of the limitations of our study, the data obtained allow us to state that there

is a great distance between the benign intentionality of policies and the concrete living conditions that immigrants they face every day, namely access to the basic rights enshrined in them by law and which recognize their citizenship.

Despite the hope placed in a better life, in a space they consider beautiful, and the warmth of the host community they found in Almada, immigrants resist, nurturing their dreams, but face very harsh living conditions, such as experiencing the affliction of not make themselves understood to a health professional when ill; not having access to paid health services due to limitations of public service, when in fact, they can enjoy all the benefits, as a contract worker, with their taxes paid on time. Citizenship is exercised in daily practice, but lacking in benefits, due to insufficient functioning of the provident state. The frustration of carrying out daily work that does not mobilize knowledge and skills acquired through academic training and previous professional experience and which is meagerly remunerated, only contributing to subsistence. No wonder many have indicated as their dream to return to their profession.

Fortunately, they find the solidarity of those in equal circumstances and those who see them as an enrichment for the local community. Until when? How long will it take for policies to materialize and for immigrants to enjoy their rights? How long will it take to achieve the deserved and so harshly pursued citizenship? The average stay in Almada of the interviewees is three years, some have lived there for four years, which can be considered few, but only for those who do not have to face the difficulties of daily life.

Thus, this study intended to highlight the need to effectively implement the policies, fulfill the ideals of global citizenship in which migrants play a role of dynamization, enrichment, and truly sustainable development of the real world, which so much needs it, but also that immigrants have their citizenship effected.

REFERENCES

Andreouli, E. and Howarth, C. (2013). National identity, citizenship and immigration: putting identity in context. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 43(3) pp. 361–382.

Bardin, L.(2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Câmara Municipal de Almada (2018). *Plano Municipal de Integração de Migrantes de Almada 2018-2020*.

Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos,12*(1), 5-15.

Coutinho, C. (2018). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.ª Ed.). Almedina.

European Union (2017). *European Consensus on Development - 'our world, our dignity, our future'*. In https://ec.europa.eu/international-partnerships/european-consensus-development_pt accessed on September 12, 2021.

IOM (2006). *World Migration. Costs and Benefits of International Migration 2005*. IOM Migration Report Series. Academic Foundation.

Leitner, H. and Ehrkamp, P. (2006). Transnationalism and migrants' imaginings of citi-

zenship. *Environment and Planning*, 2006, volume 38, pp. 1615-1632. DOI:10.1068/a37409

Monforte, P.; Bassel, L.. and Khan, K. (2019). Deserving citizenship? Exploring migrants' experiences of the 'citizenship test' process in the United Kingdom. *The British Journal of Sociology*, 40 (1), pp. 24-43. Doi.org/10.1111/1468-4446.12351

Portugal (2015). Resolução do Conselho de Ministros n.º 12-B/2015. Diário da República, 1.ª série — N.º 56 — 20 de março de 2015.

United Nations (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. General Assembly resolution 217 A. In https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights accessed on September, 12, 2021.

United Nations (2005). *Summary of the Report of the Global Commission on International Migration*. In https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/events/coordination/4/docs accessed on September 12, 2021.

United Nations (2015). *Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development A/RES/70/1*. In https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf accessed on September 12, 2021.

Violência Doméstica e Processos de Autonomização: Estudo de Caso

Catarina Silva[1]
Jacqueline Marques[2]

Resumo
Apesar da violência doméstica ser, hoje, um fenómeno com visibilidade, com crescente interesse por parte dos poderes políticos, o certo é que o número de mulheres vítimas de violência nas relações de intimidade é crescente, bem como o número de homicídios. É, de facto, um flagelo a nível mundial e, ainda que existam estudos nesse sentido, torna-se necessário continuar a investigar para uma melhor compreensão do fenómeno. Nesse sentido, este trabalho pretende apresentar um estudo que procurou perceber a perceção das mulheres sobre a violência de que eram vítimas e o seu processo de autonomização, após a rutura da relação. A pesquisa foi desenvolvida por meio da adoção de uma metodologia qualitativa, que utilizou entrevistas narrativas. Foram realizadas quatro entrevistas, sendo que duas foram em um Gabinete de Apoio à Vítima de uma APAV e as restantes numa casa abrigo. O estudo demonstra que a rede de apoio formal é imprescindível no atendimento e acompanhamento das mulheres vítimas nas relações de intimidade. Verificamos que os apoios são muito limitados tendo em conta as dificuldades económicas, nomeadamente no que se refere ao apoio a habitação. Apesar das mulheres com a rutura conquistarem a autonomia de gestão financeira, são diversas as dificuldades que enfrentam em termos de aquisição dos bens. O estudo demonstra, igualmente, uma diferença no processo de autonomização entre as mulheres que integram a casa abrigo e as outras, pelo facto de durante o período que se encontram na casa abrigo ser garantida a habitação e o acesso a alimentação e outros bens essenciais. Deverão, pois, ser repensadas políticas de apoio às vítimas no processo de autonomização, particularmente daquelas que pretendem concretizar este processo de forma mais autónoma, sem recorrerem a casa abrigo.

Palavras-chave: Violência de género contra a mulher; Mulheres vítimas nas relações de intimidade; Processo de autonomização; Situação económica; APAV

[1] Agrupamento de Escolas de Eixo e Agrupamento de Escolas de Sever; catarinafilipa.a@hotmail.com

[2] Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, jacqueline.marques@ulusofona.pt

INTRODUÇÃO

Consideramos neste artigo a violência doméstica como uma "forma de violência contra a mulher global, sistemática e que se encontra enraizada nas diferenças de poder e de desigualdade estrutural entre mulheres e homens, transpondo especificidades históricas, sociais, religiosas, económicas e políticas" (Paulino & Rodrigues, 2016, p.27). Um tipo de crime que deixa marcas indefinidamente e cujas consequências são devastadoras, quer para as vítimas, quer para outros familiares expostos a este tipo de violência, nomeadamente, as crianças. Em consonância com os dados estatísticos da APAV (2019), entre os anos de 2013 e 2019 foram apoiadas pela Rede de Apoio a Familiares e Amigos de Vítimas de Homicídio e de Vítimas de Terrorismos 632 pessoas. Os dados avançam, ainda, que 52% dos autores de homicídio tentado e 42% de homicídio consumado tinham uma relação de intimidade ou familiar com as vítimas. Dos 88 homicídios consumados em Portugal, 41 eram homicídios em contexto de violência doméstica e desses 22 eram pessoas do género feminino vítimas de homicídio perpetrado por uma pessoa que tinha mantido ou mantinha uma relação de intimidade. As estatísticas europeias demonstram que uma em cada quatro mulheres é vítima de violência doméstica (Dias, 2018) e estima-se que o isolamento provocado pela pandemia tenha incitado um aumento da violência doméstica. Por detrás de estes números encontramos histórias de mulheres que não conseguem escapar, de outras que permanecem "para sempre" no silêncio e outras que arriscam sair. Todas elas sofrem, todas elas precisam de respostas.

A questão central desta investigação é, assim, perceber a influência da situação económica das mulheres vítimas de violência nas relações de intimidade no seu processo de autonomização.

DESIGUALDADES DE GÉNERO

Segundo Zanatta e Faria (2018) a desigualdade de género e a violência contra a mulher "repousam sobre o capitalismo excludente" (p. 1). Também segundo Machado (2005) as relações entre os indivíduos na sociedade, denotam-se, em certa medida, como relações assimétricas que estão relacionadas com relações de poder e que geram desigualdade.

O capitalismo e a exploração terão conduzido a uma desigualdade de género e a um sistema que não permitiria a mulher pertencer a todas as esferas da sociedade e ainda, hoje, as consequências desse mesmo sistema são visíveis. Uma das consequências é desigualdade e a violência de género.

Para Mauritti et al. (2019) as desigualdades sociais são notáveis no território português, quer no que diz respeito à desigualdade de rendimentos, quer às múltiplas outras formas de desigualdades, entre as quais a de género. Essas desigualdades apresentam-se assimétricas e vieram a agravar-se com a crise global.

A autora Nancy Fraser (2002) expõe nos seus estudos reflexões sobre a emancipação aqui retratada e a sua teoria propõe um novo conceito de justiça

social. Apresenta uma conceção tridimensional de justiça: a distribuição, o reconhecimento e a representação. Para a autora justiça é a "paridade de participação" no sentido em que todas as pessoas participam como pares na vida social, e em paridade uns com os outros. A partir da sua conceção tridimensional, a autora procura eliminar todas as dimensões que impedem atingir a paridade. No que se refere à dimensão distributiva é feita referência à estrutura económica da sociedade, na qual as pessoas não têm acesso de igual modo, não participam de forma paritárias junto de outras pessoas, uma vez que os recursos necessários lhes são negados, transformando-se numa forma de injustiça de distribuição. A dimensão do reconhecimento faz referência às "hierarquias institucionalizadas do valor cultural" não permite que as pessoas interajam em paridade com outras, uma vez que esse reconhecimento não as alcança. A representação correlaciona-se com o aspeto político na medida em que as pessoas se encontram numa falsa representação. Estas não são, contudo, representadas de igual modo na interação social, por exemplo, na esfera política.

Quando falamos de mulheres como um todo, podemos fazer uma análise com base nas três dimensões retratadas por Nancy Fraser. O aspeto económico remete-nos para a questão da divisão sexual do trabalho, em relação ao trabalho remunerado e não remunerado. Neste caso, temos presente a dimensão distributiva e também a dimensão do reconhecimento, uma vez que, os papéis designados são construções culturais. Também são alvo de um "reconhecimento equivocado" quando surgem nas diferentes esferas como uma objetificação, particularmente do seu corpo, quando são retratadas diferentes formas de violência ou quando têm uma falsa sensação de autonomia sobre si. Na esfera política, também são pouco representadas em cargos, estando atualmente mais representadas graças as quotas impostas aos partidos.

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

A violência de género contra a mulher expressa – através de diversas formas desde o silencio ao domínio - a desigualdade de poder que existe entre (Cavalcanti, 2018). A violência de género está intrinsecamente associada a espaços de poder e dominação por parte do homem e que resulta em violência e opressão sobre as mulheres. É uma forma de violência que se manifesta no seio da produção e reprodução das relações sociais, pelo que é uma situação que reflete o quadro de desigualdades sociais e económicas, associada a força e poder por parte do homem (Carmo & Moura, 2010). Com um pensamento convergente, Bandeira (2014) relembra que a violência de género "ocorre motivada pelas expressões de desigualdade baseadas na condição do sexo, a qual começa no universo familiar onde as construções de género se constituem no protótipo de relações hierárquicas" (p.450).

O conceito de violência contra a mulher tem um sentido equivalente nas diversas expressões de: "violência doméstica", "violência familiar", "violência nas relações de intimidade", "violência conjugal", "violência de género", "vio-

lência contra a mulher", embora não possuam exatamente o mesmo significado. A Declaração sobre a Eliminação da Violência Contra as Mulheres, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas na resolução de 48/104, de dezembro de 1993 expressa que a violência contra as mulheres refere-se a "qualquer ato de violência baseado no género do qual resulte, ou possa resultar, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico para as mulheres, incluindo as ameaças de tais atos, a coação ou a privação arbitrária da liberdade, que ocorra, quer na vida pública, quer na vida privada".

A violência contra a mulher é uma forma de poder e submissão que impõe dependência e intimidação à mulher que é alvo de violência, em que parte das agressões estão relacionadas com conflitos interpessoais. O patriarcado é considerado um dos pilares quando se aborda a violência contra a mulher, no entanto, existem outros elementos que nos conduzem à melhor compreensão do fenómeno e da dinâmica da violência relacionados por exemplo com as dinâmicas familiares. Por vezes o poder familiar alia-se à violência acabando por ser um motivo de manutenção da mulher em relações violentas "cabendo à mulher: reatar a relação afetivo-conjugal, rejeitar o pedido de separação, abdicar-se da independência económica (mulher em processo de ascensão social)" (Bandeira, 2014, p. 457).

Entre as formas de violência, a violência doméstica é a mais reconhecida quando falamos de violência contra as mulheres. De acordo com os estudos, em Portugal, verifica-se uma maior incidência deste problema em famílias de classes sociais desfavorecido. Tal facto pode ocorrer pela existência de fatores socioculturais mais legitimadores de violência, ou pelo facto das pessoas que pertencem a estes estratos recorrerem aos serviços de apoio social ficando, assim, mais expostas na sua vida íntima e, consequentemente, existindo maior probabilidade de os diferentes profissionais reconhecerem a existência da violência.

FORMAS DE VIOLÊNCIA

Na violência de género contra a mulher nas relações de intimidade, as mulheres são vítimas de múltiplas formas de violência. A mais visível, e que obtém maior atenção é a violência física, no entanto, outras formas de violência, como a psicológica, conseguem ter consequências devastadoras para as vítimas. As múltiplas formas de violência tendem a aumentar ao longo do tempo quer na frequência com que são praticadas, quer na intensidade (Paulino & Rodrigues, 2016, p. 37).

A violência física é caracterizada pela prática de agressões por parte do agressor à vítima e podem, ou não, deixar marcas (e.g. empurrões; murros; estalos; pontapés; beliscões; empurrar; bater com a cabeça da vítima). Esta forma de violência pode causar consequências, nomeadamente físicas, no qual a vítima pode apresentar lesões no corpo ou até mesmo, em última instância, ser assassinada pelo agressor (Paulino & Rodrigues, 2016, p. 38; CIG, 2016, p. 32).

A violência psicológica pretende violentar psicologicamente a vítima,

ocorre de forma mais silenciosa e invisível (e.g. ameaçar; humilhar em público em privado; comentar negativamente comportamentos; criticar; maltratar pessoas ou animais que lhe são queridos; desprezar; não permitir descansar) (Paulino & Rodrigues, 2016, p. 37; CIG, 2016, p.31).

A violência social pretende levar ao isolamento da vítima, romper com os seus vínculos afetivos de familiares e amigos (e.g. tem de dar justificações ou pedir permissão ao agressor para estar com outras pessoas; muitas vezes utiliza a manipulação ou ameaça para que a vítima desmarque encontros; impede a vítima de trabalhar fora de casa) (Paulino & Rodrigues, 2016, p. 39; CIG, 2016, .32).

A violência económica também pode ser exercida promovendo o isolamento da vítima, para conseguir controlá-la melhor. O agressor dificulta ou impede o acesso por parte desta ao dinheiro, acabando por fazer ele a gestão do mesmo. É mais comum nos casos em que a vítima não tem um emprego e depende economicamente do agressor, sendo que este é o único a adquirir rendimentos para garantir a subsistência da família. Quando a vítima tem um vencimento devido ao seu trabalho, embora seja mais difícil, o agressor tenta que a gestão do dinheiro por parte da vítima não seja autónoma (Paulino & Rodrigues, 2016, p. 39; CIG, 2016, p.32).

A violência sexual ocorre quando se impõe qualquer prática de cariz sexual, contactos ou interações sexuais contra a vontade da vítima (e.g. ato sexual; comentários sexuais indesejados). Aqui pode ser utilizada a força física, a ameaça ou a coação para que o ato se concretize. Muitas vezes estes atos não são reconhecidos pelas vítimas porque estas entendem que é normal, que é um dever enquanto casal e pode ocorrer sendo apenas vontade de uma das partes. Quando estas práticas ocorrem contra a vontade da pessoa estamos perante um crime sexual (Paulino & Rodrigues, 2016, p. 39; CIG, 2016, p.32).

CONSEQUÊNCIAS DA VIOLÊNCIA

O crime de violência doméstica, aqui designado violência contra as mulheres nas relações de intimidade, tem consequências devastadoras para as vítimas, a nível físico, psicológico, social, profissional e económico. Os filhos, os familiares (e.g. pais) também podem ser vítimas. No que diz respeito aos filhos, a violência pode ser direta, quando tentam intervir, ou refletida, quando assistem à violência.

As consequências podem ocorrer a curto-prazo, mais relacionadas com lesões corporais (e.g. pisaduras, aranhões, hematomas, fraturas ósseas) ou a médio-prazo com alterações no sono, sentimentos de medo, vergonhas e culpa, ansiedade e perturbações cognitivas de memória, atenção e concentração (e.g. perda de memória, fobias, stress pós-traumático) (APAV, 1999). Segundo Manita et al. (2009) "resulta, a curto ou médio prazo, em danos físicos, sexuais, emocionais, psicológicos, imposição de isolamento social ou privação económica da

vítima, visa dominá-la, fazê-la sentir-se subordinada, incompetente, sem valor ou fazê-la viver num clima de medo permanente" (p.11).

Segundo a CIG (2016) as consequências mais comuns são: a) danos corporais, físicos e cerebrais por vezes irreversíveis; b) alterações dos padrões do sono e perturbações alimentares; c) alterações na imagem e distúrbios alimentares; d) distúrbios cognitivos e de memória; d) distúrbios de ansiedade, medos, fobias, ataques de pânico; e) sentimentos de medo, vergonha e culpa; f) níveis reduzidos de autoestima vulnerabilidade ou dependência emocional; g) isolamento social ou evitamento; h) comportamentos depressivos, por vezes com tentativa de suicídio ou suicídio consumado. De referir que as vítimas podem apresentar um quadro de Perturbação de Stress Pós-Traumático (PTSD) (p.40).

METODOLOGIA

Tendo como principal objetivo compreender a perceção das mulheres sobre a violência de que eram vítimas e o seu processo de autonomização, a investigação seguiu uma pesquisa qualitativa orientada por um paradigma interpretativo, uma vez que pretende compreender e interpretar num dado contexto social os significados construídos pelas mulheres. De modo a explorar os significados da experiência vivenciada pelas mulheres realizaram-se entrevistas narrativas para que cada mulher pudesse contar a sua própria história. Planeamos desenvolver entrevistas durante um período de tempo a todas as mulheres que se deslocassem ao GAV de uma APAV que reunissem os critérios definidos, bem como as mulheres nessas condições que frequentassem duas casas abrigo. No entanto devido à situação pandémica que levou ao confinamento apenas foi possível executar 4 entrevistas narrativas: duas de mulheres acompanhadas no GAV e duas de mulheres em casa abrigo. Salientamos que as entrevistas não foram realizadas à distância, pois considerou-se que esse seria um fator limitador para a partilha de emoções e das (dolorosas) histórias de estas mulheres. As entrevistadas foram realizadas seguindo à risca o plano de contingência, tendo a utilização de máscara dificultado, em parte, o processo (e.g. dificuldade em entender a linguagem não verbal).

A análise da entrevista decorreu através da análise de conteúdo categorial. As categorias de análise escolhidas foram: perceção do agressor e da violência sofrida, impacto da rutura na situação profissional, impacto da situação económica no processo de autonomização e a perceção da autonomia financeira, impacto na situação habitacional com a rutura da relação, perceção do papel de mulher.

RESULTADOS

Todas as entrevistadas foram vítimas de violência por parte dos seus companheiros, ou seja, mantinham uma relação de conjugalidade.

No que se refere à perceção do agressor e da violência sofrida, o sentimento de pena, em relação ao agressor e a esperança na possibilidade de mudança foi apontado por todas as entrevistadas. Este comportamento coincide com a fase de apaziguamento (reconciliação ou de "lua-de-mel"), referente ao ciclo de violência e que vem corroborar o que apontam já as investigações sobre o tema (Paulino & Rodrigues 2016; Carmo & Moura, 2010; CIG, 2016). Estes atos tendem, contudo, a desaparecer, retomando-se o ciclo de violência.

Verificou-se, além disso, a presença de álcool e/ou de substâncias por parte de alguns agressores. O consumo de álcool e a violência conjugal devem, porém, ser vistos separadamente, ainda que se verifique, em muitas das situações, a interligação destes fatores, por parte dos agressores. Estudos apontam que em muitos casos de violência conjugal, o consumo de substâncias psicoativas aparece como elemento de desinibição e facilitador de comportamentos violentos, por parte do agressor. Este ocorre, no entanto, independentemente do estado do agressor, já que o agressor também exerce violência em estado sóbrio ou após uma ingestão moderada de álcool.

O medo da vítima em relação ao agressor é também muito evidente nas relações de violência, tendo ficado perfeitamente patenteado na realização das entrevistas.

No que se refere ao processo de autonomização, pode concluir-se que os motivos que conduziram à saída das vítimas das relações violentas em que se encontravam foram em duas situações os filhos; outra situação apresentada como motivo de saída foi a ocorrência de uma agressão grave (já era acompanhada pela APAV); outra das entrevistadas saiu porque o agressor lhe disse, após a realização de uma mastectomia, quando esta se encontrava ainda em recuperação, que teria de abandonar a casa. Estamos, deste modo, perante fatores de ordem múltipla, decisivos para a rutura. A rede de suporte informal e formal apresenta-se, ao mesmo tempo, importante para acompanhar as vítimas nesta fase. Por um lado, os/as amigos/as e/ou familiares, ainda demonstram algumas fragilidades (e até resistências) no apoio a prestar, mas apresentaram-se essenciais nesta fase, tendo todas as entrevistadas recebido suporte dessa rede, quer as que são acompanhadas pelo GAV, quer as que se encontram em casa abrigo. A rede de suporte formal foi, portanto, imprescindível no acompanhamento das entrevistadas.

A violência esteve presente praticamente no decurso de toda a relação das entrevistadas, ainda que as formas de violência sejam discretas ou mesmo invisíveis e que nem sempre a vítima se dê conta que está perante um comportamento violento. As entrevistadas identificam de imediato a presença de dois tipos de violência: a física (mais visível) e a psicológica. Este facto é interessante já que, segundo os estudos, esta última forma de violência é aquela que por vezes é difícil de ser identificada pelas vítimas, o que poderá estar relacionado com o facto de todas estas mulheres serem já acompanhadas por serviços de apoio o que poderá contribuir para maior consciencialização deste tipo de violência. Num sentido contrário, verificamos que as mulheres entrevistadas têm muitas dificuldades em identificar atos de violência económica e sexual, embora

ao longo da partilha das suas histórias tenha sido possível identificar situações que se enquadram nessas formas de violência.

Foi reconhecido, igualmente, o controlo da rede informal (amigos/as e/ou familiares) em todas as entrevistadas. Denota-se, além do mais, a privação da vida social das vítimas, bem como da limitação da possibilidade de poderem escolher como ocupam o seu tempo, constituindo uma forma de violência para com elas.

Relativamente à situação profissional das entrevistadas apenas uma se encontrava desempregada, as restantes tinham emprego e duas dela tinham, segundo as mesmas, estabilidade financeira. No entanto, esse dado não implicava uma autonomia na decisão financeira das suas vidas. Os agressores exerciam violência e controlo em relação aos gastos que elas tinham e exigiam-lhe parte substancial do seu salário, já que se encontravam em situação de desemprego. A capacidade de compra de bens para além dos essenciais era praticamente inexistente, mas não se relacionava propriamente com a incapacidade financeira, mas à superintendência por parte do agressor sobre o dinheiro das vítimas e a não contribuição financeira do agressor nas despesas. Num dos casos a vítima procurava obter o controlo sobre a situação económica com o argumento que a habitação pertencia à sua família, obtendo sempre uma reação violenta por parte do agressor.

Em todas as entrevistas foi possível perceber que após a rutura a situação face ao emprego alterou-se: uma das entrevistadas já se encontrava desempregada, duas entrevistadas ficaram desempregada e a outra entrevistada previa ascender de posição no emprego onde se encontrava mas a rutura implicou uma baixa médica e, ao momento da entrevista, tinha receio dessa condição não se manter, ou seja, acaba por se encontrar numa situação de maior fragilidade e instabilidade face ao emprego.

No que se refere a situação económica foi possível verificar um movimento contraditório: por um lado todas as mulheres viram a sua situação económica agravar-se, chegando a necessitar de apoios sociais para a sua sobrevivência, mas, por outro lado, elas sentiam maior poder em relação à sua situação económica e referiam conseguir com muito menos dinheiro obter e fazer coisas que anteriormente não conseguiam. Sublinhamos que todas estas mulheres estão a ser apoiadas quer pelo GAV, quer pela casa abrigo pelo que possuem um suporte formal de apoio que lhe permite fazer face as dificuldades económicas que surgiram (de forma grave) após a rutura. Todas elas referem que os apoios sociais que recebem não são adequados, quer pelo seu montante, quer pelas dificuldades que sentiram em aceder aos mesmos.

Aquando das entrevistas foi possível perceber que a habitação, ainda que seja solicitada por parte das vítimas que, nessa condição usufruem de prioridade em relação aos restantes requerentes, revela-se uma resposta demorada, tendo estas de recorrer a outras vias (tais como viver em casa de amigos/as e também familiares). Já para não falar da burocracia inerente ao arrendamento de habitação cujas exigências são incontáveis e em nada facilitam o processo. Os apoios económicos não se demonstram suficientes para o arrendamento, uma vez que,

existem outros requisitos (e.g. pagamento de vários meses; folha de vencimento, etc.). Esta situação é um fator de bloqueio em todo o processo de autonomização destas mulheres que se torna, ainda, mais grave quando têm menores consigo.

Analisando o ser-se mulher, de modo a entender se as entrevistadas associavam o seu papel a características socialmente contruídas, pode concluir-se que quando se colocou a questão acerca de qual considerariam ser o seu papel numa relação, todas identificaram o papel de "empregada" e "criada".

CONCLUSÕES

Após a análise das entrevistas constatou-se que as entrevistadas têm caminhos que se entrecruzam no que se refere ao tipo de violência vivenciada e ao controlo exercidos pelos agressores. Sentimentos como pena e esperança que o comportamento do agressor mude, por vezes dificultam a tomada de decisão da relação. Assim sendo, para que ocorra um processo de autonomização de mulheres vítimas de violência doméstica é necessário que haja a rutura das relações violentas. Foi possível verificar que a rutura não se apresenta como sendo uma decisão fácil e, para além desse passo, a vítima precisa de apoio para a construção de um projeto de vida em segurança.

Analisando a violência de género contra a mulher, pode concluir-se que a violência económica está presente em todas as entrevistadas ainda que seja informalmente identificada, isto é, por meio dos seus testemunhos, uma vez que não a identificaram como tipo de violência.

Analisando a rutura, são vários os sentimentos que as mulheres recordam: medo, insegurança, acreditar na alteração de comportamento. Entre várias tentativas de saídas, por vezes, as vítimas acabam por regressar à companhia dos agressores, ora porque eles as localizam, ora com medo de represálias, ora por fazerem crer que mudaram e que o seu comportamento será diferente. A violência tende, porém, a aumentar quer em intensidade, quer em gravidade, o que se verificou no caso das entrevistadas, em que o comportamento dos agressores se intensificou quando as vítimas regressaram à relação.

O fator económico tem implicações na autonomização das vítimas, uma vez que necessitam de recursos económicos para conseguirem fazer face às despesas que esse processo exige. A habitação é uma das necessidades apresentadas pelas vítimas, uma vez que tiveram de sair daquela em que se encontravam. Devido à situação em que se encontram têm dificuldades em obter um contrato de arrendamento, bem como um rendimento que lhes permita fazer facilmente face às despesas impostas pela habitação e todos os gastos que esta acarreta. Quando existe estatuto de vítima, estas usufruem de prioridade no pedido de habitação social, mas sabemos tratar-se de um processo demorado.

A capacidade económica para as vítimas conseguirem uma habitação é reduzida e repleta de burocracias, o tempo que necessitam de passar em casa de amigos e familiares (em que sentem que estão a invadir o espaço destes), a demora nos apoios económicos, faz com que as vítimas vejam demorado o seu

processo de autonomização, acabando por estar mais tempo sem conseguirem (como referiram) "um espaço para mim e para as minhas filhas" ou sem dependerem de terceiros após saírem da relação abusiva em que, nos diversos casos se encontravam. Sugere-se aqui repensar políticas de apoio às vítimas no processo de autonomização, procurando apoios mais eficientes, para aquelas vítimas que se encontram nesta fase e não seguem por casa abrigo (e.g. apoios económicos; apoio para renda, mesmo no que compreende a burocracia inerentes ao processo de arrendamento). Os apoios prestados às vítimas que se autonomizam sem apoio da casa abrigo carecem de uma maior adequação do apoio prestado, para que consigam fazê-lo de forma autónoma.

Percebeu-se que o emprego e o vencimento não são garantias de uma maior independência económica, já que nas diversas situações o agressor possuía controlo face à gestão económica do vencimento que "entrava em casa", mesmo que este fosse adquirido somente pela vítima. Interessante verificar que a perceção do estilo de vida (compra de outros bens) melhorou após a rutura porque conseguiam fazer uma gestão autónoma do seu rendimento.

Ao longo da análise dos dados denota-se uma divisão clara de papéis, confirmando o que nos diz a teoria, que "o género constitui a construção da hierarquização patriarcal, onde a desigualdade entre homens e mulheres se assume como crucial na discriminação sexista e originária da violência de género" (Paulino & Rodrigues, 2016, p. 34). O facto de numa sociedade de índole patriarcal a mulher desempenhar um papel de submissão, foi atestado quando percebemos que, ainda que na sua maioria as entrevistadas participem ativamente do emprego, aufiram salários, estas não tinham uma participação ativa nas tomadas de decisão. As tarefas domésticas, bem como o cuidado dos/as filhos/as também se evidenciam atribuídos às vítimas, confirmando que este é o seu papel, socialmente construído e aceite pela sociedade. Interessante é ainda verificar que a ideia socialmente construída de que é o homem quem tem um emprego para conseguir suprir as despesas, aqui apenas se verifica numa das situações, pois, na sua maioria, estes homens não detinham ocupação profissional ou desempenhavam trabalhos precários, sendo as entrevistadas a dar resposta à esfera privada e à esfera pública.

As consequências para as vítimas e para as crianças e/ou jovens que vivenciaram episódios de violência são negativas e muito difíceis de serem reparadas. As entrevistadas demonstraram que a violência psicológica é silenciosa e perdura no tempo. Apesar disso, foi possível percecionar que a violência mais subtil referente à violência económica e social não era conscientemente interiorizada como sendo uma forma de violência pelas participantes do estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Associação Portuguesa de Apoio à Vítima [APAV]. (1999). *Manual alcipe. Para o atendimento de mulheres vítimas de violência.* APAV.

Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (2019). *Relatório Anual 2019*. APAV.

Bandeira, L. M. (2014). Violência de género: a construção de um campo teórico e de investigação. *Revista Sociedade e Estado, vol. 29, nº2*, 449-469. https://doi.org/10.1590/S0102-69922014000200008

Carmo, P. & Moura, F. (2010, Agosto 23-26). *Violência Doméstica: a difícil decisão de romper ou não com esse ciclo* [Paper presentation]. Fazendo Gênero 9 Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1278278656_ARQUIVO_VIOLENCIADOMESTICAADIFICILDECISAODEROMPEROUNAOCOMESSECICLO.pdf

Cavalcanti, V. R. S. (2018). Violências Sobrepostas: contextos, tendências e abordagens num cenário de mudanças. In I. Dias (coord.), *Violência doméstica e de género: uma abordagem multidisciplinar*. pp. 97-122. Pactor

Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género [CIG]. (2016). *Violência Doméstica – implicações sociológicas, psicológicas e jurídicas do fenómeno.* Centro de Estudos Jurídicos & Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. http://www.cej.mj.pt/cej/recursos/ebooks/penal/eb_VD2ed.pdf

Damião, N. & Carloto, C. (2017). *A contribuição de Nancy Fraser para a construção da emancipação das mulheres* [Paper presentation]. 13º Mundos de Mulheres & Fazendo Gênero 11, transformações, conexões e Deslocamentos. https://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1518099293_ARQUIVO_DAMIAO;CARLOTO-texto-completo.pdf

Dias, I. (2018). Violência Doméstica e de Género: paradigmas e debates atuais. In I. Dias (coord), *Violência doméstica e de género: uma abordagem multidisciplinar*. pp. 1-28. Pactor.

Fraser, N. (2002). A Justiça Social na Globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. *Revista Crítica de Ciências Sociais, 63*:7-20.

Machado, H. (2005). Noções elementares sobre poder, desigualdades e classes sociais nas sociedades ocidentais contemporâneas. *Geo-Working Papers, nº 5*, pp. 5-14. http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/geoworkingp/article/view/433

Manita, C., Ribeiro, C. & Peixoto, C. (2009). Violência doméstica: compreender para intervir. Guia de Boas Práticas para Profissionais de Saúde. Comissão para a Cidadania e Igualdade De Género. https://www.cig.gov.pt/siic/pdf/2014/siic-VD4_GBP_Profissionais_de_saude.pdf

Mauritti, R., Nunes, N., Alves, J. & Diogo, F. (2019). Desigualdades sociais e desenvolvimento em Portugal: Um olhar à escala regional e aos territórios de baixa densidade. *Revista Sociologia On line, n.º 19*, pp. 102-126. https://doi.org/10.30553/sociologiaonline.2019.19.5

Paulino, M.; Rodrigues, M. (2016). *Violência Doméstica: identificar, avaliar, intervir*. Prime Books/ Cafilesa.

Torres, A. (coord.). (2018). *Igualdade de género ao longo da vida: Portugal no contexto europeu.* Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Zanatta, M. & Faria, J. (2018). Violência contra a mulher e desigualdade de gênero na estrutura da sociedade: da superação dos signos pela ótica das relações de poder. *Revista de gênero, sexualidade e direito,* v. 4, nº 1, pp. 99–114. https://www.indexlaw.org/index.php/revistagsd/article/view/4209/pdf

A Participação Política das Crianças: Direitos, Cidadania e Democracia

Emillyn Rosa[1]
Emília Vilarinho[2]

Resumo
Este trabalho relata umas das reflexões provenientes da pesquisa de doutoramento em andamento realizada no município de Santo André/SP – Brasil, com interlocução e aproximações sobre os Orçamentos Participativos nas Escolas em Portugal, e tem como objetivo analisar se essas políticas públicas fomentam a participação política das crianças. A pesquisa realizada no Brasil, se deu por meio de entrevistas e análise documental, visando compreender a trajetória histórica das ações e políticas municipais, que em 2016 culminaram na elaboração da lei que institui os Conselhos Mirins nas creches e escolas. No período dedicado em Portugal, propõe-se analisar mediante a entrevistas e análise documental, a promoção dos Orçamentos Participativos das Escolas que incluem a participação das crianças. A metodologia tem como base a perspectiva qualitativa (Lüdke e André, 1986), realizado por meio de análise documental (Cellard, 2008), e entrevistas (Zago, 2003). Como resultados preliminares, foi possível verificar que é também por meio da participação que as crianças podem exercer sua cidadania, e politicamente contribuir com a construção social de sua vida e do seu entorno, entretanto, ainda é escassa a oferta de arenas de participação infantil, principalmente as que são pautadas por uma política pública; ainda que a participação infantil esteja legalmente firmada como um direito na Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC) - ratificada pelo Brasil e por Portugal em setembro de 1990 - e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) aprovado em julho do mesmo ano no Brasil.

Palavras-chave: Participação Política Infantil; Políticas Públicas; Cidadania das Crianças; Sociologia da Infância.

[1] Universidade de São Paulo (USP); emillyn.rosa@usp.br
[2] Universidade do Minho/CIEd; evilarinho@ie.uminho.pt

INTRODUÇÃO

A partir de novos estudos sobre as crianças e a infância, muitos avanços ocorreram em diferentes campos, como por exemplo na legislação, e a Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC) de 1990, representa uma importante colaboração internacional para um novo estatuto das crianças. O documento referido é um dos documentos internacionais mais ratificados mundialmente, no Brasil, assim como em Portugal foi ratificado em 1990. No Brasil, contamos também com o documento intitulado: "Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)" que reintegra a concepção sobre as crianças como sujeitos sociais que possuem direitos, e entre eles o de participação.

É também partindo dos direitos de participação das crianças, que a pesquisa de doutoramento em andamento propõe-se estudar uma política pública específica do município de Santo André – SP/Brasil e compreender se este se estabelece como uma arena democrática de e para a participação infantil. Os Conselhos Mirins são órgãos que podem ser instituídos em creches e escolas públicas municipais e são compostos por crianças eleitas entre pares que tenham de dois a onze anos de idade, e participam das discussões e decisões locais junto com o Conselho de Escola e Gestão Escolar.

O estudo também propõe um período realizado em Portugal na Universidade do Minho, no Instituto de Educação, para realização de um Estágio Científico Avançado que possui como um dos objetivos a compreensão do Orçamento Participativo das Escolas, onde crianças do terceiro ciclo (de sete a nove anos de idade) e/ou Ensino Secundário (de doze a 18 anos de idade) matriculadas nas escolas públicas, apresentam propostas para o uso da verba advinda do Estado e submetem para votação entre pares. A pesquisa tem o intuito de compreender se esta iniciativa, assim como o Conselho Mirim, representa uma arena de e para a participação Infantil.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O trabalho está teoricamente embasado na Sociologia da Infância ou Nova Sociologia da Infância, campo este que tem contribuído significativamente para os estudos sobre as crianças e a infância, do qual compõe os Estudos da Criança, e,

> nos anos 1980, a nova sociologia da infância emergiu com críticas às noções tradicionais de socialização, contra os paradigmas dominantes que associavam a infância a um período de imaturidade biológica. (Nascimento, 2004).

Deste modo, apresenta uma outra perspectiva que rompe com os discursos tradicionais acerca de seus objetos de estudo - a infância e as crianças - ou seja,

> compreende-se, portanto, porque a sociologia da infância assume um papel determinante nos novos Estudo da Criança: sinaliza o(s) lugar(s) social(is) da criança e

> enuncia uma orientação epistemológica distinta face ao conhecimento pericial hegemônico durante décadas. (Sarmento, p. 20, 2013).

O conjunto composto pelos documentos reguladores (CDC e ECA) e os Estudos da Sociologia da Infância, fundamentam o direito das crianças em participar ativamente e politicamente dos meios em que vivem, influenciando nas decisões conjuntas em temas de seu interesse.

Dentre os 54 artigos que compõe a Convenção sobre os Direitos das Crianças, o artigo 12 é referido frequentemente em relação ao direito de participação, e nele consta o seguinte texto:

> Artigo 12. Os Estados Partes devem *assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela* [grifo nosso], e tais opiniões devem *ser consideradas* [grifo nosso], em função da idade e da maturidade da criança. (Decreto n. 99.710, 1990)

Outros artigos também referem-se a participação, tal como, lembra Natália Fernandes em sua entrevista, que reitera a acentuada importância, pois,

> sem a existência da Convenção e sem a existência daquele conjunto de artigos, do 12 ao 17, que legitima formalmente a imagem da criança como sujeito com direitos de participação, era difícil apoiar, em termos formais, este movimento. (Sbroion-de-Carvalho & Soares-da-Silva, 2016, p. 188)

Entretanto, ao que parece, há um longo percurso para efetivação de todos os direitos das crianças previstos na legislação, sendo um grupo social que sofre constantemente com negligencias, pois, de acordo com Tomás, Vilarinho e Homem (2015) não há uma agenda política especificamente preocupada com a infância como prioridade. Deste modo, a sua exclusão nas arenas participativas é uma constância, e, "[...] consiste em que este é o único grupo social cuja limitação de direitos está fundamentada na idade [...]" (Gaitan, p. 30, 2015, tradução nossa[3]).

A concepção de crianças como sujeitos que devem ser preparados para o futuro, nega sua ação no presente, impossibilitando o exercício da sua cidadania em diversas arenas participativas, onde possam vivenciar experiências democráticas.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa (Lüdke & André, 1986), que contou com entrevistas compreensivas (Zago, 2003) realizadas nos dois países com

[3] [..] consiste en que este es el único grupo social cuya limitación de derechos está fundamentada en la edad [...]. (Gaitan, p. 30, 2015)

sujeitos que colaboraram para a compreensão das iniciativas, que foram determinados de acordo com o envolvimento com o Conselho Mirim e com os Orçamentos Participativos das Escolas; e com uma análise documental (Cellard, 2008).

No Brasil foram realizadas sete entrevistas com sujeitos envolvidos na implementação do Conselho Mirim, e seguem uma ordem cronológica para colaboração na construção da trajetória histórica dos Conselhos Mirins. O município brasileiro foi escolhido por possuir uma política pública que prevê a participação das crianças de dois a onze anos de idade, ou seja, inclui as crianças bem pequenas; e o prefeito da cidade recebeu o prêmio de "Prefeito Amigo da Criança".

No que se refere à análise documental, foi possível compilar mais de 600 documentos (físicos e digitais) principalmente fornecidos pelos sujeitos entrevistados, e entre eles estão e-mails, folders, revistas e livros; além destes, há a minuta de lei fornecida pela Prefeitura Municipal de Santo André.

O doutoramento conta com um período de Estágio Científico Avançado na Universidade do Minho (Instituto de Educação - IE), do qual colabora com o aprofundamento teórico no campo da Sociologia da Infância e Políticas Públicas para a Infância, assim como proporcionou uma pesquisa de campo referente à exemplos de ações públicas municipais similares ao Conselho Mirim.

A escolha do município em Portugal como foco do estudo, deu-se por meio de uma pesquisa que teve como critérios a verificação do desenvolvimento de ações e políticas públicas de e para a promoção da participação infantil. O município está localizado na região norte do país, possui reconhecimento como "Cidade Amiga da Criança" – programa desenvolvido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) - e conta com a promoção de alguns projetos que incluem a participação infantil no âmbito local, isto é, nas escolas e cidade.

Para o desenvolvimento da pesquisa está prevista a realização de cinco entrevistas com sujeitos envolvidos com a idealização, planejamento e execução dos projetos, para compreensão do desenvolvimento dos mesmos, bem como analisar o acompanhamento municipal. Nas plataformas digitais oficiais, foi realizada uma pesquisa e levantamento de todas as escolas que submeteram propostas para o projeto Orçamentos Participativos das Escolas, e assim, elegemos uma escola específica tendo como critério o fato de que o agrupamento recebeu o prêmio da UNICEF como "Escola Amiga da Criança".

A análise documental será elaborada por meio dos documentos fornecidos pelos sujeitos das entrevistas, de publicações oficiais municipais e governamentais, e por pesquisas em sites oficiais e revistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível verificar um progresso em relação a participação infantil no campo legal, isto é, contamos hoje com legislações nacionais e internacionais que são importantes, "no entanto, assistimos a um hiato entre os termos internacio-

nais e a realidade local de milhões de crianças. (Sarmento; Tomás; Soares, p. 02, 2004).

Neste contexto parece possível afirmar que as creches e escolas tem se mostrado que são importantes locais para a promoção de arenas democráticas, tais como as discutidas nesta pesquisa.

Outra reflexão que emerge deste estudo é sobre a análise de políticas públicas que tenham como objetivo a promoção da participação infantil num contexto de participação política, onde as crianças possam desenvolver sua cidadania. Nas análises iniciais da pesquisa, é possível verificar que há indícios de que as políticas públicas para crianças e para a infância, em sua maioria são pautadas principalmente nos direitos de proteção e provisão, havendo uma desatenção ao direito de participação.

O fomento a participação infantil não elimina os demais direitos, ao contrário, a proposta segue no entendimento de que é na articulação de todos os direitos das crianças que há a possibilidade de gerar condições, vivências e ações para que possam exercer sua cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cellard, A. A. (2008). Análise Documental. In Poupart, J.-P., Deslauriers, J.-P., Groulx, L-H., Laperriere, A., Mayer, R. & Pires, A. (Eds.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. (A. C. Nasser, Trad., pp. 295-316). Petrópolis, RJ: Vozes.

Decreto n. 99.710. (1990). Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm

Gaitán, L. (2015). Protagonismo en la infancia, o la participación de los niños en los procesos de intervención social. *Servicios Sociales y Política Social, 107*, 25-39. https://www.serviciossocialesypoliticasocial.com/protagonismo-en-la-infancia-o-la-participacion-de-los-ninos-en-los-procesos-de-intervencion-social

Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.

Müller, F. & Nascimento, M. L. B. P. (2014). Estudos da infância: outra abordagem para a pesquisa em educação. *Linhas Críticas, 20(41)*, 11-22. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193530606002

Sarmento, M. J. (2013). A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceptuais e praxeológicos. In Ens, R. T. & Guaranhani, M. C. *Sociologia da infância e a formação de professores*. (pp. 13-46). Editora Universitária Champagna. http://hdl.handle.net/1822/36756

Sarmento, M. J., Tomás, C. A. & Soares, N. F. (2004, setembro, 16 a 18). *Globalização, Educação e (Re)Institucionalização da Infância Contemporânea*. [Apresentação de trabalho]. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra. https://www.ces.uc.pt/ces/lab2004/pdfs/CatarinaTomas.pdf

Sbroion-de-Carvalho, R., & Soares-da-Silva, A. P. (2016). A Participação Infantil em Foco:

uma entrevista com Natália Fernandes. *Psicologia Em Estudo, 21(1)*, 187-194. https://doi.org/10.4025/psicolestud.v21i1.28430

Tomás, C., Vilarinho, E., Homem, L. F, Sarmento, M. & Folque, M. A. (2015). Pensar a educação de Infância e os seus contextos. *Cadernos de Educação da Infância, 105*, 4-25. http://hdl.handle.net/1822/39778

Zago, N. (2013). A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In Zago, N., Carvalho, M. P. C & Vilela, R. A. T. (Eds.). *Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. (pp. 287-309). DP&A.

Fundamentalismo e Tolerância Cosmopolita

Marisa Batista[1]

Resumo
Pretende-se com essa comunicação abordar de forma genérica o fundamentalismo/racismo persecutório, a intolerância cosmopolita, a desigualdade política, social, económica e a corrupção como categorias violadoras dos Direitos Humanos que corroboram à decadência das instituições, à injustiça social e à crise política. A corrupção sistémica em vários sectores denúncia uma justiça doente e repleta de vícios analisada nas ciências jurídicas e sociais como a desmoralização das forças sociais - violação de direitos fundamentais e humanos. Destarte, em períodos de eleições no Brasil e Portugal no ano de 2022, a expectância de renovação de medidas concretas à superação de problemas humanitários requer coragem, seriedade e comprometimento político. A metodologia é qualitativa, com técnicas de recolha e tratamento de dados em estudo de caso e suas narrativas. Infere-se que a corrupção e crimes análogos possam vir ser qualificados como crimes contra a humanidade na validação de sua juridicidade com verdade, altruísmo e no aquilatar de todas as coisas, com competência, eficácia e eficiência jurídico-institucional. Fortalece-se, assim, o Estado democrático de direitos e as políticas públicas sociais que engrandecem uma Nação.

Palavras-chave: Direitos humanos; Eleições; discriminação; Organizações; Fundamentalismo persecutório; Corrupção.

[1] CeiEd – ULHT; marisa.investigadora@yahoo.com

INTRODUÇÃO

Hoje, são muitos os estudiosos que entendem o século XXI como período de batalha entre o *fundamentalismo/racismo persecutório, a desigualdade política, social e económica, tolerância cosmopolita (Giddens,2013) e corrupção sistémica (Silva Figueiredo,2021)*. Com a multiplicidade de informações e acontecimentos, académicos afirmam que tradições dos territórios fundamentalistas, regados de violência e corrupção atuam a invocar: a religião, a identidade étnica, o sexismo/nacionalismo. Os complexos mundos excludentes e partidos da extrema-direita alimentam a intolerância, a violência e falsas conspirações. O combate com o cosmopolitismo, a coesão coletiva e a diversidade humana validam os direitos humanos em busca da justiça social (Batista, 2018, 2019a, 2019b, 2020, 2021).

No processo de globalização fortalecido na Pandemia Covid-19, assiste-se a inúmeros episódios excludentes que vão desde a não consideração de territórios em receber vacinas, guerras civis, crises climáticas, navios que naufragam ou são ignorados no Mediterrâneo. Humanos: na condição de refugiados, fugitivos de zonas fundamentalistas falidas, imigrantes que buscam estabilidades económico-financeiras e confiança social. Em outro cenário, organizações públicas e privadas imersas em esquemas de corrupção que destroem qualquer projeto-político emancipatório de uma Nação que precisa combater a desigualdade política, social e económica.

Esses fenómenos contemporâneos envolvem vários países, dentre eles os lusófonos: Angola, Brasil, Moçambique e Portugal. Identifica-se polaridades: fundamentalismo/ racismo persecutório, intolerância cosmopolita, corrupção e tráfico de influências nas instituições que enfraquecem a democracia e frutificam xenofobias, crises humanitárias e debilidades que corroboram com a fome, exclusão, a desigualdade política, social e económica e a discriminação em vários sectores.

Nas ciências jurídicas, o fenómeno da corrupção que poderá vir a ser qualificado como crime contra a humanidade é sustentado em estudo premiado do Conselho de Prevenção da Corrupção do Tribunal de Contas em Portugal - com o título*: Uma abordagem da Corrupção à Luz dos Direitos Humanos? Desafios e (Im)Possibilidades do Prof. Dr. Eduardo António da Silva Figueiredo* - consagrado investigador do Instituto Jurídico da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Defende o doutrinador que a Corrupção "demanda decadências nas ordens nacionais concretas" que reflete problemáticas "na comunidade transnacional e cosmopolita".

Aqui, o artigo pretende identificar a interdependência entre desumanidades, discriminações, intolerâncias, desigualdade social e corrupção nas organizações como factores que degradam populações e contribuem para desvio de verbas públicas. Essas, aplicadas com responsabilidade servem para diminuir a dissemelhança, condição fundamental que fomenta atuações do Governo para a erradicação da exclusão social.

As vítimas desses processos eliminatórios são atingidas por fortes abalos psíquicos, perda identitária, diminuição da força anímica, deceção moral e o des-

crédito da justiça. A comunidade demonstra sua desconfiança em abaixo assinados em apoio ao estudo de caso, que irá apresentar-se, nos parâmetros sociais de uma família luso-brasileira gravemente atingida por essas ações.

A DEMOCRACIA E AS ELEIÇÕES NO BRASIL E PORTUGAL

A esfera cosmopolita e o Direito Internacional com a *jus cogens* adotam medidas em respeito: à complexidade, à diversidade e à tradição consuetudinária para estabilizar o sistema jurídico-normativo, censurar debilidades humanas e controlar crimes contra a humanidade. Esses, transferidos ao ordenamento jurídico interno dos países, não agem com eficácia aos malfeitores, por vezes. Como se não bastassem transgressões criminosas, está-se diante de um planeta tomado por ambições capitalistas - Estados e empresas - que corroboram às catástrofes climáticas, humanitárias e corruptas. Muitos atos individuais de corrupção e de tráfico de influências são cometidos no dia-a-dia e enraízam-se na cultura luso-brasileira. As famílias e as escolas possuem um factor primordial no combate preventivo da corrupção - *jeitinho cotidiano,* na orientação dos jovens e crianças, segundo a Ex-Ministra da Justiça, Exma. Dra. Francisca Van Dunem.

A validade universal da igualdade e da oportunidade humana requerem participação de todos (as) em sistemas democráticos de direitos. À soberania popular e seu sufrágio legitima o voto como acontecem em países como: Brasil e Portugal. Em grande verdade, os governos de ambos os países ao longo de décadas contribuíram ao cenário de prostração social das populações, ali adstritas. Casos, que envolveram personalidades públicas com graves desvios de verbas e de funções, a trazer crises institucionais e financeiras.

Mas, é de salientar um caso em concreto, mediático, como foi acusação do Ministério Público, ao Dr. António Gameiro Gaspar advogado em Pombal, sogro do Presidente da Câmara acusado de extorquir 5,4 milhões a clientes, em falsificação de documentos, abuso de confiança agravado, burla qualificada, usura, extorsão, coacção, na forma tentada, branqueamento e associação criminosa, que lesaram inúmeras vítimas e foram estranhamente arquivados pela magistratura da Instrução Criminal, que alega ausências de rigor formal - ordem técnica - por parte do Poder Público. Factos que causam uma descredibilização popular, manifesta nas Redes Sociais em relação à justiça. O senso comum censura, reage com espanto e indignação, a denotar: «Em Portugal, há uma justiça para pobres e uma justiça para ricos» (Prof. Dr. Boaventura Sousa Santos, 2021).

Os crimes de *colarinho branco* no Brasil estão a ser censurados com rigor. De acordo com o Supremo Tribunal de Justiça os meios aplicados no julgamento presidido pelo então juiz Sérgio Moro que condenou o Ex-Presidente Luís Inácio Lula da Silva, foram abusivos. Segundo o STJ o julgamento não respeitou parâmetros de um processo justo, a ser decretada a suspeição do Juiz, que hoje é candidato à Presidência da República. No governo Bolsonaro sem censura direta do Judiciário até o presente, existe promoção do Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Dr. Alexandre de Moraes que determina a abertura de um novo

Figura 1. Reportagem da CMTV de 23/07/2017 – fonte: https://www.cmjornal.pt/multimedia/videos/detalhe/advogado-faz-extorsao-de-5-milhoes-de-euros

inquérito sobre a conduta do presidente. Somam-se seis investigações sobre Jair Messias Bolsonaro, inclusive a que tramita no Tribunal Superior Eleitoral.

Ambos países têm uma tradição eleitoral ancorada no processo de redemocratização popular em que no Brasil o *Movimento das Directas Já em 1986,* foi fortemente influenciado pelo épico *Movimento 25 de Abril de1974 - Revolução dos Cravos* em Portugal. As eleições enquanto sistema de atuação dos direitos humanos regulam a política às realizações. Com o plano de governo escolhido pelo povo é concedido aos sujeitos de direitos: (i) democracia e participação; (ii) equilíbrio e igualdade de oportunidades; (iii) respeito as liberdades; (iv) promoção da paridade; (v) isonomia nas instituições públicas e privadas (vi) organizações eficientes e eficazes (Batista, 2020).

Em democracia incluir multiculturalismo nos espaços de decisão garante discussão popular, resoluções de conflitos, estabilidades e confluências no poder. Assim, o acesso e permanência no poder possibilitam o reconhecimento identitário às minorias como combate à discriminação. Atribuir representatividades plurais em ministérios e secretariados, proporciona várias formas de pensamentos políticos e sociais que contribuem às inovações inclusivas num governo, na fomentação de ações públicas que validam a creditação dos direitos humanos ao povo na sua múltipla identidade: do jovem ao idoso, do branco ao negro, do migrante ao autóctone e do norte ao sul, assim a democracia cumpre o seu papel a conceder oportunidades a todos(as).

O estudo comparado entre Brasil e Portugal possui inúmeras limitações porque o Brasil com realidades divergentes possui dimensões continentais. Em Portugal as regiões específicas do continente e ilhas identificam adversidades

culturais. Nascem categorias comparáveis envoltos de ricas narrativas sociais que expressam desafios e superações às inclusões sociais: de género, etnia, de nacionalidade e de origem que caracterizam esses territórios multifacetados.

AS NECESSÁRIAS TRANSFORMAÇÕES NA JUSTIÇA

Boaventura & Gomes (2007) indicam importância da reorganização territorial do sistema judiciário português devido às significativas mudanças socias e económicas - quantitativas e qualificativas - na elevação da eficácia, eficiência e transparência da justiça para os cidadãos. Essa reestruturação impunha a administração estratégias para promoção do princípio do acesso à justiça. Salienta, o investigador, que desde a década de 80 do século XX reformulações eram importantes para dar respostas às inúmeras demandas que surgiam e que integravam a agenda de vários Governos.

Urgia diferenciar e/ou inovar um sistema que operava há décadas com a mesma estratégia, preconceitos, lentidão e interpretações normativas que não consideravam: (i) o endividamento das empresas e das famílias; (ii) a visibilidade dos crimes económicos, fiscais, tráfico: de pessoas, de drogas e de armas; (iii) a mediatização da justiça; (iv) a globalização do direito;(v) o agravamento das desigualdades sociais (vi) a emergência de novos riscos públicos em vários domínios e as exigências da economia ao funcionamento da justiça (Sousa Santos & Gomes, 2007).

Alertam os estudos realizados que o país dispunha de diferentes dinâmicas nas concentrações populacionais com perturbações no sistema geopolítico. Mas, essas novas nuances não alteraram as circunscrições e os tribunais judiciais não criaram uma nova cultura judiciária, e hoje chega-se a uma justiça doente, caótica e engessada.

Constata-se que em regiões mais afastadas do circuito Porto-Lisboa confluem tráficos de influências das famílias patriarcais, muitas constituídas de ilustres figuras públicas, em cargos estratégicos de poder e que traficam influências: tribunais, órgãos de polícia criminal, direção geral de reinserção e serviço prisional, escolas, finanças, notários e autarquias. Em determinadas situações, há-se identificar que indiretamente, são cativos indícios de corrupção ativa e passiva. Atos demandam-se em singelas práticas rotineiras e que alimentam grandes esquemas criminais, muitas vezes em prejuízos ao FISCO na arrecadação de verbas e investimentos nas políticas públicas para manutenção de: escolas, hospitais, segurança pública, áreas de lazer, bolsas universitárias, parques públicos e etc. Em defesa de que os crimes de corrupção sejam qualificados como crimes contra humanidade, refere o notável académico, que:

> Os múltiplos autores que se debruçam sobre a análise desta questão começam, desde logo, por colocar em evidência os nefastos efeitos da grande corrupção [a qual, não raras vezes, se encontra associada a complexos fenómenos de corrupção sistémica] na qualidade de vida das populações. O desvio de significativas quanti-

> dades de recursos e fundos públicos por agentes políticos de elevado escalão tem contribuído para que os Estados falhem na satisfação das necessidades básicas das suas populações, multiplicando-se o número de pessoas que vivem no limiar da pobreza [e ninguém poderá negar que a pobreza extrema mata, em razão da proliferação da fome, da falta de condições sanitárias ou da denegação de acesso a cuidados de saúde mínimos...](Silva Figueiredo, 2021, p.61).

METODOLOGIA

A metodologia é explicativa de cariz qualitativo à construção da hermenêutica dos fenómenos e padrões identificados, resultados dos confrontos das narrativas, entrevistas e depoimentos de subjugados processuais enquanto sujeitos de direitos, com documentos pessoais e públicos contidos em fontes judiciárias - dados oficiais portugueses. A investigadora desenvolveu técnicas de recolha, análise bibliográfica, ampla variedade de dados em 13 volumes à análise documental. Dispõe ainda de entrevistas semiestruturadas (Creswell, 2007), análises de conteúdo [depoimentos orais e transcritos], registos audiovisuais, observações diretas e participantes, inclusive em audiências públicas.

Determinou-se a seleção de despachos: judiciais, institucionais, iniciativas legislativas, canónicos, abaixo-assinados, pareceres médicos, análises sanguíneas, despistagens toxicológicas, depoimentos de diligências, com verificação crítica de inúmeras reportagens digitais, culturais [armazenadas na ferramenta do YouTube] e sociais da comunicação social. Além da codificação e classificação dos dados qualitativos, análise de discursos e conteúdos do Facebook, com a bibliografia selecionada e identificação de categorias fundamentais na caracterização do sistema judiciário em Pombal - Comarca de Leiria, com o caso concreto.

É impossível medir sofrimentos refletidos nas vítimas de injustiças judiciais e de violações doutrinais e racismos sistémicos, mas nas entrevistas fortes penhores semânticos e lexicais denunciam incómodos psíquicos e comportamentais certificam o extremo grau de sofrimentos nas vítimas que identificados, comporão a interpretação científica (Fruet, 2021).

O ESTUDO DE CASO: JOSÉ DOS SANTOS GASPAR – UM CONDENADO DA TERRA

Os condenados da terra, título da obra de Frantz Fanon (1925-1961) é como autointitulam-se José Gaspar e a esposa, após quase 7 anos à espera da justiça. O autor refere que o mundo de miséria, desumano, construído à custa do suor dos cadáveres dos escravos, dos árabes, dos indianos e dos amarelos não dignifica a população de base que sofrem duros reveses da desigualdade social.

O casal formado por José Gaspar e esposa, ele branco/português, ela negra/brasileira, apresentam-se com esgotamentos físicos, cansaços mentais, desiludidos com o Estado democrático de direitos em Portugal. A presente her-

menêutica foi extraída após a triangulação de diversos documentos pessoais e públicos, relatos, depoimentos e entrevistas, com a preocupação da investigadora em manter equidistância do caso.

Dos requerimentos averiguados constam solicitação de ajuda à comunicação social, às autoridades portuguesas (Executivo, Legislativo e ao Judicial - Conselho Superior do Ministério Público), autoridades internacionais (União Europeia e a Embaixada do Brasil). O casal chegou a comunicar-se com o Alto Comissariado das Migrações e a Organização das Nações Unidas a invocar violação ao Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos e entidade antirracista, o SOS Racismo.

As denúncias pronunciam-se com violações graves e administrativas: requerem documentos e certidões – não são atendidos, reivindicam representação de advogados gratuitos, mas, na maioria dos casos são desrespeitados, traídos, ou tratados como monturos. Os processos diligenciados demandam: desinteresse, desproporcionalidade, pessoalidade, parcialidade e ilegalidade. Ao final sentem-se massacrados enquanto humanos. São identificados atos em que atribuem valor diminuto, como se fossem desprovidos: de vida, alma, dor, verdade e emoções. José Gaspar com doenças crónicas graves e incapacitantes de artrite e artrose reumatismal sofre com as contendas provocadas pelos opositores jurídicos em seis anos, personalidades públicas.

Os malfeitores provocaram desentendimentos e desestabilização com a mãe dos filhos de José Gaspar. Ele enquanto pai ficou dois anos sem contactar os filhos, em momento pandémico. Hoje o relacionamento entre progenitor e filhos é inexistente, frio e desinteressado. As crianças no Acre - Brasil são visivelmente censuradas em espontaneidade e influenciadas, não se expressam. Ao Estado Português o casal denunciou, procedeu-se aberturas de procedimentos criminais que se referem a fraudes, volvem milhões de euros, branqueados ao Governo, em aplicações financeiras e em ativos externos. A denegação de justiça e prevaricação estabelecidas contra os *condenados da terra*, evidenciam marcada discriminação social, política, de saúde, de nacionalidade e étnica/racial. Esse tratamento diferenciado foi fornecido nas instituições que deveriam investigar, apurar, acusar, julgar com impessoalidade, independência e responsabilidade para tutelar e proteger.

Ali, os bens arrimados das vidas humanas são postos em causa. Mas, não se trata de refutar decisões com Recursos Ordinários, postergar processos é a estratégia verificada. As decisões antijurídicas forçam expedientes, o tempo passa e os crimes prescrevem. Ou então, reconhece-se aplicação de *plasticidade da lei* para ilibar os poderosos e *o rigor das normas* contra o casal. São atos desumanos e imorais que afetam os resultados das lides, que incluem subtração de dados hospitalares, divulgação massiva de dados clínicos e médicos de José Gaspar dos anos de 2001, 2003 e 2004. Na análise ponderada identifica-se injustos arquivamentos e contestáveis inadmissibilidades legais. Logo, a considerar que as instituições operam dentro de normas e regras fixadas num ordenamento jurídico que dinamiza a justiça, elimina os vícios, fraudes e corrupção determinantes em livros e manuais do Curso de Direito, dentre eles a Constituição da República Portu-

guesa, *in casu* percebe-se indícios indiretos que demandam tráfico de influências e corrupção.

O casal, perseguido e difamado, teve um relatório social com inverdades do começo ao fim. Esse foi encomendado para acusar e condenar José Gaspar, em que nenhuma das fontes ali constantes foram ouvidas, mas que classificaram José Gaspar (funcionário camarário) como *esquizofrénico, drogado e lunático.* Esses adjetivos contrariam exames sanguíneos, relatórios clínicos, depoimentos sociais e pareceres psiquiátricos. Inverdades para interná-lo ou prenderem-no, e deportar a esposa que recebeu as mesmas calúnias para o Brasil. Foi a forma tentada de apropriação dos bens sucessórios e legítimos de José Gaspar que restaram, avaliados em 3 milhões de euros. O fizeram e condenaram-no em três crimes sem nexo causal ou qualquer prova direta. Mas, nem a prisão e/ou condenação foram possíveis porque o médico renomado, ao bom serviço comunitário, psiquiatra e Ex-Diretor do Hospital Sobral Cid, Dr. Rui Barreto, negou adições e quaisquer patologias mentais e/ou anomalias psíquicas do casal, a fornecer nomeadamente pareceres e atestados clínicos sobre a boa conduta e saúde mental de José Gaspar e esposa. A comunidade mobilizou-se e realizaram documentos de abaixo-assinados a negar todo o relatório social, inclusive, que não foram ouvidos na confeção fraudulenta daquele documento. O Zequita como é conhecido em Pombal, possui carisma comunitário e forte liderança social.

Dos crimes denunciados até cometidos contra o Estado Português de falsidade de documentos, burla qualificada, difamação, injúria, falsidade de depoimento e perjúrios, branqueamento de capitais, devassa da vida privada, furto qualificado, corrupção e stalking em 25/08/2015, 29/05/2017, 17/07/2019 e 18/02/2018, procedem às aberturas dos NUIPC's 2444/15.4T9CBR, 898/17. 3T9PBL, 555/17.0T9PBL, 463/18.8T9PBL, 1360/19.5T9PBLe 879/19.2T9PBL. Mas, anunciam arquivamentos, inadmissibilidades legais, não pronúncia e os recursos são inoperantes. As investigações são ineficazes e inócuas. A coincidência é que são os mesmos procuradores que arquivam, os mesmos técnicos de justiça que destratam, os mesmos investigadores que não investigam e atropelam as normas estabelecidas de produção de provas e desrespeitam as testemunhas. São sempre os mesmos Juízes de Instrução Criminal que não pronunciam. Os Magistrados neste país são intocáveis, com carreiras de 20 ou 30 anos promovem um poder paralelo, em prejuízo da verdade material.

Mas, o casal aguarda respostas e revisão de alguns dos procedimentos criminais, caso contrário, por *insegurança jurídica* percebem que terão de recorrer ao estatuto de vítimas internacionais. Sacrificaram um apartamento de 59.000 Euros para pagar dívidas aos tribunais. É difícil resumir 6 anos de violações, mas, apesar das dificuldades e estado de penúria ambos vivem com honra e contentamento.

A oposição e não aceitação de todos/as os malfeitores familiares, da condição étnica da esposa, negra e brasileira, enchem ambos de satisfação em 7 anos de união, adjetivo que poucos conhecem. Inspirados pelo falecido pai e avós paternos, importantes mecenas em Pombal, porque o amor enche a alma. José Gaspar, furtado e vigarizado em património móvel com participação direta da

mãe, internado em recuperação plena das drogas, hoje é Ex adicto, aposentado, com doenças crónicas, condenado com injustiça, quase morreu em acidente de viação provocado, sofre atentados no carro, nas residências, passou frio e fome, dormiu com ratos, está vivo e com vontade resiste aos adversários políticos e jurídicos, que não arrancarão as células afetivas, genéticas e sanguíneas da *sua inestimável marca sucessória*, que o formam e alimentam à mente engrandecida em Deus!

Contudo, a justiça é lenta e as denúncias graves envolvem denegação de justiça, prevaricação e corrupção – recém arquivada. O pai de José Gaspar, enterrado no Cemitério de Pombal -1984, ressuscitou e assinou transferência de automóvel que deixou para o filho em 1985, em Notário de Soure. O avô cego -1990, outorgou um suposto testamento à mãe que falsificou outras inúmeras outorgas, como a de José Gaspar em Notário de Pombal que supostamente vendeu um terreno que nem sabia que existia, herdado do pai precocemente falecido. António Dias Gaspar, o avô, impossibilitado de assinar - estado vegetativo no Lar, no ano de 2000 - outorgou procuração forense, contratos de arrendamentos, movimentação de contas e pseudos recibos, dentre outros. Mas, os dinheiros por eles nunca foram recebidos. Em síntese: os mortos em Cartório Notarial outorgam documentos públicos e os doentes em quase-morte contratualizam negócios. Como foi possível?

Os maus, os corporativistas sem escrúpulos, os *lobbys* criminosos, os recetores de luvas nos bastidores realizam esquemas fraudulentos. Reina a imoralidade política, jurídica e social com o uso da máquina pública, com ascensão financeira dos envolvidos. Esses malfeitores dever-se-iam ser censurados com o rigor da *dura lex sede lex*, a favor do Estado Português e em defesa das vítimas, tão vulneráveis.

CONCLUSÃO

Existe uma interdependência dos processos de José Gaspar que quando arquivados, não reconhecidos, corroboram a perda do sentido de vida deste homem. Identificou-se inúmeros atos obscuros, com vícios dolosos, discriminação de tratamento em prejuízos da família e justifica-se como: abuso de poder, corrupção, discriminação e tráfico de influências. É necessário que a corrupção faça parte dos debates políticos e legislativos no Brasil e em Portugal, para que sejam apresentadas propostas concretas de ação ao combate efetivo. Intenta-se refletir com os membros legislativos e populações que legitimam Governos a importância da luta contra à deterioração da justiça. A corrupção fragiliza a democracia e a humanidade de pessoas que vivem no limiar da pobreza, sem dignidade, violadas em Direitos Humanos, bem salientados na investigação de Silva Figueiredo (2021). O sistema judiciário português, em caso concreto demanda ausências de validades jurídicas incompreensíveis, aos ricos e poderosos. *Um país, dois sistemas antagónicos*, segundo Boaventura (2021). Os malfeitores não esbarram em fronteiras da juridicidade que decaem em descredibiliza-

ção. Extraem-se dados à tabulação, das principais deficiências identificadas no estudo de caso, que se segue:

ESTRUTURAL
Ausência: de meios, de recursos, de revitalização dos prédios, de capacitações profissionais e de projetos intersectoriais com diversas instituições, baixos salários que corroboram ao abuso de poder, corrupção, discriminação, tráfico de influências e prevaricação [fonte para tabulação dos dados em gráficos e fundamenta a análise hermenêutica dos resultados]. Ausência de projetos para recuperação das populações carcerárias, formada por maioria de etnia negra e cigana.
PROCEDIMENTAL
Incoerências nos despachos de acordos com a produção material dos inquéritos e das ausências investigativas;
Ausência de procedimentos de acordo com as normas vigentes, imperativas e democráticas de forma intencional;
Erros de interpretação e ausência de comprometimento com a função e representação pública.
ATITUDINAL
Discriminação de tratamentos entre partes: autóctone *versus* estrangeiro, rico *versus* pobre, personalidade *versus* individualidade, personalidade privada e personalidade pública, negro e branco.
Abuso de poder: Manifesto em atos de prevalência sistemática a parte contraria em atuações contrárias ao interesse público.
Autoritarismos: não reconhecimento da pluralidade identitária, ausência de democracia com actos de restrições de manifestações, verbais e táticas, impossibilidades de defesa em contraditórios da mesma instância.

Quadro 1. Dados, resultantes da triangulação da análise de conteúdo

Refere-se infra, à violência sistémica imposta através do colonialismo, com o racismo:

> (…) o responsável político está sempre a chamar o seu povo ao combate. Combate contra o colonialismo, contra a miséria e o subdesenvolvimento, contra as tradições esterilizantes. O vocabulário que utiliza nas suas chamadas é um vocabulário de chefe de estado maior: «mobilização das massas», «frente da agricultura», «frente do analfabetismo», «derrotas sofridas», «vitórias conseguidas» (…) Chama o povo e diz-lhe: «É necessário apertarmos o cinturão e trabalhar.» O país, tenazmente acometido de uma espécie de loucura criadora, lança-se num esforço gigantesco e desproporcional. (…) bem-estar e o progresso da Europa foram construídos com o suor e o cadáver dos negros, árabes, índios e amarelos. Convém que não nos esqueçamos disto. Quando um país colonialista, coagido pelas reivindicações de independência de uma colônia, proclama diante dos dirigentes nacionalistas: "Se querem a independência, ei-la, voltem à Idade Média", o povo recém-emancipado tende a aquiescer e aceitar o repto (Fanon, 1961, pp.75-76).

Em concreto analisou-se na demostração empírica de como opera o sistema judiciário à discriminação, ao racismo e à exclusão com atos comprometedores de vidas nos tribunais. Atitudes excludentes manifestam-se e multiplicam-se, indubitavelmente, devem ser combatidas no exemplo e espelho dos políticos a favor da luz e rigor da Lei a todos (as), independente de condição económica, social, género, sexo, etnia/raça e religião, todos têm direito a Justiça! A crise e falta de transparência nos tribunais são debilitantes, enfermam de ética, na maioria dos casos que denuncia: *uma justiça que actua na distribuição a cada um, segundo sua posição social* (Perelman, 1996).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Batista, M. (2018). O cosmopolitismo no século XXI e a organização ética escolar. Política e gestão da educação ibero-americana: tendências e desafios (121-127). Forum Português de Administração Educacional. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/13953/1/Art_Cardoso%2C%20M.%20I._2018.pdf#page=121

Batista, M. (2019a). O diretor de escola, o multiculturalismo e a organização ética escolar. In S. V. Correia & M. M. C. Ricardo (Orgs.), Investigação em Educação: percursos e processos contemporâneos. Ebook 8º Encontro de Investigadores do Centro de Estudos Interdisciplinares, Universidade Lusófona da Humanidades e Tecnologias (pp.63-73). Edições Universitárias Lusófonas. https://www.ceied.ulusofona.pt/pt/contributos-do-8o-encontro-de-investigadores-do-ceied/

Batista, M. (2019b). A gestão escolar inclusiva, cosmopolita e multicultural (1047-1058). INNODOCT. Editorial Universitat Politècnica de València. http://dx.doi.org/10.4995/INN2019.2019.10178.

Batista, M. (2020). O protagonismo infantojuvenil e suas competências empreendedoras como iniciativas educativas e profissionais em uma organização social e ética (Vol.2 146-168). Atena Editora. DOI: 10.22533/at.ed.191202309

Batista, M. (2021). O diretor de escola e a cultura organizacional sustentável (84-92). Educação E Bem-Estar – AFIRSE. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. https://www.researchgate.net/profile/Tais-Bleicher/publication/356739066

Perelman, C. (1996). Ética e Direito. Editora Martins Fontes.

Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. The counseling psychologist, 35(2), 236-264. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0011000006287390

Dunem, F. V. (2021, dezembro 04) - CNN Entrevista exclusiva: "Francisca Van Dunem não se mata assim". https://cnnportugal.iol.pt/videos/entrevista-exclusiva-francisca-van-dunem-nao-se-mata-assim/61ab558c0cf2cc58e7d629ed

Fanon, F. (1961). The Wretched of the Earth (trans. C. Farrington).

Fruet, L. M. (2021). A narrativa dos direitos humanos e o dia da justiça social. Salão do Conhecimento.file:///C:/Users/user/Downloads/21045-Texto%20do%20artigo-54532-1-2-20211020.pdf

Giddens, A. (2013). O mundo na era da globalização. Editorial Presença.

Santos, B. D. S. & C. Gomes (2007). Geografia e democracia para uma nova justiça. Revista Julgar (109-128). Universidade de Coimbra. https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/44254/1/Geografia%20e%20Democracia%20para%20uma%20Nova%20Justi%C3%A7a.pdf

Santos, B. S. (2021, dezembro 30) Entrevista concedida ao Jornal de Leiria: «Em Portugal, há uma justiça para pobres e uma justiça para ricos». https://www.facebook.com/ojornaldeleiria/photos/pb.298894643527314.-2207520000../4628024443947624/?type=3&theater

Silva Figueiredo, E. A., & Cadernos, C. P. C. (2021). Título: Uma abordagem da Corrupção à Luz dos Direitos Humanos? Desafios e (Im) Possibilidades (2ª Ed.). Conselho de Prevenção de Corrupção. https://www.cpc.tcontas.pt/projetos/cpc_ciencia/edicao_02/Eduardo_Figueiredo_Uma_abordagem_da_corrupcao.pdf

A Alimentação em Epidemias e na Pandemia Covid-19: O Caso da Região Autónoma da Madeira

Bruno Sousa[1]
Carolina Gonçalves[2]

Resumo
Foram vários os períodos de epidemias e pandemias que o mundo foi vivendo ao longo do tempo, das quais destacamos a Peste Negra, a Tuberculose, a Gripe Espanhola, a Gripe das Aves, a Gripe A, e mais recentemente a pandemia da COVID-19, que ainda vivemos. Ocorreram muitos efeitos na alimentação, evidenciando-se ou dissipando-se os efeitos sociais, mas a realidade é que passamos por períodos de insegurança alimentar, e 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. Na Região Autónoma da Madeira, 34,4% referiu ter alterado os hábitos alimentares, e ao nível do consumo alimentar, verificou-se um aumento na ingestão de água, fruta, *snacks* doces e hortícolas, e a diminuição no consumo de refeições *takeaway*/entrega domicílio e refeições pré-preparadas. Evidenciou-se ainda durante esta fase de pandemia a insegurança alimentar em 33,6% desta população. É assim necessário considerar as consequências destes períodos críticos nos padrões alimentares e tomar medidas que minimizem os efeitos negativos na alimentação e na saúde da nossa população.

Palavras-chave: Alimentação; Hábitos alimentares; Epidemias; Pandemias; COVID-19.

[1] *Serviço de Saúde da Região Autónoma da Madeira*; CBIOS- Biosciences and Health Technologies Research Center; bruno.sousa@mail.com

[2] Instituto Superior de Agronomia; carolinasofia96@gmail.com

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 domiciliar. 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 alimentação, nos comportamentos e nos hábitos alimentares das populações. No entanto, aborda-se com particular destaque a pandemia atual da COVID-19, e os seus efeitos na população da Região Autónoma da Madeira.

1 - A ALIMENTAÇÃO EM EPIDEMIAS E PANDEMIAS

1.1. – 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, muitos na aristocracia e na nobreza passaram fome enquanto 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).

1.2 - Tuberculose

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

1.3 – 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).

1.4 – 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.

1.5 – 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 fortemente influenciadas pela perceção do risco de segurança nos alimentos. Desta forma, quanto maior essa perceção 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).

1.6 – 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.

1.7 – Pandemia COVID-19

Em dezembro de 2019, na China, na cidade de Wuhan, surge um surte 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).

1.7.1 – *A alimentação na pandemia COVID-19*

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, vão introduziram alterações nos padrões alimentares globais (Eftimov et al., 2020).

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 encontrados. 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 stresse 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 con-

sumo 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).

1.7.2 – *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 nos grupos etários, os idosos foram os que menos alterações reportaram nos hábitos alimentares (Costa et al., 2021).

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., 2021).

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., 2021).

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., 2021).

Outra alteração verificada nas famílias desta região foi a insegurança alimentar, constatada em 33,6%, durante esta fase de pandemia (Costa et al., 2020).

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., 2020).

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, podendo comprometer a saúde dos indivíduos.

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 população. Ao mesmo tempo verificamos níveis altos de insegurança alimentar durante este período.

É assim necessário considerar estas consequências e agilizarem-se medidas que minimizem estes efeitos negativos na alimentação e na saúde da nossa população.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amaral, M. I. F. (2019). *Terapêutica da tuberculose: estado atual e perspetivas 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

Armelagos, 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

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. (2021). 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. (2021). 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., Fraysse, 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

Firth, J. (2014). History of Tuberculosis. Part 1 - Phthisis, consumption and the White Plague. *History*, 22(2), 29-35. https://jmvh.org/article/history-og-tuberculosis-part-1-phthisis-consumption-and-the-white-plague/

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., Zandomênico, 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

Construções Colaborativas para a Sustentabilidade: Uma Reflexão Crítica

Isabel Abreu dos Santos[1]
Albertina Raposo[2]
Anabela Durão[3]
Lia Vasconcelos[4]

Resumo
Os problemas ambientais estão intimamente ligados ao futuro. A narrativa da sustentabilidade que integra a componente do futuro no seu conceito, relaciona-se com as gerações vindouras e um horizonte de tempo onde impactes ambientais devido às ações humanas podem (ou irão) acontecer. Com base na perceção negativa da realidade explorada por Steven Pinker e na visão positiva de Rutger Bregman as autoras questionam-se quanto aos trajetos e tendências da colaboração de cidadãos para a sustentabilidade. Afinal onde se situa a visão da próxima geração? Muito se tem trabalhado sobre os conceitos de cidadania para a sustentabilidade. Este trabalho de investigação, apoiou-se em entrevistas semiestruturadas a jovens, maiores de 18 anos (janeiro - fevereiro de 2021) sobre as visões de sustentabilidade a longo prazo. A maioria dos jovens questionados desconhecem a Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Mesmo assim, os seus depoimentos vão de encontro ao que está definido na Agenda. Embora alguns respondentes, principalmente os mais velhos, tenham referido uma perceção negativa do futuro, mencionando, a falta de disponibilidade de empregos, a luta pelo território e bens essenciais, o egoísmo, o aumento da desigualdade, a poluição, as alterações climáticas, as doenças, a escassez de água, a instabilidade política e social e uma democracia mais frágil – a grande maioria acredita que nos próximos 30 anos o mundo pode ser melhor. Como aspetos positivos salientam-se a regeneração ecológica, a regeneração social e a consciência cooperativa, a facilidade de comunicação que a tecnologia nos permite rumo à evolução para um cenário de não extremismos e a importância do conhecimento. Os depoimentos recolhidos levam-nos a acreditar no potencial da colaboração, como construção social da realidade, a longo prazo, que permite criar capital social, político e intelectual, gerador de uma comunidade humana inserida no ambiente natural do qual é parte integrante, interconectada com o todo. Em suma, um exemplo de uma comunidade sustentável conciliável com a agenda 2030 e respetivos ODS.

Palavras-chave: Construções colaborativas; Sustentabilidade; Objetivos de desenvolvimento sustentável; Agenda 2030; Construção social da realidade.

[1] Lusofona University; MARE - Marine and Environmental Sciences Centre; isabel.abreu.santos@ulusofona.pt
[2] Polytechnic Institute of Beja; MARE; albertina@ipbeja.pt
[3] Polytechnic Institute of Beja; ICT – Institute of Earth Sciences; adurao@ipbeja.pt
[4] School of Science and Technology. NOVA University of Lisbon; MARE; lvt@fct.unl.pt

INTRODUÇÃO

Os problemas ambientais que vivemos na atualidade estão intimamente ligados ao futuro. A preocupação com as gerações vindouras e um horizonte de tempo onde impactes na biosfera, devido às ações humanas, podem (ou irão) acontecer, é algo que tem estado presente nos discursos, nos conceitos e nas propostas de ação de instrumentos como a Agenda 2030 que é, nas palavras de Ferreira (2020) "o enquadramento global ambicioso para guiar os esforços de todos os atores na promoção de um mundo mais inclusivo e sustentável".

O cenário atual de globalização, onde o sector público tem vindo a perder poder para o sector privado (Silva, 2013), dá também lugar a uma sociedade civil mais ativa, consciente da urgência do agir coletivo com vista à alteração comportamental individual e social. Esta ação cidadã que promove o agir coletivo, implica uma consciência de ser-se cidadão que por sua vez resulta da pertença a uma sociedade que prevê a existência de um eu-social-solidário (Praia, 1999). Pode assim definir-se cidadania como um conjunto de direitos, responsabilidades e práticas que resultam das relações entre os cidadãos e as instituições, incluindo o governo, ao longo do tempo e em espaços sociais, económicos e políticos (MacGregor et al., 2005).

Atualmente, o conceito de cidadania aplica-se em contextos que visam o alcance de um desenvolvimento sustentável. Desenvolvimento sustentável (DS) e sustentabilidade são conceitos que fazem hoje parte do léxico comum e que, ao longo das últimas quatro décadas têm sido ajustados, discutidos e trabalhados. É imperativo que estes conceitos se tornem agora evidências de uma sociedade em mudança. Para Silva (2013) os espaços não assumidos pelo Estado têm vindo a ser preenchidos pela sociedade civil, a qual pretende gerir coletivamente o seu futuro, criando bases para uma cidadania ambiental.

As Nações Unidas, a organização que mais se assemelha a um governo mundial, abraça problemas globais trabalhando no sentido de gerar a paz, uma maior coesão social no mundo, apoiando e promovendo temas relativos à redução da pobreza, da fome, promovendo a saúde, a educação bem como disseminando a necessidade de valores que equidade, igualdade de oportunidades e a proteção do ambiente. Nesse sentido foi criada a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável, orientada para "Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável". É constituída por 17 objetivos de desenvolvimento sustentável, desdobrados em 169 metas, aprovada pelos líderes mundiais de 193 países membros da ONU, a 25 de setembro de 2015, na cimeira de Nova Iorque (EUA). Esta agenda aborda várias dimensões interligadas do desenvolvimento sustentável - a social, a económica e a ambiental - visando a promoção da paz e da segurança, da justiça e a existência de instituições eficazes. A Agenda 2030 e os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável afirma ser uma visão comum para a Humanidade, um contrato entre os líderes mundiais e os povos e "uma lista das coisas a fazer em nome dos povos e do planeta" (Nações Unidas, s.d.). Esta agenda pretende suportar-se numa "Parceria Global para o Desenvolvimento Sustentável", baseada num espírito de solidariedade global, focada nas

necessidades dos mais pobres e mais vulneráveis e com a participação de todos países, todas as partes interessadas e todas as pessoas. Trata-se de um grande desígnio com múltiplos desafios que nos deixa a dúvida acerca do "como" vamos conseguir em tão pouco tempo, o que nunca conseguimos ao longo da evolução da espécie humana, desde que esta se evidenciou como a grande influenciadora acerca do destino da vida (em todas as suas formas e manifestações) e do (des)equilíbrio do planeta.

Perante o enorme salto no desenvolvimento, que é inegável, tem sido dado pela humanidade em particular nos dois últimos séculos, a evidência de que os recursos naturais são finitos e que o desenvolvimento não poderia ser ilimitado, parece ter caído para um segundo plano. No entanto, os problemas ambientais ainda são vistos como algo que cabe aos governos resolver, ficando assim justificada a passividade ou inatividade ao nível do cidadão comum. Mas é justamente porque a temática ambiente é complexa, abrangente e multidisciplinar que toda a ação articulada - governos, empresas, organizações, instituições e sociedade civil - é tão necessária. É hoje sabido que a interação dialogante gera a construção colaborativa de diagnósticos e de soluções que se tornam pertença de todos os envolvidos em cada processo (Vasconcelos, 2008, Vasconcelos et al., 2020). Quando a controvérsia não entra no processo decisório desde o início, emerge no final dificultando a resolução do problema e a implementação de solução (Lake, 1987).

Sabendo que os processos colaborativos geram aprendizagens coletivas (Vasconcelos, 2020) a construção colaborativa de conhecimento pode ser vista numa perspetiva de comunicação deliberativa (Raposo & Mesquita, 2018). Os processos colaborativos exigem a transversalização do conhecimento tirando partido da diversidade destes, disseminada pela sociedade. Uma vez que ninguém por si só possui toda a informação e conhecimento, a deliberação parece ser um veículo capaz de proporcionar o contexto para a criação de capital intelectual.

Então, se 40 anos (desde o Relatório Brundtland em 1987) se revelaram insuficientes para encontrarmos uma solução de equilíbrio da nossa co-existência com o todo que nos envolve e do qual fazemos parte integrante, numa identidade única de Humano-Natureza, o que nos está a faltar? E quais serão os trajetos e tendências da colaboração de cidadãos com vista à sustentabilidade?

OBSTÁCULOS AO DIÁLOGO PARA A SUSTENTABILIDADE

Os problemas ambientais são fenómenos complexos, gerando situações de incerteza pela dificuldade em estruturar problemas globais, incertos e difíceis de racionalizar e, consequentemente, de encontrar soluções objetivas. Neste universo de complexidade e incerteza as pessoas tendem a desenvolver modos simples de raciocinar. De uma forma geral, em situações de incerteza, as pessoas procuram soluções que satisfaçam as suas aspirações, tendo tendência a simplificar a procura de solução para um problema, em especial quando existem limi-

tações de tempo e trabalho humano (Hammond, 2000 em Tonetto, 2006). Adicionalmente, as informações científicas não são explicitadas a uma só voz, apresentam jargão e controvérsias científicas tornando a sua compreensão difícil para os decisores, políticos e cidadão comum, sendo as polémicas e opiniões não consensuais, motivo de geração de insegurança e incerteza.

Investigadores de diversas áreas da ciência (psicologia, neurociência psicologia do comportamento) denominam "economia do conhecimento" /"economia cognitiva" (Tonetto, 2006, p.186) à capacidade de negar grandes problemas, projetados num "futuro" incerto, complexo e desconhecido.

Quando confrontados com julgamentos sob incerteza, as pessoas tendem "a ajustar a sua resposta com base em algum valor inicial disponível, que servirá como âncora" (Tonetto, 2006) apoiando a decisão em modelos simples de raciocínio que podem influenciar a resposta final e causar enviesamento de informação. Um exemplo deste enviesamento é o que acontece quando se procede à comparação entre informações familiares e não familiares, em que "as informações familiares são mais facilmente acedidas pela memória de longo prazo e parecem mais realistas ou relevantes", (Kahneman & Smith, 2002 in Tonetto et al 2006). Se se juntar à memória de longo prazo outra função cognitiva que é a imaginação, esta também "auxilia na avaliação da realidade (…) podendo também interferir, muitas vezes, negativamente" (Tonetto et al., 2006).

Também Arriaga (2015), descreve que a forma como comummente distorcemos o pensamento é baseada nas fortes convicções que detemos. Este autor explica o processo, dizendo que, "de acordo com os psicólogos cognitivos, nós somos muito bons a filtrar a informação em função de quão bem ela se encaixa na nossa visão do mundo". O processo é conhecido como "enviesamento de confirmação" e esta tendência de "acolher bem a informação que valide os nossos preconceitos", leva-nos a "descredibilizar qualquer informação que ponha em causa a nossa maneira de pensar" (Arriaga, 2015).

Um obstáculo no caminho da sustentabilidade, corroborado por autores mais atuais como Pinker (2020) e Bregman (2021), baseia-se na perceção negativa da realidade explorada por Pinker (2020) e na visão positiva desenvolvida por Bregman (2021), que comummente detemos. Estas reflexões podem contribuir para explicar quais os trajetos e tendências dos mecanismos de colaboração de cidadãos para a sustentabilidade.

Pinker (2020) explica a perceção negativa da realidade afirmando que esta se encontra associada à atenção dada a notícias e eventos em detrimento de dados e tendências. Diz o autor, que as notícias tratam de coisas que ocorrem repentinamente, sendo uma amostra não aleatória geralmente negativa, como uma explosão, uma guerra, um tiroteio, uma pandemia, oferecendo uma visão enviesada do que ocorre no planeta. Adiciona que a maioria das coisas boas aumenta gradualmente, isto é, crescem poucos pontos percentuais ao ano e por isso não são notadas. Por esse motivo não são notícias de jornal, ilustrando que não houve uma 5ª feira de outubro em que, de repente, algo aconteceu ou ainda o declínio da mortalidade, da pobreza, o aumento da prosperidade, que não acontecem naquele dia e hora (Pinker, 2020).

Por sua vez, Bregman (2021) apresenta uma visão positiva e defende um novo realismo, uma nova visão da humanidade, baseada na boa natureza inerente ao ser humano, que afirma ser muito mais positiva do que a história tem descrito: "numa crise (…) nós, humanos, tornamo-nos na melhor versão de nós mesmos" (Bregman, 2021, p. 25). E dá como exemplos situações de catástrofe como o evento do furacão Katrina, em 2005, onde refere que "Nova Orleães não foi invadida pelo egoísmo e pela anarquia. Foi inundada pela coragem e pela solidariedade" (Bregman, 2020, p.27). Podemos recordar-nos de outro evento em Itália, o sismo de L'Aquilla, em 2009, onde o número de pessoas na ajuda foi superior ao número de habitantes da cidade (Santos, 2016). Bregamn apresenta uma imagem, com argumentação e factos, de que a visão que temos tido da humanidade é enviesada e incorreta. Apresenta um mundo onde a maioria das pessoas é "digna e bondosa" e que é necessário "reformularmos a nossa visão da natureza humana" (p. 417). Afirma ainda, tal como Pinker, que devemos evitar as notícias, que vivemos numa era de demasiada introspeção e pouca extrospeção e que "um mundo melhor não começa comigo, mas com todos nós, e que a nossa tarefa principal é construir instituições diferentes" (p.418). É sua convicção que as pessoas tendem a ser boas umas com as outras, generosas, apelando à coragem, ao realismo, à confiança, à generosidade e à criação de uma nova visão da humanidade.

METODOLOGIA

Este artigo baseia-se numa reflexão crítica apoiada num trabalho prévio de Abreu dos Santos et al. (no prelo, a ser publicado na Springer) onde se refletiu criticamente sobre o *Novo Normal* através das visões de indivíduos de diferentes faixas etárias (> 18 anos) e das suas narrativas sobre um futuro sustentável.

Esse trabalho de investigação, apoiou-se em entrevistas semiestruturadas (Flick et al., 2004) que decorreram entre janeiro e fevereiro de 2021. O pressuposto base foi que os cidadãos inquiridos podem fornecer informações relevantes para o conceito de Sustentabilidade, a partir de respostas que refletem os seus sentimentos pessoais permitindo assim, a produção de novos conceitos, tal como referido por Krauss et al. (2009 in Kallio, et al., 2016).

Estes contributos permitiram a reflexão critica, que agora se apresenta, tendo em consideração, a seguinte questão de partida: Quais os trajetos e tendências referentes à colaboração de cidadãos para a sustentabilidade? (Figura 1).

PERCEÇÕES E VISÕES DOS INQUIRIDOS

Apesar das visões dos respondentes, principalmente os mais velhos, terem referido uma perceção negativa do futuro, mencionando, a falta de disponibili-

Figura 1. Metodologia de trabalho

dade de empregos, a luta pelo território e bens essenciais, o egoísmo, o aumento da desigualdade, a poluição, as alterações climáticas, as doenças, a escassez de água, a instabilidade política e social e uma democracia mais frágil – a grande maioria acredita que nos próximos 30 anos o mundo pode ser melhor, como atesta a posição dos pratos da balança que se inclinam mais para os aspetos positivos, referidos mais frequentemente durante as entrevistas (Figura 2).

Como aspetos positivos os respondentes apontam a regeneração ecológica, a regeneração social e a consciência cooperativa, a facilidade de comunicação que a tecnologia nos permite, rumo à evolução para um cenário de não extremismos e a importância do conhecimento.

Muitos dos respondentes não conhecem a Agenda 2030 ou já ouviram falar sem saber exatamente a que se refere. Porém, ao ser-lhes dada a informação, admitem ser uma "ferramenta" necessária. Associam o termo Sustentabilidade a diferentes aspetos, transpondo as três dimensões tradicionais da sustentabilidade (ambiental, social, económica), para incluir outras componentes, nomeadamente conhecimento, educação, valores, saúde, família, sociedade e tecnologia (Figura 3).

Os respondentes (identificados por códigos) referem que o atual modelo não é compatível com o preconizado na Agenda 2030, seja ao nível do consumo, da educação, da saúde, ou da política dos países, por exemplo, salientando que há muito a fazer não só em termos individuais, mas também na Escola, ou na relação Eu-Instituição-Sociedade. Deste modo, o modelo proposto por Praia (1999) de um Eu-Social-Solidário, é por nós entendido não como um modelo

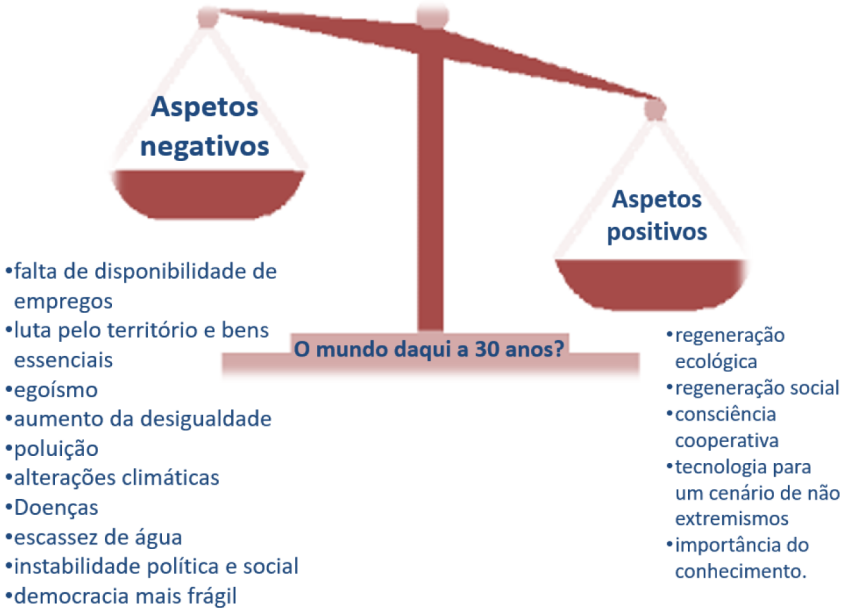


Figura 2. Visões positivas e negativas sobre o mundo daqui a 30 anos

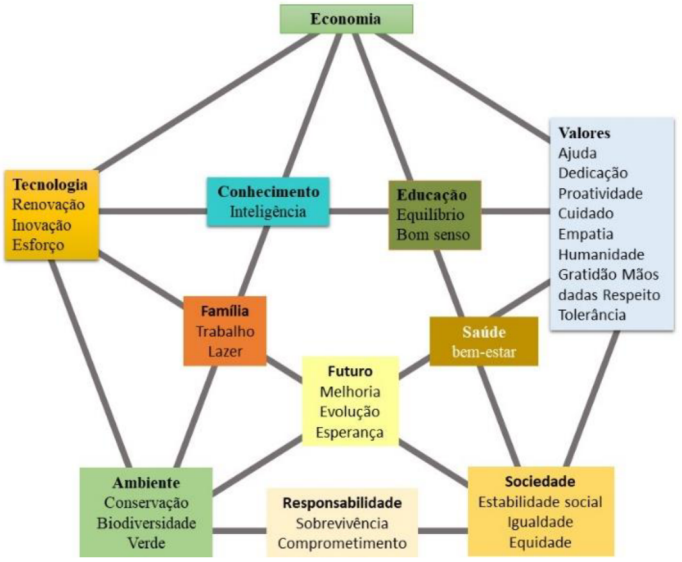


Figura 3. Diferentes dimensões do conceito de sustentabilidade

linear e sequenciado, mas como um modelo circular, em que cada parte é indissociável de cada outra (Figura 4). Questionados sobre quão responsáveis se sentem para que o futuro possa ser sustentável, apontam outras medidas para além dos pilares económico, ambiental e social, interligando com as dimensões do Eu, do Social e do Solidário. Embora, algumas das categorias possam ser interligadas entre as várias dimensões, considerou-se os fatores dominantes nas respostas obtidas tendo-se criado dimensões de ordem geral para a sistematização das mesmas, como se apresenta a seguir.

1. **Dimensão *Eu*** - Comportamento, Reflexão Crítica, Responsabilidade:

> COMPORTAMENTO: "eu procuro as cadeias alimentares mais curtas, diretamente ao produtor e acabamos por contribuir em termos ambientais que seja mais eficiente". F6
> "A reciclagem por exemplo, isso não tem que ser uma questão assim tão complicada, o que é que custa separar?" (A7)
> "No fim, vai tudo acabar na nossa casa, o que é que nós fazemos na nossa casa. Claro que o impulso pode vir de fora, mas uma iniciativa a nível nacional só entra até um certo ponto, quando entramos dentro de nossa casa… eu acho que tem que tocar de forma pessoas às pessoas, aos cidadãos. Porque no fundo, ninguém vai mudar os nossos hábitos por nós" (A3)
> REFLEXÃO CRÍTICA: "E falar com as pessoas e perguntar o que é que elas acham? O que é que realmente entrou na cabeça e fazê-las questionar. Questionar é muito importante" (A3)
> RESPONSABILIDADE: "Temos que ser nós a fazer!" (A2)

2. **Dimensão *Social*** - Educação, Conhecimento, Trabalho, Sociedade, Política, Memória do Coletivo, Tecnocracia, Diálogo, Informação:

> EDUCAÇÃO: "investir nas escolas, investir na formação e capacitação dos jovens, informar e consciencializar jovens a valorizar o ser humano e valorizar as pessoas a entender que nós vivemos num mundo e que esse mundo é tipo uma casa onde todos nós temos o nosso papel e todos nós desempenhamos um papel importante e fundamental para o desenvolvimento dessa casa" (B10)
> "a educação tem que contemplar necessariamente uma visão sobre o que será a nossa casa no futuro e o que não desejamos que seja" (G5)
> "O ensino é a principal arma de uma pessoa. Devemos ter um ensino virado para a preservação da cultura, cuidado com a floresta, ligar os alunos á natureza; com a ajuda da escola e do governo, voltar a ter mais contacto com a natureza" (A6)
> CONHECIMENTO: "Uma sociedade mais informada tem pessoas com mais ações. Mais tempo, pessoas mais disponíveis para agir mais. Criar um movimento global. Flexibilizar o trabalho, permite mais pessoas no interior. Deixa de haver grande concentração de pessoas nas cidades, passando o tempo em transportes para irem para o trabalho para ganhar dinheiro" (E2)
> TRABALHO: "Se não pensarmos que o trabalho de um contribui ou complica o andamento da vida do outro a gente não consegue evoluir" (E6)
> SOCIEDADE: "sempre que nós fazemos uma mudança connosco, na nossa casa, na

nossa família, no nosso bairro acaba por pouco a pouco a atingir uma sociedade completa e fazer a mudança" (B10)
POLÍTICA: "A abstenção nos últimos tempos tem ganho aos votos, o que é perigosíssimo. Portanto é preciso que as próximas gerações tenham o cuidado de querer ser mais informadas, de querer saber" (A4)
MEMÓRIA DO COLETIVO: "a escola deve dar mais referencias históricas, dar mais memória, (…) se desde cedo não temos estas referências históricas e a noção do que é que é história, a noção do que foi e do que aconteceu há pouco tempo, na altura dos nossos avós, dos nossos pais, há pouco tempo, não conseguimos de facto construir um futuro sólido. E um futuro seguro, sustentável" (A4)
TECNOCRACIA: "o professor está a marcar uma geração muito tecnocrata, demasiado tecnocrata" (A4)
DIÁLOGO: "Falar - 1º que tudo acho que é preciso falar. Para nós mudarmos e tornarmos o mundo melhor, devemos falar, apresentar as nossas ideias e lutar por elas. Eu ao ser uma voz jovem vou apresentar e vou reclamar aquilo que muitos jovens desejam. Temos que apresentar as nossas ideias, falar daquilo que nos incomoda, lutar pelas nossas liberdades e opiniões porque só assim vamos ter voz numa instituição maior" (A5)
INFORMAÇÃO: É importante "desfazer a complexidade do mundo junto das pessoas, para perceberem de que forma as suas ações são afetadas e afetam os grandes problemas" (E2)

3. Dimensão *Solidário* - Justiça Social, Exclusão, Inclusão, Bem-Comum, Ambiente, Solidariedade, Cidadania, Futuro:

JUSTIÇA SOCIAL: "…Porque há uns com tanto e outros com tão pouco…e os países mais ricos deviam conseguir ajudar os que não tem tanto" (A2)
EXCLUSÃO: "Os jovens têm visão. Os jovens não têm voz em Portugal, logo emigram. Os jovens não têm lugar em Portugal" (B1)
INCLUSÃO: "E é esse o meu objetivo enquanto pessoa – representar todos aqueles que não têm voz e fazê-lo desde a minha localidade, depois para o meu distrito, depois para o meu país, depois para a europa e depois para o mundo inteiro. É esse o meu objetivo. Nós como sociedade não podemos acatar tudo o que nos dizem, nós devemos lutar pelos nossos direitos, pelas nossas liberdades e é por isso que a liberdade de expressão existe. Porque os nossos pais já lutaram para a ter e nós devemos fazer uso dela de uma maneira boa, que nos permita evoluir" (A5)
BEM-COMUM: "As pessoas deviam preocupar-se menos com o eu e mais com o nós. A ambição desmedida é um dos grandes problemas" (E4)
Os nossos inquiridos defendem que "não olharmos tanto para o umbigo e fazer mais parte de uma comunidade. Por vezes basta dizer bom dia e boa tarde ao vizinho" (B4)
AMBIENTE: "É importante fazer com que as populações percebam o contributo ambiental para poderem dar mais, mas que não lhes cause trabalho adicional. Se as pessoas não percebem para o que são aquelas ações, não vão fazer. Formar, sensibilizar é muito importante. Todos nós somos parte do problema para sermos parte da solução temos de estar envolvidos" (F5)
"Se percebermos que os nossos atos têm consequências e que essas consequências levam à destruição da natureza, ganhamos Amor por esta e preservamo-la" (B3)

SOLIDARIEDADE: "Estar disponível para ajudar quem precisa. Tenho um projeto de voluntariado para os desempregados; trabalhar competências pessoais a desempregados. Criar uma associação de consumidores. Ensinar o que é cidadania; direitos e deveres do consumidor de forma a uma tomada de consciência dos atos enquanto consumidor. Isto tem importância no ambiente, na sustentabilidade (que tem os cinco pilares (social, cultural, económico, ambiente, humano (as pessoas)). Eu sou o primeiro pilar da sustentabilidade, daí o "humano" (G1)
CIDADANIA: "cada um de nós, que tem que ter um papel ativo naquilo que desempenha na sociedade, no que executa e tem que ser responsável por isso" (G5)
"Para isto, é preciso que as pessoas estejam informadas porque assim que todos estivermos informados da melhor forma possível, todos vamos saber na mínima proporção, aquilo que realmente temos que fazer" (A7)
"Eu gostaria que as pessoas se informassem mais, percebessem que não podemos deixar as coisas em branco, temos que começar a agir. Agir é falar, agir é constatar, agir é lutar pela nossa liberdade e percebermos as nossas capacidades para tornar o nosso mundo melhor" (A5)
FUTURO: "O futuro que eu quero passa pelo agora, pelo hoje. O hoje é o que temos garantido. Nem que seja levar um pacote de arroz a alguém que nos esteja próximo. Dar o nosso melhor para fazermos do mundo um lugar melhor" (A7)
"na televisão «só falam em desgraça», deveria haver mais ações de sensibilização na televisão para todo o país" (B8)
"Boa informação - através do media, eles têm um grande peso" (D2)
"Uma das minhas preocupações também é muito isso, a parte da globalização. Imagine, como o mundo está tão conectado (com a internet, a televisão) acho que se anda a perder culturas, várias culturas. Não sou nacionalista nem nada disso, mas acho que se devem preservar as culturas. Por exemplo, em Portugal noto que se anda a perder cultura culinária, o saber cozinhar português, por parte dos jovens. (…) É preciso ser uma sociedade mais instruída" (A6)

Figura 4. Modelo Circular de um Eu-Social-Solidário face ao Futuro – síntese das contribuições dos respondentes

CONSTRUIR COLABORATIVAMENTE A SUSTENTABILIDADE

Sendo a sustentabilidade uma questão complexa, a abordagem colaborativa é imprescindível para uma resposta mais adequada e fundamentada aos desafios atuais.

Apesar de Silva (2013) defender que os espaços não assumidos pelo Estado têm vindo a ser preenchidos pela sociedade civil no sentido de gerir coletivamente o seu futuro, criando bases para uma cidadania ambiental, tal ainda está aquém de gerar consequências desejáveis, numa sociedade, focada no indivíduo, ainda muito fundamentada na geração de riqueza - medida por indicadores financeiros, anulando fatores de importância social - que não integram a importância dos intangíveis sociais e ambientais, nomeadamente dos valores de solidariedade, generosidade, cooperação, altruísmo -, e que são fundamentais para uma sociedade coesa de elevado capital social.

Construir colaborativamente o futuro parece ser o caminho com maior sucesso para a sustentabilidade da vida no seu todo. Sendo a espécie humana o

fator decisivo para que isso aconteça, pela sua capacidade de influenciar negativa ou positivamente o destino do equilíbrio do planeta, é nela também que reside a solução. "O verdadeiro superpoder da nossa espécie é (…) a nossa capacidade de nos relacionarmos com os outros, de fazer amigos, de ter aprendizagem social. (…) É este contacto e aprendizagem social a nossa grande arma evolutiva (…) a qualidade da nossa vida em grupo é uma vantagem evolucionária, não um subproduto ou desperdício desse processo" (…) (Rodrigues, 2021). É também nesta co-aprendizagem que podemos combater a iliteracia ambiental, corrigindo e evitando as armadilhas de raciocínio, fomentando o pensamento crítico, no individual e no coletivo e promovendo a aplicabilidade dos conceitos de sustentabilidade e de cidadania nas nossas vidas. Ao dar-nos uma sistematização para trabalhar os grandes desafios, a co-aprendizagem também nos faculta a liberdade de, responsavelmente construirmos o futuro comum. Torna-se assim essencial trazer estas questões para o espaço público e coletivo, envolvendo todos atores-chave nestes xxxx

Diversos autores têm refletido sobre o paradoxo do desequilíbrio entre nós e o todo, a humanidade e o ambiente que nos envolve e do qual somos parte integrante. Todos criamos modelos mentais de como o mundo funciona de modo a permitir interpretar a elevada quantidade de informação que recebemos do ambiente em que vivemos (...) e tendemos a interpretar essa informação no contexto do nosso modelo mental pré-existente (Hendershot, 2008).

Simultaneamente, as armadilhas de raciocínio podem constituir um entrave à implementação das políticas públicas e no dia a dia do cidadão (Tonetto et al., 2006). No contexto atual do discurso político, a tecnocracia apoia-se exclusivamente no conhecimento técnico-científico para legitimar as decisões. Se bem que importante, é redutor, impedindo que outros conhecimentos essenciais para a resolução de problemas complexos assumam também o seu papel na definição de soluções. Este modelo de funcionamento é ainda amplificado por uma visão economicista linear que se implantou na sociedade.

Sandall (2019) argumenta que as últimas três ou quatro décadas de globalização neoliberal do mercado e a lógica que a acompanha causam uma sensação de impotência nos cidadãos e na democracia, votando ao abandono o debate sobre ética, solidariedade, bem comum e justiça, deixando um vazio no espaço público decisório, tornando-o aberto e vulnerável a alternativas antidemocráticas fundamentalistas.

O caminho construído no decurso desta reflexão permitiu-nos conceber o modelo de construção colaborativa de conhecimento apresentado na Figura 5. A proposta apresentada visa a construção de capital social, intelectual e político (Innes and Booher, 1999) fortemente assente na ética da ação, da ciência e da colaboração. A ética geradora de mudanças sociais transformadoras, alimentada pelo poder das ideias e partilha de conhecimento, influencia as políticas publicas capacitando (e não persuadindo) e simultaneamente transversalizando colaborativamente o poder de decisão.

O trabalho colaborativo que aqui se preconiza fomenta a geração de pensamento crítico retroalimentando a construção destes capitais, tornando as comu-

nidades mais robustas e gerando cidadãos mais democráticos, responsáveis e interventivos, sendo o caminho para a criação de uma sociedade mais justa, mais generosa, inclusiva, baseada na sustentabilidade e na cidadania ativa.

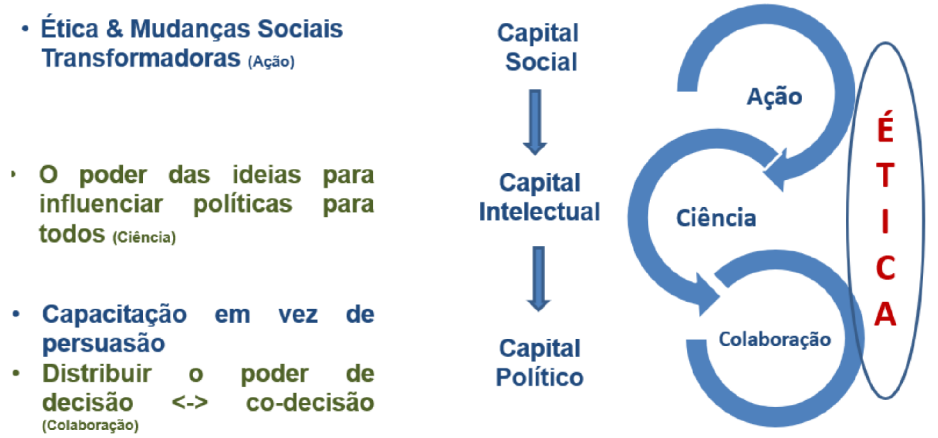


Figura 5. Modelo de Construção Colaborativa do Conhecimento

Os resultados da análise levam-nos a acreditar no potencial da colaboração a longo prazo, como construção social da realidade, que permite criar capital social, político e intelectual, gerador de uma comunidade humana inserida no ambiente natural do qual é parte integrante, interconectada com o todo.

Esta investigação constituiu para as autoras, uma revelação do potencial dos mais novos, ouvidos e representados neste trabalho, uma luz de esperança para a humanidade e um exemplo de que é possível compatibilizar a sobrevivência do planeta com uma comunidade sustentável global desejavelmente conciliável com a agenda 2030 e respetivos ODS.

Agradecimento - As autoras agradecem à FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia através do projeto estratégico UIDB/04292/2020 financiado ao MARE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arriaga, M. (2015). *Reinventar a Democracia. 5 Ideias para um mundo diferente*. Edições manuscrito.

Bregman, R. (2021). *Humanidade. Uma História de Esperança*. Bertrand Editora.

Ferreira, P. (2020) *Portugal e a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Plataforma Portuguesa das ONGD. https://www.plataformaongd.pt/uploads/subcanais2/portugaleaagenda2030paraodesenvolvimentosustentaavel.pdf

Flick, U., Kardorff, E.V., Steink, I. (2004). *A Companion to qualitative research.* SAGE Publications.

Hendershot, D. (2008). Mental models and process safety culture. *Journal of Chemical-Health & Safety*, January/February, 34-35.

Innes J, Booher DE (1999). Consensus building and complex adaptive systems. J Am Plan Assoc 65:412–423. https://doi.org/10.1080/ 01944369908976071

Kallio, H, Pietila, A, Johnson, M., Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing* 72(12), 2954– 2965. doi: 10.1111/jan.13031

Lake, R. L. ed. (1987). *Resolving Locational Conflict*. 1st ed., CUPR/Transaction.

MacGregor, S., Pardoe, S., Dobson, A., Bell, D. (2005). *Environmental Citizenship. The Goodenough primer*. Summary report of an interdisciplinary seminar series. Goodenough College, London.

Nações Unidas, Centro Regional de Informação para a Europa Ocidental (s.d.), *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Consultado 5 janeiro 2022, de https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/,

Pinker, S. (2020). *O Iluminismo Agora. Em Defesa da Razão, Ciência, Humanismo e Progresso*. 2ª ed.. Editorial Presença.

Praia, M. (1999). *Educação para a cidadania. Teoria e prática.* Edições Asa.

Raposo, A., Mesquita, M. (2018). A Construção Colaborativa De Conhecimento: Será A Transformação Social Um Processo Pedagógico? *Sinergias - diálogos educativos para a transformação social,* 6, 39-46, ISSN 2183-4687. http://www.sinergiased.org/index.php/revista/item/134

Rodrigues, J. F. (2021). *A Era do Nós. Propostas para uma Democracia do Bem Comum*. Objetiva, Penguin Random House.

Sandel, M. [ffmspt]. (2019, 12 junho) Encontro "Ética, Valores e Política" - Michael Sandel e Steven Pinker [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=EaTC07BdfIQ

Santos I.A., Raposo, A., Durão, A., Rocha, C., Vasconcelos, L. (sd). Melting pot: the new sustainability in a world of emerging pandemics." Handbook of Sustainability Science in the Future. *Springer Nature* (Aceite para publicação).

Santos, I.A. (2016). Comunicação e governância de risco. Construção de um modelo de capacitação social. Tese Doutoral, Universidade Nova de Lisboa-Faculdade de Ciências e Tecnologia. RUN-Repositório da UNL.

Silva, F. (2013). *Educação Para A Cidadania. Desenvolvimento e Implementação de um Projeto Multigeracional de Sensibilização Ambiental para Áreas Marinhas Protegidas*, Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa-Faculdade de Ciências e Tecnologia. RUN-Repositório da UNL.

Tonneto, L.M., Kalil, L.L., Melo, W.V., Schneider, D.D.G., & Stein, L.M. (2006). O papel das heurísticas no julgamento e tomada de decisão sob incerteza. *Estudos de Psicologia*, 23(2),181-189.

Vasconcelos, L. T. (2008). O Conceito de Governância e a Responsabilidade Social dos Cidadãos. *Revista INGENIUM*, II Série, N.º 106, 48-49.

Vasconcelos, L., Farrall, H., Ferreira, J.C. (2020). Socio-Ecological Literacy: Collaboration as a Learning Tool for Society Transformation (174-194) DOI:10.4018/978-1-7998-4402-0.ch009. In Saúde, S., Raposo, M. A., Pereira, N., Rodrigues, A. I. (2020). Teaching and Learning Practices That Promote Sustainable Development and Active Citizenship. IGI Global.http://doi:10.4018/978-1-7998-4402-0

Ser Observador da ONU… Experiência de Educação no Âmbito dos ODS

Margarida Maria Reis Gomes[1]
Maria Fernanda Margalho Craveiro[2]
Francisco Manuel Espingardeiro Banha[3]

Resumo
Pretendemos investigar o grau de consecução dos ODS 2030 através da articulação entre as aprendizagens essenciais de Geografia e os domínios Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, objetivado na Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola. O objetivo foi dinamizar uma experiência educativa no âmbito dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) no ano letivo 2020-2021, na Escola Secundária Infanta D. Maria e no Agrupamento de Escolas Figueira Norte. Neste contexto, desafiamos os alunos do 9.º Ano a colocarem-se no papel de *Observadores da ONU* com a missão de pesquisarem o grau de consecução dos ODS da Agenda 2030. Organizados em pares, os alunos percorreram um *Guia de exploração do site de um município,* sendo todos os municípios integrantes da Comunidade Intermunicipal Região de Coimbra (CIMRC). Orientamos os nossos alunos levando-os a consultar/ explorar os diversos sites dos diferentes municípios da CIMRC, com o objetivo de tomarem conhecimento acerca das políticas públicas em curso em diversas autarquias. Em termos práticos, cada uma das ações em desenvolvimento nos municípios induziu os alunos a estabelecer uma interligação com os 17 ODS. A atividade permitiu aos alunos desenvolver competências transferíveis para a sua vivência quotidiana, constituiu-se uma mais-valia na promoção de trabalhos de natureza multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, de modo a criar contextos flexíveis, aprendizagens inovadoras e desafiantes, promovendo a (re)construção de uma Cidadania Global. Enquanto docentes permitiu-nos (re)interiorizar a ideia de que a Educação para a Cidadania e Desenvolvimento é uma educação holística e transformadora.

Palavras-chave: Desenvolvimento Sustentável; Perfil dos Alunos; Competências; Cidadania.

[1] Escola Secundária Infanta D. Maria; marggomes@gmail.com
[2] Agrupamento de Escolas Figueira Norte; mariacraveiro@aefigueiranorte.pt
[3] Faculdade de Economia da Universidade do Algarve/*CinTurs - Research Centre for Tourism, Sustainability and Well-being; fmbanha@ualg.pt*

INTRODUÇÃO

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) define várias competências-chave que os alunos devem desenvolver ao longo da sua escolaridade obrigatória, respondendo aos desafios da sociedade atual e futura Tal assunção pressupõe "alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos" (Martins, et al., 2017). Os diplomas legais subjacentes à Autonomia e Flexibilidade Curricular (Decretos-Lei n.°54/2018 e n.°55/2018, de 6 de julho; Aprendizagens Essenciais; Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória…) e respetiva operacionalização nas Comunidades Educativas, impulsiona as práticas docentes a ingressarem nas questões da inter, multi e transdisciplinaridade, da autonomia, da capacidade reflexiva e crítica dos nossos alunos.

Tendo em conta as Orientações Curriculares de Geografia (Programa de Geografia do Ensino Básico - 3º Ciclo), os Decretos-Lei anteriormente mencionados, a Portaria n.°223- A/2018, de 3 de agosto, as Aprendizagens Essenciais de Geografia 9.º Ano, homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, bem como o disposto no PASEO planificou-se a atividade com a designação *Ser observador da ONU… num Município da CIM Região de Coimbra - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*, a ser aplicada aos alunos do 9.º Ano. Com a atividade pretendemos estabelecer uma ligação entre os três Domínios (D) da disciplina de Geografia (D1. Localizar e compreender os lugares e as regiões, D2. Problematizar e debater as inter-relações entre fenómenos e espaços geográficos e D3. Comunicar e participar) e os Domínios da ENEC da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Assim foi, igualmente, considerada a Estratégia de Educação para a Cidadania da Escola (EECE) quer da Escola Secundária Infanta D. Maria quer do Agrupamento de Escolas Figueira Norte assentes na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) a partir da Estratégica Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED). Saliente-se que, por um lado a ENED 2018-2022[4] pretende, ao nível da prossecução dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), até 2030,

> garantir que todos e todas os/as aprendentes adquiram conhecimentos e capacidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e de não-violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, 2018).

Por outro, a Estratégia Nacional de Educação para a cidadania (Monteiro, et al., 2017), refere dezassete Domínios a trabalhar na componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento sendo um desses Domínios o Desenvolvimento Sustentável.

No documento *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável-*

Objetivos de Aprendizagem é referido que para os diferentes ODS devem ser definidos objetivos de aprendizagem específicos, uma vez que, os ODS "não devem ser vistos como isolados das competências-chave de sustentabilidade que apoiarão a transição para um mundo sustentável" (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, 2017).

OBJETIVOS

No sentido de estabelecer uma ligação entre os conteúdos temáticos da disciplina de Geografia e as respetivas aprendizagens, e tendo consciência da complexidade dos assuntos envolvidos, a atividade *Ser observador da ONU… num Município da CIM Região de Coimbra - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* pretendeu estabelecer uma ligação entre os Domínios da disciplina de Geografia e os Domínios da ENEC da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, estando representada esta articulação na Figura 1.

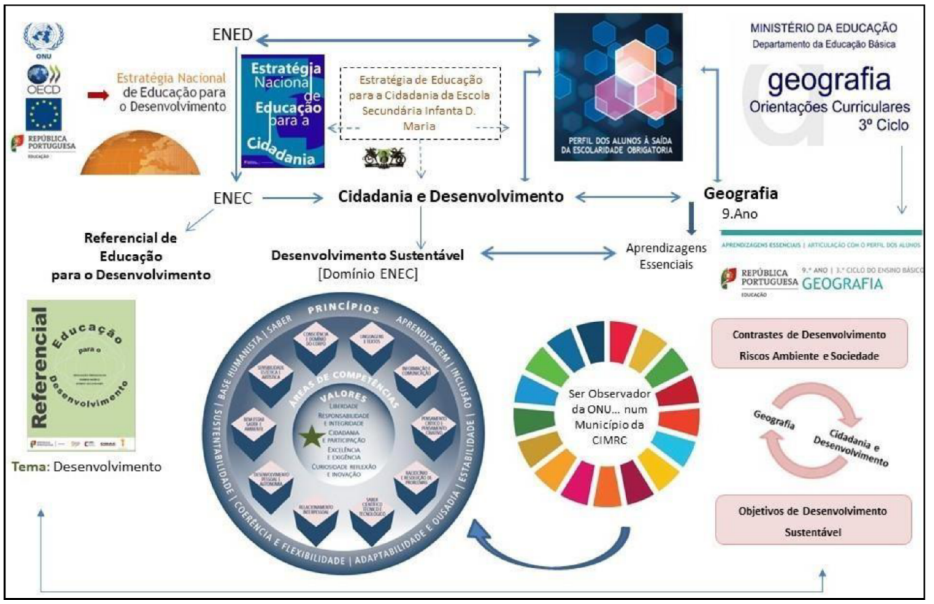


Figura 1. Articulação entre documentos orientadores

METODOLOGIA

A atividade foi operacionalizada da forma que a seguir se apresenta.

1- No âmbito do tema "Contrastes de Desenvolvimento e Riscos, Ambiente e Sociedade" do Programa de Geografia do 9.º Ano, desenvolvemos a aprendizagem essencial: "Relatar medidas que promovam a cooperação entre povos e culturas no âmbito dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável" (DGE, 2018).

2- Relativamente aos Descritores de desempenho / Áreas de Competências do Perfil dos Alunos (ACPA), consideremos as seguintes:

- Utilizar linguagem e conceitos específicos da disciplina / A. Linguagem e textos;

- Pesquisar recorrendo à informação disponível em suporte físico e/ou digital, temas de interesse geográfico/ B. Informação e comunicação; D. Pensamento crítico e pensamento criativo; E. Relacionamento interpessoal; F. Desenvolvimento pessoal e autonomia.

3- Roteiro *Ser Observador da ONU… num Município da CIM Região de Coimbra*

Os alunos foram desafiados a imaginar que são *Observadores da ONU* e que se encontravam numa das três Câmaras Municipais da CIM Região de Coimbra, nomeadamente, Coimbra, Figueira da Foz e Oliveira do Hospital, localizadas no centro, litoral e interior da CIM, Figura 2.

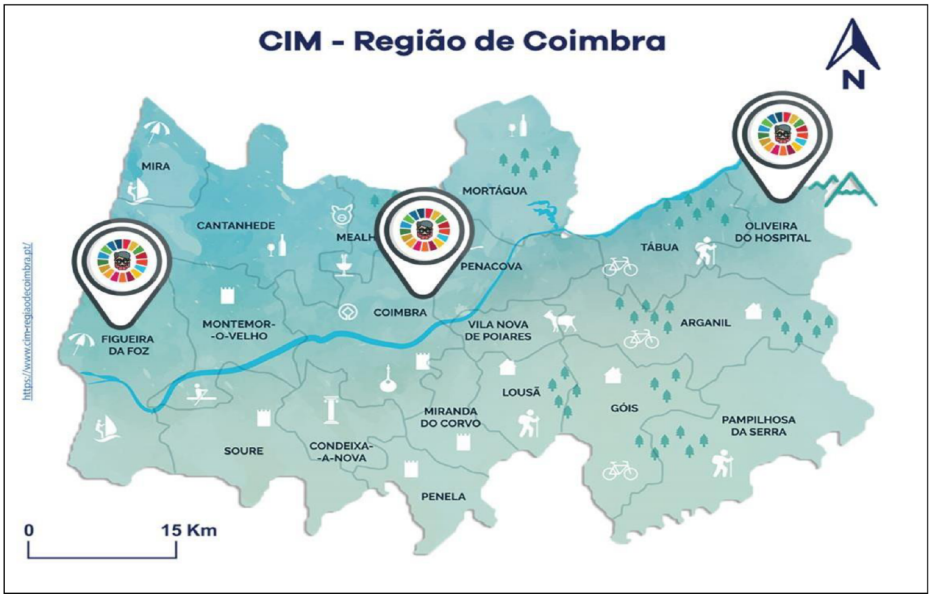


Figura 2. Mapa dos municípios que constituem a Comunidade Intermunicipal Região de Coimbra

A cada par de alunos foi atribuído um roteiro de aprendizagem, com um conjunto de desafios tendo sido levados a procurar resposta para as questões: de que forma os municípios estão a responder às necessidades da população? Que políticas existem para resolver os problemas? Quais as áreas prioritárias que definem? Quais os ODS estão a tentar atingir?

Para orientar os alunos nesta tarefa foi-lhes disponibilizado um *Guia de exploração do site do município,* existindo três guias, um para cada um dos municí-

pios acima mencionados: Coimbra, Figueira da Foz e Oliveira do Hospital. Foram também distribuídos cartões com os diferentes ODS. A figura 3 exemplifica o *Guia de exploração do site do município* para o Município da Figueira da Foz.

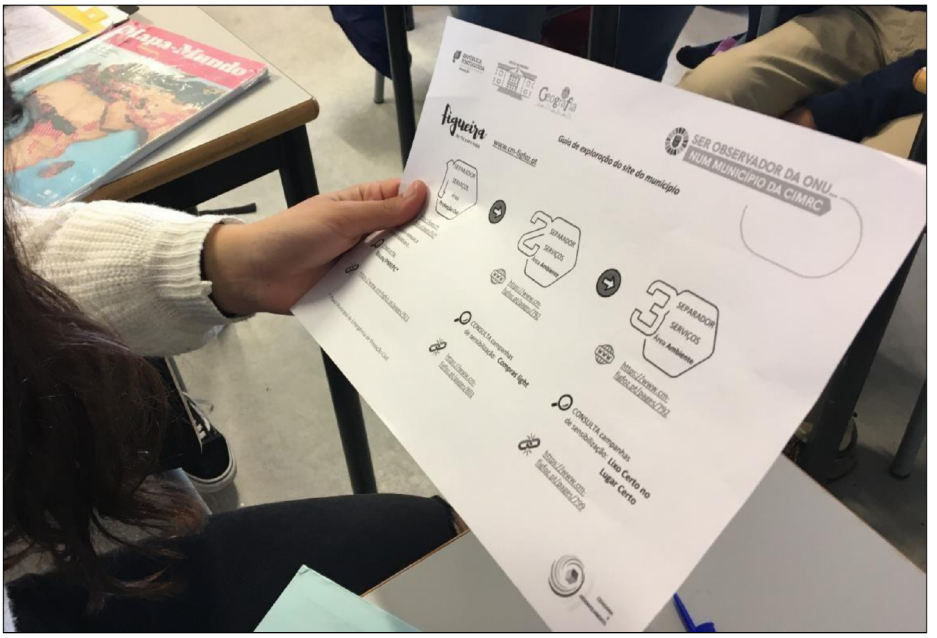


Figura 3. Exemplo do Guia de exploração do site do município para o Município da Figueira da Foz

Figura 4. Exemplo de ações do Município de Coimbra

Pretendeu-se que cada par de *Observadores* se inteirasse sobre as políticas locais/ações em diversas áreas do Município que lhe coube. A figura 4 exemplifica algumas ações do Município de Coimbra, como sejam "Uma mesa para os avós", na área social e "Estratégia Municipal de Saúde", na área da saúde.

Após esta pesquisa, os alunos registaram no roteiro, de forma sucinta, as ações que estão a ser desenvolvidas no município que estudaram, e procuraram nos 17 ODS o enquadramento das políticas locais/ações analisadas. A figura 5 apresenta um exemplo destes registos para o município da Figueira da Foz.

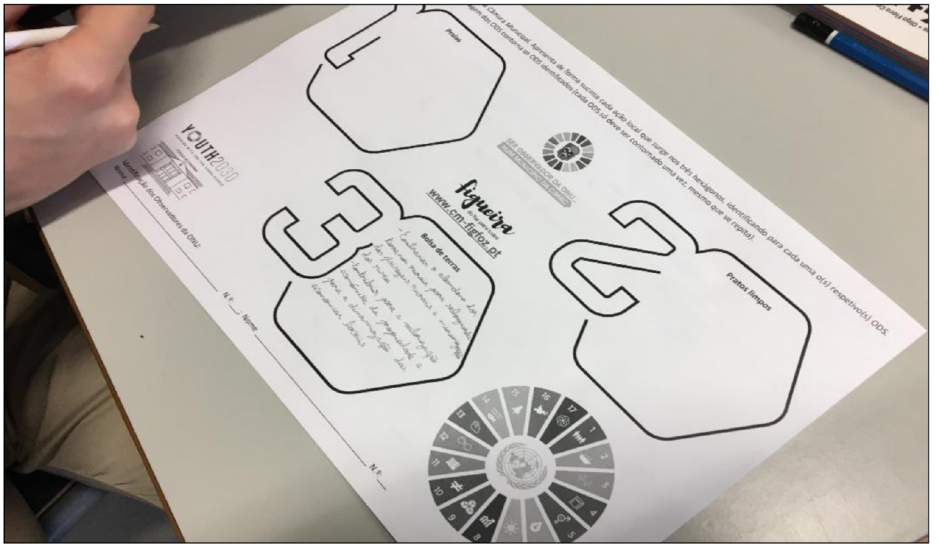


Figura 5. Exemplo do roteiro de aprendizagem para o Município da Figueira da Foz

4- Comunicação e partilha dos resultados

Tendo terminado a fase de pesquisa e tendo obtido respostas às questões inicialmente formuladas, cada par de observadores foi convidado a colocar no mapa da CIM Região de Coimbra os cartões com as ações locais que identificaram na sua pesquisa, bem como os cartões com os ODS, do concelho estudado. A figura 6 exemplifica uma das situações concretizada por um par de observadores.

Na etapa seguinte, os alunos realizaram uma reflexão tendo em conta as opiniões de todos os recém-nomeados *Observadores da ONU*. Com esta reflexão pretendeu-se realçar o facto de o suporte a um desenvolvimento sustentável necessitar de políticas e ações locais diferentes e específicas, uma vez que os problemas das populações dos municípios são, também, diferentes e específicos. Consequentemente, os ODS a priorizar serão diferentes e em consonância.

5. *Feedback* de qualidade

Ao longo desta atividade houve por parte das docentes a preocupação de dar *feedback* aos alunos. Procurou-se que os alunos executassem a tarefa de forma

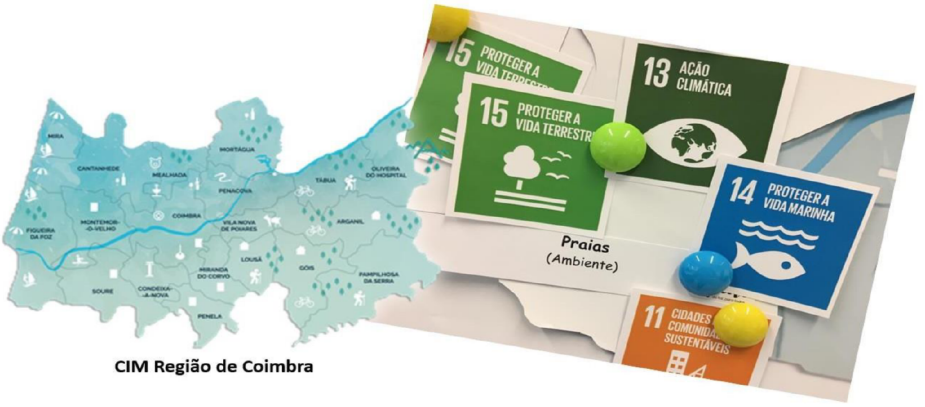


Figura 6. Exemplo de uma situação concretizada

autónoma, mas orientada no sentido de atingir os objetivos definidos e de desenvolverem as aprendizagens selecionadas. Assim, fez-se o acompanhamento da realização das tarefas do roteiro *Ser Observador da ONU… num Município da CIM Região de Coimbra* dando reforço positivo, bem como, *feedback* de qualidade aos alunos e recolhendo informação no sentido de se proceder a uma avaliação para as aprendizagens (avaliação formativa). Por outro lado, fez-se o acompanhamento do desempenho dos alunos através do incentivo à realização das tarefas propostas, monitorizando a realização das atividades. Foi estimulada a participação oral dos alunos promovendo uma participação equilibrada de todos e de cada um, tendo em atenção especial os alunos que usufruem de Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão.

6. Avaliação da atividade e do desempenho dos alunos

Acreditamos que, recorrendo à dinâmica da Análise *SWOT* [S-*Strengths* (F-Forças); W-*Weaknesses* (F-Fraquezas); O- *Opportunities* (O- Oportunidades); T- *Threats* (A-Ameaças)] a avaliação reflexiva permite a autoavaliação e o autoconhecimento, pois os alunos aprendem que as fraquezas podem ser ultrapassadas, descobrem alguns dos seus pontos fortes (outros terão certamente), e que as ameaças se podem transformar em oportunidades. Deste modo no final da atividade, com o recurso à ficha *Refletindo sobre…*, adaptado do modelo da análise SWOT os alunos fizeram a avaliação reflexiva da atividade *Ser observador da ONU… num Município da CIM Região de Coimbra - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*, que lhes propusemos. Por um lado, realizaram a avaliação da atividade e da sua importância para as aprendizagens efetuadas, por outro lado realizaram a avaliação do seu desempenho enquanto alunos ao longo da atividade. A figura 6 exemplifica uma das fichas realizadas, no caso um aluno da Escola Secundária Infanta D. Maria.

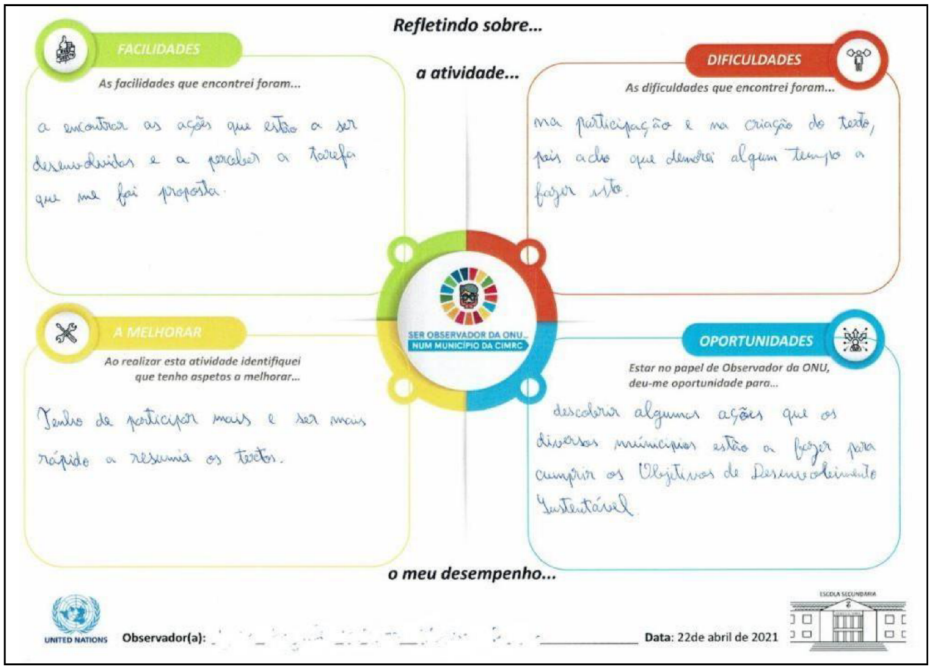


Figura 7. Exemplo de uma ficha Refletindo sobre… realizada por um aluno da Escola Secundária Infanta D. Maria

RESULTADOS

Esta avaliação reflexiva permitiu aos alunos reconhecer a importância da atividade para as aprendizagens efetuadas, bem como, para a sua formação enquanto cidadãos ativos e participantes.

À *posteriori*, o levantamento das respostas obtidas e a análise individual das fichas *Refletindo sobre…*, proporcionou às docentes uma reflexão sobre as mesmas, a título individual e a nível da turma, cujos resultados foram comunicados à turma. Caso houvesse necessidade, a atividade reflexiva docente permitiria a recuperação/consolidação das aprendizagens assim como efetuar ajustamentos ou alterações da atividade, para aplicação futura.

À guisa de conclusão…com a planificação da atividade *Ser observador da ONU… num Município da CIM Região de Coimbra - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* procuramos criar atividades motivadoras para os nossos alunos e que lhes permitissem desenvolver competências de literacia geográfica e digital, bem como, as previstas na ENEC e no PASEO, desenvolvendo competências no domínio da comunicação e participação, bem como, o pensamento crítico.

A realização das tarefas do roteiro *Ser Observador da ONU… num Município da CIM Região de Coimbra* permitiu que os alunos se envolvessem de forma dinâ-

mica e trabalhassem colaborativamente em pares, partilhando opiniões e desenvolvendo o relacionamento interpessoal. Pretendemos que relacionassem as informações que recolheram na pesquisa com os conceitos de Desenvolvimento/Desenvolvimento Sustentável e com as ações da Agenda 2030/ODS.

A atividade de finalização, que consistiu na composição final do mapa da CIMRC com os ODS e as Ações Locais dos municípios, permitiu estimular a capacidade de relacionação das informações recolhidas transformando-as num melhor conhecimento dos 3 municípios estudados.

A atividade *Ser Observador da ONU… num Município da CIM Região de Coimbra* permitiu-nos (re)interiorizar a ideia de que a Educação para a Cidadania e Desenvolvimento é uma educação holística e transformadora. Pretendeu-se desenvolver nos alunos competências transferíveis para a sua vivência quotidiana, o que foi possível através da aquisição de aprendizagens significativas. A atividade constituiu-se uma mais-valia na promoção de trabalhos de natureza multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, de modo a criar contextos flexíveis, aprendizagens inovadoras e desafiantes, promovendo a (re)construção de uma Cidadania Global.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. (2018). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022.* Consultado a 05 de 01 de 2021, de ENED - Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento: https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/introducao-pt-2.pdf

DGE. (07 de 2018). *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil dos Alunos - Geografia 9.º Ano.* Consultado a 02 de 02 de 2021, de Direção Geral da Educação: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/9_geografia.pdf

Martins, G. d., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.* Consultado a 05 de 01 de 2021, de DGE - Direção Geral da Educação: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alu nos.pdf

Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., . . . Macedo, E. (09 de 2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.* Consultado a 02 de 02 de 2021, de Direção Geral da educação: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. (2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - Objetivos de aprendizagem.* Consultado a 02 de 02 de 2021, de UNESCO: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197/PDF/252197por.pdf.multi

Estrategias y prácticas de los centros educativos y del profesorado en la inclusión de la diversidad cultural en la escuela. El caso de España

Sergio Andrés Cabello[1]

Resumen
Los procesos migratorios de las dos últimas décadas han convertido a España en una sociedad mucho más diversa y multicultural, al igual que la mayor parte de las de su entorno. Será a comienzos del siglo XXI cuando se produzca un proceso de crecimiento de la población de origen extranjero que tendrá su correspondiente reflejo en la escuela. Sin embargo, era un escenario para el que tanto la sociedad como el sistema educativo no estaban preparados, habiéndose producido una evolución en la atención y el trabajo de la diversidad cultural en la escuela, así como en sus medios y recursos. El presente trabajo aborda algunas estrategias y prácticas de los centros educativos y del profesorado a la hora de atender y trabajar la diversidad cultural en un proceso que ha ido de la compensación a la inclusión, pasando por la integración. Los datos presentados proceden de una amplia investigación tanto cuantitativa como cualitativa que analiza la atención y el trabajo de la diversidad cultural en los centros de Educación Primaria (6-12 años) de España. Los resultados muestran cómo los docentes se han ido adaptando a los escenarios que han ido surgiendo, el peso de la comunicación y de las prácticas interculturales, y la necesidad de una mayor formación, especialmente en aquellos centros con una mayor presencia de diversidad cultural, pero no solo en ellos.

Palabras clave: Diversidad Cultural; Educación; Inclusión; Interculturalidad; Profesorado.

[1] Universidad de La Rioja (España); sergio.andres@unirioja.es

INTRODUCCIÓN

Los diferentes procesos migratorios acaecidos en las últimas décadas han transformado nuestras sociedades. España no ha sido una excepción, al contrario. Si hasta finales del siglo XX había sido un país más caracterizado por procesos migratorios de salida, a comienzos del siglo XXI se convirtió en un lugar de atracción para población inmigrante que encontraba en España las posibilidades de desarrollar sus proyectos de vida. En las dos primeras décadas del siglo XXI, la población de origen extranjero pasará de poco más de medio millón de personas a más de cinco, superando los seis millones en algunos años de ese periodo (INE, 2021). Esta diversidad cultural será todavía mayor debido a los procesos de nacionalización y a los hijos e hijas de inmigrantes que accedían a la nacionalidad española.

Este escenario también tendrá su reflejo en el sistema educativo, uno de los principales ámbitos donde se observará la diversidad cultural y en el que también supondrá un importante reto. En el curso 2001/02, el alumnado de origen extranjero en las enseñanzas del Régimen General (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional, otros programas formativos) era del 2%. En el curso 2020/21, este porcentaje había ascendido al 9,9% (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

La transformación de la sociedad y del sistema educativo español hacia un modelo más intercultural supuso un importante desafío ya que, de la misma forma, fue un proceso acelerado durante la primera década del siglo XXI. En este sentido, fue necesario afrontar el mismo con muchas menos herramientas de las posibles ya que, a lo largo de esos años, se producía una importante llegada de alumnado de origen extranjero. Además, el mismo, heterogéneo en su composición, lo hacía con diferentes situaciones: incorporación de parte del colectivo durante el curso, barreras lingüísticas y culturales, desacoples en relación al sistema educativo de origen, concentración de colectivos en determinados centros (especialmente públicos), y vinculación con factores socioeconómicos que también tendrán su impacto en la inclusión en el sistema educativo. Sin embargo, como se ha señalado y como se ha demostrado a lo largo de estas dos décadas, el colectivo inmigrante es diverso en su composición, origen y estrategias vinculadas a la educación.

Uno de los aspectos que suelen quedar menos reflejados en el ámbito de la diversidad cultural en España es la presencia de la etnia gitana. Secularmente presentes en la sociedad española, se estima que existen más de 750.000 personas pertenecientes a la misma en el país (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2014), no es menos cierto que su trayectoria en el sistema educativo ha estado marcada por procesos de exclusión y segregación, así como por una serie de dificultades en relación a los rendimientos escolares y académicos. De esta forma, la cultura gitana no solo ha estado muy poco presente en la escuela española sino que, además, cuando se ha hablado de diversidad cultural en la misma se ha identificado de forma mayoritaria con el proceso migratorio.

Las siguientes páginas recogen resultados de un amplio estudio cuantita-

tivo y cualitativo que analiza la atención y el trabajo de la diversidad cultural en los centros de Educación Primaria (6-12 años) en España. Concretamente, el análisis se centra en las estrategias y prácticas de los colegios y docentes en relación a la atención de la diversidad cultural, desde una perspectiva institucional. Entre los resultados más destacados se constata la necesidad de incidir en la formación del profesorado y en las barreras y dificultades existentes en relación a la comunicación con las familias de los colectivos implicados, hecho central para la inclusión y la generación de una educación intercultural. Igualmente, también se reflejan cuáles son los aspectos más institucionalizados de atención a la diversidad cultural, dentro del marco más general de la atención a la diversidad.

MARCO TEÓRICO

La diversidad cultural y su atención en los ámbitos educativos es un objeto de estudio que ha ido ganando presencial, especialmente a medida en las sociedades se iban convirtiendo en más multiculturales debido a los procesos migratorios y a la globalización. El papel de la escuela en la inclusión de las diferentes culturas y de la población inmigrante ha ido transformándose en las últimas décadas, superándose modelos más asimilacionistas, en los que se tenía que producir una adaptación a la cultura mayoritaria. En este sentido, también se ha prestado especial atención a la diversidad cultural desde la perspectiva de generar sociedades respetuosas, tolerantes y más democráticas, que pasarían por la interculturalidad, siendo el sistema educativo un espacio fundamental para su articulación (Leiva Olivencia, 2012, 2008). Obviamente, dicho escenario no está exento de dificultades y barreras (Carrasco Macías y Coronel Llamas, 2017).

El concepto de interculturalidad ha contado con diferentes definiciones y visiones en el ámbito de la educación (OECD, 2018; Council of Europe, 2014; UNESCO, 2013; Gay, 2013) que González Mediel et al. concentran en la designación de "un proceso educativo dinámico, de interacción, intercambio, apertura y solidaridad efectiva desde el reconocimiento de los valores, de los modos de vida, y de las representaciones simbólicas, tanto dentro de los registros de una misma cultura, como entre culturas diferentes" (2021, p. 198). Igualmente, se inciden en numerosas investigaciones y marcos teóricos que este proceso no implica transformaciones parciales sino generales de los centros educativos, adoptando esa nueva perspectiva y mejorando en la visibilidad de las distintas culturas (Carrasco Macías y Coronel Llamas, 2017).

Es importante tener en consideración cómo se han producido diferentes escenarios en función de los procesos que han conformado la multiculturalidad en las sociedades. De esta forma, en el caso español no cabe duda que es la llegada de población de origen extranjero en los comienzos del siglo XXI la que conforma una mayor necesidad e interés a la hora de abordar la diversidad cultural y los desafíos que se conforman, tanto socialmente como en el ámbito educativo (Garreta-Bochaca et al., 2020; Verdeja, 2017; Goenechea, 2016; Essomba, 2006). Y, todo ello, a pesar de que en el caso español se contase con una etnia

como es la gitana, secularmente instalada en España y que no había contado con una atención tan mayoritaria desde la perspectiva de la diversidad cultural.

Uno de los aspectos centrales en el trabajo de la diversidad cultural en la escuela es el papel del profesorado, ámbito al que se han dedicado numerosas investigaciones, buena parte de las cuales han hecho hincapié en la necesidad de una mayor formación y sensibilidad por parte de los docentes hacia la diversidad cultural, y todo ello contando también con el papel institucional y los recursos que deben poner en marcha las administraciones educativas. Desde estas perspectivas, se hace referencia a la necesidad de contar con habilidades de comunicación, observación, escucha activa, cooperación y resolución de conflictos (Romijn et al., 2021; González-Monteagudo y Zamora-Serrato, 2019; Leiva Olivencia, 2012).

Otros trabajos también alertan acerca de la visión monocultural de los docentes y de la necesidad de cambiar de perspectiva, adoptar miradas diferentes y contar con una sensibilidad positiva hacia la diversidad cultural (Sanhueza Henríquez et al., 2021). De esta forma, sería necesario profundizar en la competencia intercultural de los docentes, establecida como una verdadera llave para incidir en la educación intercultural (Carrasco Macías y Coronel Llamas, 2017). Una formación que estaría presente de forma inicial más de forma teórica y que sería a todas luces insuficiente (Pareja de Vicente et al., 2020).

También se encuentra aceptado el papel que tiene la comunicación familia-escuela, especialmente en el caso de las colectivos inmigrantes y gitanos. Es un hecho contrastado que, a mayor implicación y participación de las familias en la escuela, se producen mejoras en el rendimiento escolar, en el sentimiento de comunidad y en la valoración de la educación por parte de los estudiantes (Garreta Bochaca & Llevot Calvet, 2016). Este proceso alcanza un valor más importante en el caso de las familias de otras culturas por las barreras y dificultades que encuentran parte de ellas para acceder a la escuela y relacionarse con la misma, generándose limitaciones en el aprovechamiento de las oportunidades que ofrece el sistema educativo (Carrasco Macías y Coronel Llamas, 2017; Garreta, 2008).

METODOLOGÍA

Los resultados presentados en las siguientes páginas proceden del estudio *La diversidad cultural en la escuela: discursos, políticas y prácticas* (Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, CSO2017-84872-R), en el que un equipo interdisciplinar de varias universidades españolas, encabezado por los investigadores y docentes de la Universitat de Lleida Jordi Garreta Bochaca y Núria Llevot Calvet, analizaron cómo se atiende y trabaja la diversidad cultural, tanto población inmigrante como gitana, en los centros de Educación Primaria.

El proceso de trabajo tuvo lugar de 2018 a 2021 y el estudio se estructuró en tres grandes fases. La primera consistió en un análisis de la legislación y de los planes y programas de las Comunidades Autónomas españolas y del Estado en

relación a la diversidad cultural. Recordemos que, en el caso de España, las competencias educativas están transferidas a las Comunidades Autónomas, contando con el marco legislativo general definido por el Estado. En esta primera etapa también se produjeron entrevistas en profundidad con responsables políticos y técnicos de las Consejerías de Educación de las diecisiete Comunidades Autónomas para recoger y analizar su discurso sobre el objeto de estudio. Esta primera etapa se realizó de julio de 2018 a febrero de 2019.

La segunda fase fue una encuesta a 1.730 representantes de equipos directivos de centros de Educación Primaria en España. Esta encuesta se llevó a cabo de forma telefónica de octubre de 2019 a marzo de 2020. A través de la misma se analizó la presencia de los diferentes colectivos presentes en los centros educativos, las acciones y estrategias que se llevan a cabo para atender y trabajar la diversidad cultural, y la formación y el papel del profesorado, así como la relación con otras entidades del entorno, en este proceso. La muestra tuvo en consideración variables como la localización de los centros (urbano o rural) y la titularidad de los mismos (públicos, concertados y privados), entre otras. De esta forma, los centros encuestados resultaron un 79,2% públicos, un 18,2% concertados y un 2,5% privados. En cuanto al número de estudiantes presentes en los mismos, un 23,6% señalaron que contaban con menos de 100, un 41,8% de 101 a 250 estudiantes, un 32% se situaron en la categoría de 251 a 500 y, finalmente, un 2,3% indicaron que su centro contaba de 501 a 1.000 alumnos.

Finalmente, la tercera fase consistió en la realización de veinte etnografías escolares en centros educativos con una elevada presencia de alumnado diverso culturalmente. Estas etnografías se centraron en un análisis de cada escuela a través de sus planes y programas de atención y trabajo de la diversidad cultural y de entrevistas en profundidad con equipos directivos, docentes, familias y entidades vinculadas al centro. Esta fase de trabajo se desarrolló de noviembre de 2019 a junio de 2021, viéndose condicionada por el cierre de los centros educativos debido a la pandemia covid-19 de marzo a junio de 2020.

El presente trabajo recoge, fundamentalmente, resultados del estudio cuantitativo en relación a las estrategias y acciones de los centros educativos encuestados para atender la diversidad cultural. Igualmente, también se cuenta con algunas conclusiones tanto de la primera como de la tercera fase, ambas de carácter cualitativo como se ha indicado en los párrafos anteriores.

LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA ESPAÑOLA

El proceso que supuso el incremento de la población inmigrante en la primera década del siglo XXI tuvo como consecuencia, entre otras, la generación de una sociedad mucho más diversa culturalmente, pasando del 2% de la población de origen extranjero antes del siglo XXI a superar los seis millones de personas en algunos años de las siguientes décadas. Este hecho suponía también un importante desafío en la generación de sociedades más interculturales, basadas en la convivencia de diferentes culturas, siendo el sistema educativo uno de los

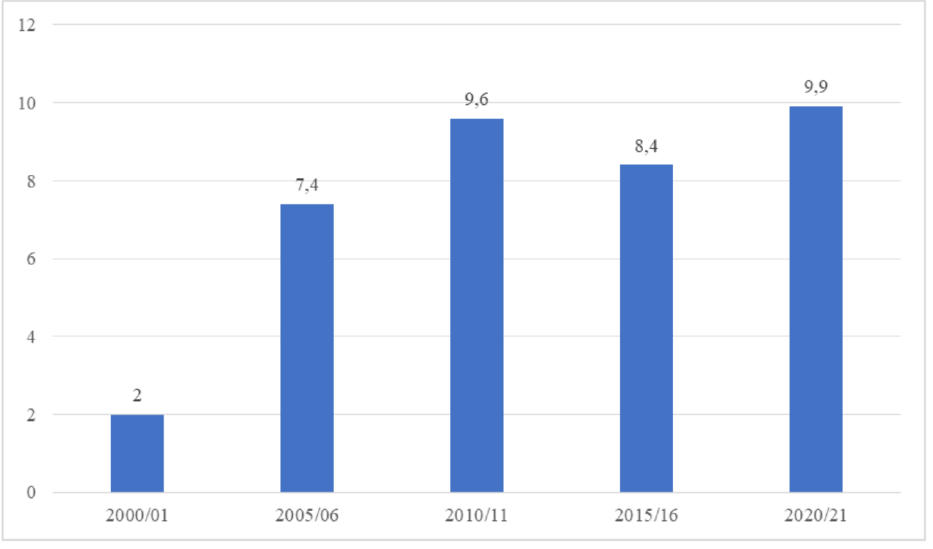
ámbitos más relevantes en el que se produce no solo la integración e inclusión de las mismas sino el aprendizaje de la diversidad cultural y de la convivencia, basada en principios democráticos de respeto y tolerancia.

Sin embargo, nos encontramos con un proceso que ha tenido diferentes dimensiones, las cuales se mantienen en gran medida en la actualidad. Como también se ha indicado anteriormente, en no pocas ocasiones no se tiene en consideración la heterogeneidad del colectivo inmigrante, el cual cuenta con procedencias diversas y con diferentes escenarios tanto en sus realidades socioeconómicas, en sus barreras en el sistema educativo y en sus estrategias en relación a la educación. Es fundamental tener en cuenta este hecho porque, en numerosos casos, se entra en categorizaciones, generalizaciones y simplificaciones que no permiten observar y analizar la dimensión general del fenómeno analizado.

De esta forma, por ejemplo, hay que considerar los diferentes orígenes del colectivo inmigrante. En la actualidad, en España, las nacionalidades más representadas son la marroquí y la rumana, sin olvidar la importante presencia de alumnado de origen latinoamericano, el cual cuenta con menores barreras lingüísticas y culturales. De la misma forma, también hay que considerar el peso de la dimensión socioeconómica ya que, en no pocas ocasiones, colectivos de origen extranjero también entran en la categoría de población vulnerable o en riesgo de exclusión social debido a esta variable (Andrés Cabello & Giró Miranda, 2020).

Otro de los aspectos reseñables es la heterogeneidad de la situación del alumnado de origen extranjero en relación a las Comunidades Autónomas. En las diferentes regiones de España hay distintos escenarios vinculados al mayor o

Gráfico 1. % de alumnado de origen extranjero en las Enseñanzas del Régimen General, cursos 2000/01-2020/21



Elaboración propia
Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021)

menor peso de la inmigración en las mismas y a su evolución. Este hecho viene marcado por las características económicas y productivas de los territorios ya que, en función del peso de unos determinados sectores (fundamentalmente los vinculados a la agricultura, ganadería o el turismo, entre otros), se producirá una mayor presencia del colectivo inmigrante. De esta forma, si en el curso 2020/21 existía en el conjunto de España un 9,9% de alumnado de origen extranjero en el conjunto de las Enseñanzas de Régimen General, la distribución del mismo no era homogénea en las Comunidades Autónomas. En algunas de ellas, esta cifra supera el 14% como son los casos de Islas Baleares, Cataluña, La Rioja, Aragón y Murcia. En el otro sentido, en otras regiones el porcentaje no llega al 5%, por ejemplo en Asturias, Galicia y Extremadura (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

Una de las cuestiones más relevantes en relación a la incorporación del alumnado de origen extranjero a los sistemas educativos es la de la concentración del mismo en determinados centros y escuelas. No es una novedad el reto al que se enfrentan los sistemas educativos para evitar estos escenarios, cuando no se producen en determinadas ocasiones incluso políticas de concentración e incluso de segregación. De esta forma, y vinculadas también a las dinámicas residenciales, hay centros educativos donde hay una elevada presencia de alumnado de origen extranjero y en situaciones desfavorecidas, incluyendo en no pocas ocasiones también estudiantes de etnia gitana. Parte de estos centros, localizados en numerosos casos en determinados barrios en los que se han establecido colectivos inmigrantes, han visto cómo parte de la población autóctona ha elegido otros colegios, públicos o concertados, en los que escolarizar a sus hijos e hijas. De esta forma, la distribución de los colectivos pertenecientes a diversas culturas no es tampoco homogénea en las distintas ciudades sino que obedece a las situaciones residenciales, a las características socioeconómicas de los barrios, a las estrategias educativas de las familias (autóctonas y de los diferentes colectivos) y de las políticas de escolarización que se producen en las distintas Comunidades Autónomas.

En este sentido, se produce una mayor presencia del alumnado de origen extranjero en los centros públicos que en los concertados. Si la relación es de dos de cada tres estudiantes en la escuela pública y uno en la concertada dentro del sistema educativo español, hecho que se mantiene estable desde hace varias décadas, la incorporación del alumnado inmigrante ha sido mayor a la escuela pública, especialmente en lo concerniente a los procesos de concentración de este alumnado en determinados centros, aunque también se dan situaciones heterogéneas tanto en los colegios públicos como en los concertados. En el curso 2020/21, el 78,3% de los estudiantes origen extranjero de las Enseñanzas de Régimen General se encontraban en los centros de la red pública.

Igualmente, y como se ha indicado en páginas anteriores, la situación de la etnia gitana en la escuela española ha sido de exclusión y segregación hasta hace unas pocas décadas. En este sentido, cabe destacar que la diversidad cultural comenzó a ser tenida en consideración en el sistema educativo con la llegada de la población de origen extranjero, fundamentalmente. La situación del alum-

nado gitano en la escuela española ha sido objeto de análisis debido a diferentes factores, algunos de los cuales también afectan al alumnado de origen extranjero, como son el peso de los factores socioeconómicos, la relación familia-escuela, el valor otorgado a la educación por una parte de este colectivo, los procesos de concentración de alumnado gitano en determinados centros, y las dificultades de continuar con los estudios posobligatorios, generándose situaciones de abandono escolar temprano muy superiores a la media general (Fundación Secretariado Gitano, 2013).

En definitiva, nos encontramos ante un escenario complejo y con una diversidad de situaciones, una evolución creciente en las dos últimas décadas y que no aparece del todo reflejada en las estadísticas. Por un lado, por la presencia de la ya señalada comunidad gitana y, por otro lado, los procesos de adquisición de la nacionalidad. En el siguiente epígrafe, se analizará qué estrategias y planes se han desarrollado acerca de la atención a la diversidad cultural en la Educación Primaria en España en los centros encuestados.

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN ESPAÑA Y LAS PRÁCTICAS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y DEL PROFESORADO

La atención a la diversidad cultural en la escuela ha sido objeto de amplios debates. Buena parte de los mismos se han centrado en la forma de afrontar los cambios que estaban acaeciendo en los centros educativos con la llegada de alumnado de origen extranjero, el cual contaba con necesidades de apoyo educativo como consecuencia de desconocimiento de la lengua, la incorporación a lo largo del curso en el sistema educativo, los desacoples con respecto a los sistemas educativos de origen o dificultades vinculadas al origen socioeconómico, siempre partiendo de la heterogeneidad de dicho colectivo. Además, la diversidad cultural también implicaba la adopción de nuevas miradas y enfoques de los sistemas educativos que incidiesen en visiones interculturales, de respeto y tolerancia, con unos colegios en los que la diversidad cultural sería la norma. Sin embargo, no cabe duda que este escenario también sería distinto en función del grado de homogeneidad de los propios centros educativos. Pero, en definitiva, el hecho de que no se contase con diversidad cultural, o que fuese reducida, no implicaba que no tendría que trabajarse una realidad que se encontraba cada vez más presente en la sociedad, habiéndose institucionalizado.

La atención a la diversidad cultural es competencia de las Comunidades Autónomas, las cuales tienen transferidas la Educación. En este sentido, cada una de las regiones y sus respectivas administraciones han ido generando sus legislaciones, políticas, estrategias, planes, etc. (Verdeja, 2017). El análisis llevado a cabo por el equipo de investigación de las legislaciones y planes de las diferentes Comunidades Autónomas en la primera fase del proyecto mostró cómo se produjo una evolución de medidas compensatorias, enfocadas en los déficits que mostraba este colectivo en los sentidos señalados, hacia modelos basados en la

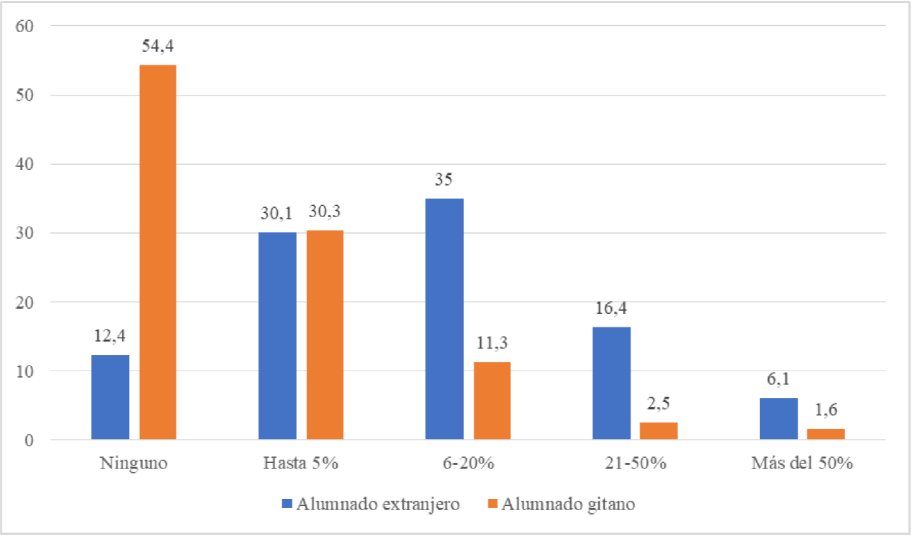
integración y, finalmente, con el objetivo de la inclusión, aunque el diagnóstico muestra cómo nos encontraríamos en una fase intermedia entre la integración y la inclusión.

Otro de los aspectos que se observan en el análisis de la evolución de las legislaciones y acciones de las Comunidades Autónomas es cómo las medidas para afrontar la atención de la diversidad cultural, así como el trabajo de la misma, se han incorporado al conjunto de la atención a la diversidad. Es sin duda alguna una de las cuestiones centrales en la evolución de los sistemas educativos en las últimas dos décadas, con el objetivo de avanzar hacia modelos más inclusivos y comprensivos. En cierto sentido, la diversidad cultural sería un aspecto más del conjunto de las diversidades y las medidas que afectan a la atención a la diversidad cultural se corresponderían con el conjunto del sistema. En este sentido, cabe destacar dentro de las contempladas por la normativa estatal, marco en el que se desenvuelve la de las Comunidades Autónomas, la incorporación de parte de este colectivo dentro del grupo de necesidades específicas de apoyo educativo en las categorías de "desconocimiento grave de la lengua de instrucción" y "situación de desventaja socio-educativa", haciéndose referencia explícitamente en este último caso la pertenencia a minorías étnicas y/o culturales. Igualmente, específicamente también se contempla la integración tardía en el sistema educativo español, en el que también se hace referencia directa a la incorporación de alumnado de otros países durante el curso, a los desfases curriculares, al desconocimiento de la lengua vehicular y a la escolarización en uno o dos cursos inferiores al que le correspondería por su edad.

A lo largo del análisis de la legislación y de las actuaciones de las Comunidades Autónomas se ha observado cómo se ha relacionado la atención y el trabajo de la diversidad cultural con otros ámbitos más generales. A la ya señalada atención a la diversidad, todos los centros deben tener un plan, se une el papel de la convivencia, también siendo obligatoria la presencia del mismo en todos los colegios e institutos. En las regulaciones autonómicas de los planes de convivencia y en su desarrollo se hace especial hincapié en los aspectos vinculados al respeto, la tolerancia, la interculturalidad, la democracia, etc. También se relacionan con la resolución de conflictos y su prevención. Finalmente, cabe destacar el papel que desempeña la Orientación Educativa, cuyos profesionales ocupan un lugar central en todo el proceso de atención a la diversidad cultural, junto con otras figuras como son el personal de Audición y Lenguaje, de Pedagogía Terapéutica, los Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad, los Auxiliares Técnicos Educativos, etc., vinculados a las necesidades educativas. Es necesario poner en valor en relación a la atención y el trabajo de la diversidad cultural la relación con los Servicios Sociales y con entidades y organizaciones del Tercer Sector que, en determinados barrios y ámbitos, juegan un papel fundamental en el fomento de la interculturalidad y en la atención a estos colectivos.

Centrándonos en el estudio cuantitativo, puede observarse cómo en el conjunto de la muestra (1.730 centros educativos de Primaria), había una mayor presencia de alumnado de origen extranjero que gitano. De esta forma, en un 54,4% no había ningún estudiante de etnia gitana, mientras que en el caso de los de

Gráfico 2. % de alumnado de origen extranjero y gitano en las escuelas encuestadas



Elaboración propia

origen extranjero descendía a un 12,4%. En uno de cada tres centros encuestados se señaló que había hasta un 5% de alumnado de origen extranjero y de alumnado de etnia gitana.

A medida que se avanza en el porcentaje de alumnado extranjero y gitano, se observa la presencia de centros donde la concentración de estos colectivos es mayor. De esta forma, si un 35% de las escuelas encuestadas señalaron que contaban con un porcentaje de estudiantes extranjeros del 6 al 20%, en el caso de la etnia gitana descendían al 11,3%. En el caso del 21 a 50%, son un 16,4% de los centros los que manifestaron contar con dicho porcentaje para el alumnado extranjero y un 2,5% en el caso de la etnia gitana. Finalmente, un 6,1% de las escuelas indicaron que contaban con más del 50% de estudiantes de origen extranjero y un 1,6% de alumnado gitano.

El estudio cuantitativo también reflejó una mayor presencia de docentes no formados que formados para atender y trabajar la diversidad cultural, así como una demanda creciente por parte de los equipos directivos encuestados de formación intercultural, de conocimiento y reconocimiento de las diferentes culturas. Igualmente, se hizo hincapié en las mayores dificultades que se observaban en la atención a la diversidad cultural en aquellos centros en la que esta estaba más presente, incidiendo estos encuestados en la necesidad de una mayor formación. En su conjunto, se incidió en cuestiones vinculados a la convivencia, la resolución y prevención de conflictos y el papel que desempeñan figuras como los mediadores culturales (Andrés Cabello, 2020).

Uno de los aspectos centrales que se observaron en los resultados del estudio cuantitativo, también confirmado en la fase etnográfica como los anteriores, es la relación entre la atención de la diversidad cultural y la relación familia – escuela. Como se ha señalado en epígrafes precedentes, es una de las cuestiones claves para una mejor integración de estos colectivos en el sistema educativo. Sin embargo, las dificultades son amplias por la existencia de diferentes barreras.

Tabla 1: Barreras de comunicación familias extranjeras y gitanas (%)

	Extranjeras (N=1.515)	**Gitanas (N=789)**
Lingüísticas	58,2	0,6
Socioeconómicas	6,3	5,7
Culturales (valor de la escuela, implicación familia, etc.)	18,0	35,5
Institucionales (recursos, prejuicios, etc.)	2,6	1,0
Absentismo	0,5	7,9
Otros	0,7	0,4
No hay barreras	32,6	57,9
No hay familias extranjeras/gitanas	1,2	1,0
No sabe/No contesta	0,3	1,1

Elaboración propia

En el caso de la comunicación con las familias extranjeras, un 58,2% de los centros encuestados manifestó que se producían barreras lingüísticas, seguidas de las culturales en el sentido del valor otorgado por las mismas a la escuela o la implicación de las familias con un 18%. En tercer lugar, pero a una importante distancia, surgieron las socioeconómicas, con un 6,3%. En un 32,6% de los centros encuestados con alumnado extranjero se señaló que no había barreras con dichas familias.

En relación con las familias gitanas, haciendo referencia a los centros que cuentan con este colectivo, un 57,9% de los encuestados manifestó que no había barreras de comunicación con las mismas. Sin embargo, a diferencia de las familias de origen extranjero, las principales barreras se produjeron en relación a las cuestiones culturales con un 35,5%. El 7,9% indicó que las barreras con las familias gitanas tenían lugar por el absentismo escolar, hecho cada vez más minoritario en dicho colectivo pero todavía presente. Y, finalmente, un 5,7% indicaron que las limitaciones en la comunicación con estas familias estaban marcadas por condicionantes socioeconómicos.

En la mayor parte de los centros encuestados se contaba con planes de convivencia, un 78,2% manifestaron poseerlo. Igualmente, también un 70,2% llevaba a cabo planes de acogida del alumnado, en su conjunto, y un 62,5% a las familias. Un 11,5% contaba con un aula "de acogida" del alumnado extranjero, con el objetivo de abordar su integración. Hay que tener en consideración que, buena

Tabla 2: Programas y planes presentes en los centros de Educación Primaria (%)

Programas y planes	% de centros que cuentan con ellos
Acogida a las familias	62,5
Acogida del alumnado	70,2
Aula "de acogida" alumnado extranjero	11,5
Convivencia	78,2
No sabe/No contesta	7,4

Elaboración propia

parte de las acciones señaladas, son de carácter general, y que parten de una visión de la inclusión de todo el alumnado y todas las familias con todos y todas.

En relación a programas y planes que se aplican en el ámbito de la docencia, se observaron una diversidad de estrategias en el conjunto de los centros de Educación Primaria encuestados, los cuales afectan a la atención a la diversidad cultural. El 66,1%, dos de cada tres, manifestaron llevar a cabo actuaciones en las metodologías docentes. Prácticamente la mitad, el 50,4%, indicaron que realizaban agrupamientos de estudiantes en función de los diferentes niveles. Un 42,7% llevaban cabo acciones en los espacios escolares para aplicar nuevas metodologías educativas. Por su parte, en el 42% indicaron que desarrollaban educación intercultural y un 41,7% también incidieron en planes y programas relacionados con los contenidos escolares.

Tabla 3: Programas y planes aplicados a la docencia en los centros de Educación Primaria, cursos 2018/19 y 2019/20 (%)

Programas y planes docencia	% de centros que cuentan con ellos
Agrupamientos	50,4
Contenidos escolares	41,7
Espacios escolares	42,7
Tiempo escolar	14,5
Materiales escolares	46,5
Evaluación	34,7
Metodologías docentes	66,1
Educación intercultural	42,0
No sabe/No contesta	13,2

Elaboración propia

Con respecto a planes y programas específicos de atención a la diversidad cultural, vinculados a cuestiones que reflejen o tengan en consideración aspectos concretos de las distintas culturas, destacó que el 66,3% de los centros

encuestado contaban con una adaptación de los menús de los comedores escolares a la diversidad cultural y religiosa. Sin embargo, las clases de lengua o de cultura de las familias de origen extranjero están presentes en una minoría de los centros encuestados, con un 5,3% y un 3,8% respectivamente. Es posible que estas clases correspondan a los convenios que tiene firmados el Ministerio de Educación y Formación Profesional con Marruecos y Rumanía para la impartición, fuera del horario lectivo, de estas materias. En cuanto a la cultura gitana y la lengua romaní, es mucho más minoritario ya que la primera solo fue señalada por el 1,3% de los centros encuestados y la segunda en un 0,5%.

Tabla 4: Programas y planes específicos atención a la diversidad cultural en los centros de Educación Primaria, cursos 2018/19 y 2019/20 (%)

Programas y planes diversidad cultural	**% de centros que cuentan con ellos**
Adaptación de los menús a la diversidad cultural/religiosa	66,3
Clases de lengua de origen de las familias de origen extranjero	5,3
Clases de cultura de origen de las familias de origen extranjero	3,8
Clases de lengua romaní	0,4
Clases de cultura gitana	1,3
No sabe/No contesta	32,2

Elaboración propia

Finalmente, en relación al grado de acuerdo y desacuerdo de los encuestados con algunas afirmaciones vinculadas a la diversidad cultural y religiosa, se observó un mayor grado de acuerdo en relación a una mayor presencia de la primera que de la segunda. De esta forma, un 90,2% de los equipos directivos encuestados señalaron que estaban mucho o bastante de acuerdo en una mayor incorporación de la diversidad cultural en el currículum. En el caso de la diversidad religiosa, el grado de acuerdo en las categorías mucho y bastante descendía al 44%, señalando un 49,6% que estaban poco o nada de acuerdo.

Situación similar se daba en relación a que los textos escolares debían reflejar de mayor forma la diversidad cultural. Un 83,2% de los equipos directivos se mostraron mucho o bastante de acuerdo en que era necesario, mientras que en el caso de la diversidad religiosa descendió al 43,5%. El 47,5% de los encuestados se posicionaron en los valores poco o nada de acuerdo en relación a la necesidad de una mayor incorporación de la diversidad religiosa en los textos escolares. Estas diferencias, tanto en el caso de los currículums como de los textos, se debe a los procesos de secularización de la sociedad española, aunque existen centros educativos que tienen incorporadas las clases de religión islámica y evangélica, de forma optativa como la católica, derecho reconocido legislativamente.

En relación a que la educación intercultural debe ser un referente en todos los centros, un 89,7% de los encuestados indicaron que estaban mucho o bastante de acuerdo. Sin embargo, un 50,6% de los mismos señalaron que es difícil la traducción del discurso intercultural a la práctica, posicionándose en el lado contrario el 43,4% de los encuestados.

Tabla 5: Grado de acuerdo de los integrantes de los equipos directivos con las siguientes afirmaciones (%)

	Mucho	Bastante	Poco	Nada	NS/NC	No pertinente
Diversidad cultural más incorporada al currículum	43,4	46,8	6,0	0,9	1,8	1,1
Diversidad religiosa más incorporada al currículum	16,7	27,3	20,9	28,7	2,28	3,6
Discurso intercultural difícil de traducir a la práctica	12,4	38,4	29,6	13,8	4,7	1,2
Educación intercultural como referente en todos los centros	47,7	42,0	4,6	0,3	4,5	0,9
Los textos deben reflejar más la diversidad cultural	32,8	50,4	9,5	1,6	3,1	2,7
Los textos deben reflejar más la diversidad religiosa	15,8	27,7	21,8	25,7	4,1	4,9

Elaboración propia

En definitiva, una serie de escenarios, acciones y actuaciones que los centros realizan de forma institucionalizada, desde la perspectiva de los equipos directivos recogidos en la fase cuantitativa de la investigación, corroborados en buena medida en las partes cualitativas de la misma. En las etnografías escolares también se pudo observar cómo se llevaban a cabo actuaciones de los docentes en sus clases y, especialmente, en las relaciones con las familias y en la participación de la comunidad educativa, entendida en un sentido amplio y teniendo en cuenta el entorno, el barrio, los municipios, diversos agentes institucionales y no institucionales, etc.

CONCLUSIONES

La diversidad cultural es una realidad institucionalizada en nuestras sociedades y sistemas educativos, pero no significa que no quede un importante camino por recorrer. Al contrario, es necesario seguir incidiendo en el reconocimiento y puesta en valor de las diferentes culturas, dentro de un marco de tolerancia y respeto mutuo y de unos derechos comunes, que permita una verdadera inclusión. Las dificultades, tanto institucionales como contextuales, son amplias y la educación tiene que ser una de las herramientas básicas para superar las mismas.

En su conjunto, se reconoce el valor positivo de la diversidad cultural en las aulas y centros educativos, como un aspecto que suma y que se enmarca en la evolución de las sociedades. Sin embargo, no es menos cierto que son necesarios más recursos y medios para poder abordar esa diversidad cultural, que va desde la atención a la misma hasta el trabajo de la diversidad cultural, incluso en aquellas escuelas que no cuenten con alumnado de origen extranjero o de etnia gitana. Y es que, atención y trabajo de la diversidad cultural van de la mano, aunque generalmente es más visible y profundo el segundo en aquellos centros que cuentan con un mayor porcentaje de alumnado de otras culturas. En el estudio cualitativo se mostró cómo, en no pocos casos, en estos centros el trabajo de la diversidad cultural era un hecho consustancial y necesario.

A pesar de estos avances, también debe considerarse el hecho de que la atención a la diversidad cultural se ha encuadrado en el conjunto de la atención a la diversidad, lo que puede dar lugar a una mayor difuminación de la misma o a su consideración con otras variables y aspectos. De esta forma, es frecuente la relación que se establece en no pocos casos de la diversidad cultural con otras cuestiones de carácter socioeconómico que inciden en escenarios de vulnerabilidad y desigualdad, pesando más este segundo aspecto que el primero.

En todo caso, es preciso incrementar la formación del profesorado en la atención y el trabajo de la diversidad cultural. El análisis de los programas y actuaciones de las Comunidades Autónomas en la primera fase de la investigación mostró cómo, en la primera década del siglo XXI, la formación en interculturalidad había estado más presente, coincidiendo con el proceso migratorio, que en la actualidad. De hecho, la fase etnográfica reflejó una demanda por una parte del profesorado y centros analizados de formación específica en interculturalidad que no se encontraba satisfecha por las administraciones responsables.

Igualmente, se reconoce y se observa cómo se han producido avances en los procesos de reconocimiento y valoración de la diversidad cultural en las escuelas, especialmente a través de la visibilidad de la misma. Sin embargo, en no pocas ocasiones ha sido a través de manifestaciones lúdicas y/o folklóricas que, teniendo su valor, pueden ser superficiales si no se acompañan de otras medidas más centradas en aspectos docentes y curriculares. De la misma forma, también cabe resaltar el valor otorgado a los planes de atención a la diversidad y de convivencia, los cuales se han convertido en ejes vectores e integradores de parte de las actuaciones relacionadas con la diversidad cultural.

Finalmente, pero no menos importante, la diversidad cultural y la interculturalidad es una cuestión que afecta al conjunto de la comunidad educativa, entendida desde un punto de vista global. Es decir, es necesario integrar a todos los agentes implicados y, especialmente, a las familias de otras culturas y etnias para que también se sientan parte de todo el proceso, a través del reconocimiento y de la convivencia. Y, para ello, es determinante la reducción de las barreras de comunicación entre escuelas y familias.

BIBLIOGRAFÍA

Andrés Cabello, S. (2020). Convivencia intercultural y mediación en la escuela como herramienta de prevención de conflictos. En M. del C. Pérez Fuentes, M. del M. Molero Jurado, Martos Martínez, A., Barragán Martín, A.B., M. del M. Simón Márquez, M. Sisto, R.M. del Pino Salvador, B.M. Tortosa Martínez y J.J. Gázquez Linares (Comps.), *La Convivencia Escolar: un acercamiento Multidisciplinar a las nuevas necesidades* (pp. 185-194). Dykinson.

Andrés Cabello, S. & Giró Miranda, J. (2020). Educational Attainment and Integration of Foreign Students in Spain. In P. Groves Price (Ed.), *Oxford Encyclopedia of Race and Education*. Oxford University Press. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.805

Carrasco Macías, M.J. y Coronel Llamas, J.M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: un estudio cualitativo. *Educación XXI*, *20*(1), 75-98. DOI: https://doi.org/10.5944/educxx1.17492

Council of Europe (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg, https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf

Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Graó.

Fundación Secretariado Gitano (2013). *El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, 133-155.

Garreta Bochaca, J., & Llevot Calvet, N. (2016). Family-school communication in Spain: channels and their use. *EHQUIDAD. Revista Internacional De Políticas De Bienestar Y Trabajo Social*, 3, 29–47. https://doi.org/10.15257/ehquidad.2015.0002

Garreta-Bochaca, J., Macia-Bordalba, M. y Llevot-Calvet, N. (2020). Intercultural Education in Catalonia (Spain): Evolution of Discourses and Practices (2000-2016). *Estudios sobre Educación*, 38, 191-215. DOI: 10.15581/004.38.191-215

Gay, G. (2013). Teaching to and Through Cultural Diversity. *Curriculum Inquiry*, *43*(1), 48-70. DOI: https://doi.org/10.1111/curi.12002

Goenechea, C. (2016). La escuela pública de la España Multicultural: de privilegios y muros invisibles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *30*(1), 111-119.

González Mediel, O., Berríos Valenzuela, Ll. y Toro Collantes, M. (2021). La formación del profesorado de primaria en educación intercultural: una experiencia a través de la investigación acción. *Estudios Pedagógicos*, *XLVII*(1), 197-217. DOI: https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100197

González-Monteaguado, J. y Zamora-Serrato, M. (2019). Los profesores y los desafíos de las diversidades y de las migraciones en España: formación y políticas educativas. *Revista de Educação Pública*, *28*(68), 275-296, 2019. DOI: 10.29286/rep.v28i68.8389

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2021). *Estadísticas del Padrón continuo*. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177012&menu=ultiDatos&idp=1254734710990

Leiva Olivencia, J.J. (2012). Aportaciones y reflexiones pedagógicas sobre educación intercultural: de la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Revista Qurriculum*, 25, 57-75.

Leiva Olivencia, J.J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, *46*(2), 1-14.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Series Avance*. http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/series/extranjeros&file=pcaxis&l=s0

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2014). *Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020*. Madrid, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/PoblacionGitana/docs/WEB_POBLACION_GITANA_2012.pdf

OECD (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf

Pareja de Vicente, D., Leiva Olivencia, J.J. & Matas Terrón, A. (2020). Percepciones sobre diversidad cultural y comunicación intercultural de futuros maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *23*(1), 75-87. DOI: https://doi.org/10.6018/reifop.403331

Romijn, B.R., Slot, P.L. & Leseman, P.P.M. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through profesional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 98. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236

Sanhueza Henríquez, S., Cardona Moltó, M.C., Herrera Fernández, V., Berlanga Adell, M.J. y Friz Carrillo, M. (2021). Sensibilidad intercultural en el alumnado y su relación con la actitud y estilo docente del profesorado ante la diversidad cultural. *Interciencia, 46*(6), 256-264.

UNESCO (2013). *Intercultural competences: Conceptual and operational framework*. https://en.unesco.org/interculturaldialogue/resources/132

Verdeja, M. (2017). Atención a la Diversidad Cultural del Alumnado: Un Recorrido por Leyes de Educación de Ámbito Español. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, *6*(1), 367-382. DOI: https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.021

Desafios Atuais Apontados pelos Alunos:Questões de Gênero e Sexualidade

Joseanne Aparecida Maramaldo Levi[1]
José Viegas Brás[2]

Resumo
Este artigo trata da percepção de alunos do ensino superior acerca das questões de gênero e sexualidade. Conforme Louro (1997), abordar essas questões não significa negar os corpos sexuados, e sim construir uma relação a respeito deles, seguindo os preceitos biologicamente orientados, mas com a valorização da construção social historicamente demarcada. Desse modo, objetivamos buscar a percepção dos sujeitos participantes sobre o tema. Para tanto, realizamos uma pesquisa de campo, de natureza quantitativa e qualitativa, com suporte bibliográfico e documental. Escolhemos, de maneira aleatória, uma instituição de ensino superior, na cidade de São Luís/MA, Brasil, contando com a participação de estudantes do 1º, 4º e 8º período do curso de licenciatura em Pedagogia. Os dados coletados foram categorizados com as variáveis: período cursado no momento da pesquisa, idade, religião, profissão, renda e questões sobre gênero e sexualidade. Os resultados indicaram a religião como a variável mais recorrente no tocante à dificuldade de lidar com a diversidade sexual.

Palavras-chave: Gênero; Sexualidade; Diversidade; Universidade.

[1] CeiED; jdowlevi@gmail.com
[2] Universdade Lusófona & IPLUSO; zevibras@gmail.com

INTRODUÇÃO

A partir da necessidade de conceituar as sexualidades, ressaltamos, conforme Paraíso e Caldeira (2018), que sexualidades: "são vivências de sensações, desejos e prazeres, que podem imprimir sofrimentos e exclusões, do mesmo modo podem desencaixotar emoções, insuflar uma erótica desejante no mundo e fazer tremer os controles que buscam a todo custo conter a vida que jorra" (p.13). Contudo, vivemos em uma sociedade em que buscamos ser aceitos e integrá-la, mas, para isso, concordamos com suas normas; daí adotamos muitas posturas que podem machucar ou maltratar corpos que não obedecem ao que foi consagrado como certo ou normal.

De acordo com Louro (2010), "A heterossexualidade é concebida como 'natural' e também universal e normal" (p.17). Sendo assim, a perspectiva de se pensar na sexualidade sob o ponto de vista da diversidade é uma proposta que ainda parece ter muitos desafios a serem superados, devido à performance que se espera frente à modalidade aceita como normal, que é o caso da heterossexualidade, consagrada como um parâmetro a ser seguido por todos, mas que não atende a todas as expressões dos desejos sexuais.

Ainda para Louro (2010), a heterossexualidade é "uma forma de sexualidade (…) generalizada e naturalizada e funciona como referência para todo o campo e para todos os sujeitos" (p.17). No processo de modelação da sexualidade, cabe aqui destacar a necessidade de perceber as chances de diversificar a discussão na apresentação de outras expressões de desejos sexuais.

Considerando a importância da discussão em torno desse assunto, Weeks (2010) afirma que "Os sentidos que damos a nossos corpos e suas possibilidades sexuais tornam-se, de fato, uma parte vital de nossa formação individual, sejam quais forem as explicações sociais" (p.48). Desse modo, a necessidade de olhar para a diversidade das expressões dos desejos sexuais influencia a nossa forma de ver o outro, uma vez que transpõe o entendimento de conceitos sobre as sexualidades. Nesse sentido, Weeks (2010) ressalta que "não estamos preocupados com a questão do que causa a heterossexualidade ou a homossexualidade nos indivíduos, mas, em vez disso, com o problema de por que e como nossa cultura privilegia uma e marginaliza - quando não discrimina - a outra" (p. 49).

Nessa construção social de conceitos e valores, percebemos que há uma necessidade de classificação da sexualidade, como se quisesse entender sua diversidade, porém podemos notar, conforme Weeks (2010), que o "senso comum" toma como dado que esses termos demarcam uma divisão real entre as pessoas: há "heterossexuais" e há "homossexuais", existindo um outro termo para aquelas que não se ajustam exatamente nessa clara divisão: "bissexuais".

UMA DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) FRENTE À DIVERSIDADE DA SEXUALIDADE

Com base nas perspectivas abordadas sobre a sexualidade, vamos passear pelo espaço educacional, especificamente pela escola, visto que, segundo Britz-

man (2010), as questões que envolvem a sexualidade suscitam algumas perguntas, tais como: "Será que a sexualidade muda a maneira como a professora e o professor devem ensinar? Ou será que a sexualidade deveria ser ensinada exatamente da mesma forma que qualquer outra matéria?" (p. 85).

É um grande desafio relacionar essas questões com a docência, e talvez esteja aí o cerne do problema: falar da diversidade sexual com professores e professoras no processo de sua formação acadêmica para saberem lidar com o tema em sala de aula. Na concepção de Britzman (2010), "a sexualidade não segue as regras da cultura, mesmo quando a cultura tenta domesticar a sexualidade. Podemos insistir que a sexualidade é a própria alteridade" (p. 89). Isso significa que mesmo a cultura escolar pode não conseguir modelar, orientar ou reprimir a diversidade sexual, mas pode ser um espaço para democratizar as mais variadas expressões da sexualidade.

À vista disso, Britzman (2010) questiona:

> Se o sexo é um tema assim tão instável em seus objetivos, conhecimentos, prazeres e práticas, o que pode, então, ser feito com que os educadores continuem dispostos a argumentar a favor e contra o sexo, a vincular o construto do sexo apropriado ao construto da idade apropriada, e a se preocupar sobre qual conhecimento existe em quais corpos em quais circunstâncias? (p. 93)

Diante de tantas questões, podemos pensar a necessidade de abordar a diversidade da sexualidade no âmbito escolar, bem como buscar meios de trazer à tona a discussão pedagógica por meio dos professores, já que a escola precisa ser um espaço de aprendizagem também da sexualidade. Para Hooks (2010), "Nós professoras e professores, raramente falamos do prazer de Eros ou do erótico em nossas salas de aula" (p.115) . Dessa forma, fica bem explícito que as questões do prazer envolvendo a sexualidade parecem não ter espaço no ambiente educacional, quando lembramos da formação de futuros professores.

Ainda de acordo com Hooks (2010, p.115), "As faculdades (…) sempre foram um bastão da repressão. O mundo público da aprendizagem institucional é um lugar onde o corpo tem se anulado, tem que passar despercebido". Vários entraves podem ser reconhecidos para o enfrentamento das questões envolvendo a sexualidade, uma vez que a faculdade, na oferta do ensino superior, pode impor limites à discussão do tema, dependendo de suas crenças e valores.

Nesse sentido, Hooks (2010, p.122) explana que: "não há muito ensino e aprendizagem apaixonada na educação superior hoje em dia. Mesmo onde estudantes estão desesperadamente desejando ser tocados pelo conhecimento, professores e professoras ainda têm medo do desafio, ainda deixam que suas preocupações sobre perda de controle prevaleçam sobre seus desejos de ensinar.

Assim, podemos perceber, conforme a autora, que o espaço do ensino superior ainda não é tão livre e promissor para grandes descobertas, pois é necessário buscar a promoção de mais estudos e análises sobre as questões referentes às sexualidades. Segundo Oliveira (2017), "Ao considerar que a diferença sexual foi concebida seguindo uma lógica falogocêntrica" p.61 cabe, então, ao espaço de

formação de futuros professores oportunizar discussões, em que todas as sexualidades sejam contempladas pelo direito natural de existirem e serem vistas.

Conforme Charlot (2013), "A educação é política" por isso, reforçamos a ideia de que é necessário dialogar e discutir propostas que representem a diversidade da sexualidade sob o ponto de vista da democratização dos desejos sexuais. Entretanto, o autor explica que: "dizer que a educação, ou a escola, ou os programas, ou o controle pedagógico etc. são políticos ainda não é dizer grande coisa. Tudo é político, porque a política constitui certa forma de totalização do conjunto das experiências vividas em uma sociedade determinada. (Charlot, 2013, p. 55)

Levando em conta essa explanação, percebemos que atos como exclusão ou inclusão podem estar relacionados aos conceitos do que é certo ou errado, nos quais incluir ou excluir pode ser resultado do ato político da escola, de docentes e dos programas que contemplam a formação dos futuros professores. Logo, como o professor pode desenvolver o ato político de ser inclusivo, na atual educação brasileira, em relação à diversidade sexual? Convém lembrar que somos seres sociais, políticos e culturais, em constante processo de mudança e aprendizado.

No que tange aos valores repassados à população, Charlot (2013) esclarece que:

> a educação transmite à criança os modelos de comportamento vigentes na sociedade. Trata-se de modelos de trabalho, de vida, de troca, de relações afetivas, de relações de autoridade, de conduta religiosa etc. Eles definem o comportamento dos indivíduos diante dos outros indivíduos e das instituições sociais, e regulam sua participação na vida dos grupos sociais (p. 56).

Portanto, o que sabemos ou aprendemos acontece na convivência com o outro, em diversos espaços sociais. Desse modo, aprendemos o que sabemos de certo ou errado também na escola, onde se discorre, segundo Oliveira (2017, p. 27), sobre a sexualidade do ponto de vista da "heteronormatividade (…) como norma que regula, justifica e legitima a heterossexualidade como a forma de sexualidade mais natural, mais válida e mais normal em detrimento das outras, vistas como negativas e inferiores".

Diante dos desafios citados, sabemos que, de acordo com Franco (2012, p. 162), "é certo que o professor sozinho não transforma a sala de aula", não queremos aqui colocar toda a responsabilidade da função social do espaço educacional nas mãos da docência. No entanto, como frisa Franco (2012, p. 171), necessitamos "construir uma Didática que, por meio de sua prática, crie espaços para a negociação cultural, enfrentando os desafios da assimetria, e caminhe na direção de um projeto em que as diferenças estejam contínuas e dialeticamente articuladas".

Assim, aos poucos, nos processos de transformação, é possível elaborar estratégias de inclusão para todos, pois articular teoria e prática no curso de licenciatura em Pedagogia é um grande desafio. Como enfatiza Franco (2012, p. 179), "é um problema que a Pedagogia como ciência deverá resolver, ou seja,

estruturar-se como ciência da prática e para a prática", o que pode promover mais inclusões e democratização do aprender no espaço educacional:

> A prática docente, quando considerada como prática social, historicamente construída, condicionada pela multiplicidade de circunstâncias que afetam o docente, a instituição, o momento histórico, o contexto cultural e político, realizar-se-á como práxis, em um processo dialético que, a cada momento, sintetiza as contradições da realidade social em que se insere (Franco, 2012, p. 203)

Por conseguinte, podemos vislumbrar possibilidades de democratização do discurso e da prática escolar, em que todos podem se expressar, porém sabemos que esse é um processo que merece ser visto com atenção e cuidado, pois cada passo dado deve ser realizado com uma pedagogia que permita vez e voz a todos os membros do espaço educacional.

METODOLOGIA

Para a investigação do tema, utilizamos uma abordagem metodológica quantitativa e qualitativa, com vista ao conhecimento dos vários fatores possíveis relacionados aos desafios em torno das questões de gênero e sexualidade. Quanto aos sujeitos da pesquisa, participaram alunos do 1º, 4º e 8º período do curso de licenciatura em Pedagogia, matriculados no primeiro semestre do ano de 2018 em uma universidade pública, na cidade de São Luís, Maranhão, Brasil. Essa instituição de ensino superior foi escolhida de maneira aleatória. Todos os participantes assinaram um termo de consentimento e responderam, em sala de aula na própria universidade, a um questionário composto por perguntas abertas, fechadas e de múltiplas escolhas. Os dados coletados foram categorizados com as variáveis: gênero, idade, religião, período matriculado, renda e questões sobre a discussão sobre gêneros e sexualidades.

CONCLUSÃO

Os resultados encontrados na pesquisa apresentam correlação com a religião, como a variável norteadora da maioria das respostas dos sujeitos participantes. Além disso, notamos que a questão relacionada à dificuldade de discutir ou dialogar sobre as sexualidades pode ser melhor entendida quando o espaço educacional oportuniza uma reflexão mais democrática em torno do tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arroyo, M. G., & Silva, M. R. (Orgs.). (2012). *Corpo-infância: Exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Vozes.

Britzman, D. (2010). Curiosidade, sexualidade e currículo. In G. L. Louro (Org.), *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade* (3ª ed., pp. 83-112). Autêntica.

Caldeira, M. C. S.; Paraíso, M. A. (Orgs.). (2018). *Pesquisas sobre currículo, gêneros e sexualidades*. Mazza Edições.

Charlot, B. (2013). *A mistificação pedagógica: Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Cortez.

Franco, M. A. R. S. (2012). *Pedagogia e prática docente*. Cortez.

Hooks, B. (2010). Eros, erotismo e o processo pedagógico. In G. L. Louro (Org.), *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade* (3ª ed., pp. 113-124). Autêntica.

Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis.

Louro, G. L. (Org.). (2010). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade* (3ª ed.). Autêntica.

Oliveira, J. M. (2017). *Desobediência de gênero*. Devires.

Weeks, J. (2010). O corpo e a sexualidade. In G. L. Louro (Org.), *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade* (pp. 35-82). Autêntica.

A Compreensão Leitora Em Inglês Como L2 Para Falantes do Português Brasileiro no *Duolingo For Schools*

Dionea Menezes Oliveira[1]

Resumo
A compreensão leitora, definida em termos de objetivos para a leitura, faz uso otimizado do sistema ortográfico e do contexto social. A leitura é um componente da compreensão leitora, assim como conhecimentos prévios e a inferência. Esse trabalho investigou como se dá o desenvolvimento da compreensão leitora no curso de inglês no nível iniciante para falantes de português brasileiro na plataforma gratuita de ensino de idiomas *Duolingo for Schools*. Esta plataforma promove a democratização do ensino de idiomas através de recursos tecnológicos para professores e alunos. Para tanto, empregou-se uma pesquisa documental, sendo a principal fonte a própria plataforma. Os dados foram coletados através da técnica de extração de dados na internet denominada *web scraping*. A análise dos dados foi realizada com a ajuda de ferramentas computacionais para o processamento de linguagem natural e com o emprego da análise de conteúdo, em especial, da descrição analítica. Considerou-se como leitor aprendiz iniciante o aluno do 6º ano do ensino fundamental II, que é quando o ensino da língua inglesa é introduzido na educação pública no Brasil. Os dados foram analisados de acordo com as expectativas de aprendizagem no eixo da leitura para o 6º ano, estas expressas na Base Nacional Curricular Comum – BNCC, que envolvem componentes da compreensão leitora. Os objetivos específicos neste trabalho foram: (1) investigar como a plataforma favorece o desenvolvimento da relação grafo-fônica (letra-som) na língua inglesa, a (2) construção do léxico (aquisição do vocabulário) e da (3) análise sintática (ordem das palavras, presente simples, etc.). O *Duolingo for Schools* apresenta uma proporção consistente de palavras de alta frequência em inglês, inclusive palavras que pertencem à lista de palavras para serem aprendidas de cor (como um todo). E conta com o reforço de recursos audiovisuais e atividades que contribuem para a leitura ativa. Contudo, para usar a plataforma para o desenvolvimento da compreensão leitora, é necessário um trabalho focado do professor e o domínio do que é e como ensinar a compreensão leitora.

Palavras-chave: Compreensão Leitora; Inglês; Duolingo for Schools; Ensino fundamental.

[1] Universidade do Estado da Bahia; deamenol@outlook.com

INTRODUÇÃO

No Brasil, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), o ensino de inglês é obrigatório a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II. Nesta etapa, os alunos estão entre 11 e 12 anos idade. Em 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) passaram a recomendar o ensino de inglês com foco na leitura com vistas a habilitar o aprendiz para se engajar discursivamente no mundo ao seu redor.

Engajar-se discursivamente pela leitura pode se referir à seleção e customização de personagens em um jogo de videogame, ao acesso a conteúdo científico, tecnológico e acadêmico, à interação síncrona e assíncrona com usuários de redes sociais espalhados pelo mundo, e etc. Com outras palavras, os PCNs (Brasil, 1998) recomendam o ensino da leitura em inglês com o objetivo de promover o desenvolvimento da compreensão leitora.

A compreensão leitora também é definida em termos de objetivos para a leitura (Solé, 2014). E o ensino da compreensão leitora enseja o desenvolvimento da consciência dos aprendizes a respeito dos objetivos e dos propósitos para a leitura. Por exemplo, considerando-se o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), principal meio de acesso ao ensino superior no Brasil, que conta com 5 questões de língua estrangeira (inglês ou espanhol), o objetivo é selecionar informações no texto com o propósito escolher, entre cinco opções, a alternativa correta. A realização dessa tarefa pode dispensar o processamento do texto palavra por palavra, ou sentença por sentença. O leitor pode recorrer a processos rápidos de leitura (*skimming*, *scanning*), a conhecimentos prévios, de leitura e de mundo, e à inferência.

Com relação ao desenvolvimento da compreensão leitora na segunda língua (L2), não é possível replicar o que acontece na L1. O aprendizado e a prática da leitura (L1) são compartilhados com outras disciplinas da escola e com diversas atividades fora dela, o ensino de inglês (L2), por sua vez, é limitado aos confins da sala de aula, em um tempo não superior a 2 horas semanais.

Para o desenvolvimento da compreensão leitora em inglês como L2, Grabe (2009) enfatiza a necessidade de (escola, currículo e professor) focar em determinados aspectos e habilidades da leitura para praticar de forma consistente. No nível iniciante, no caso de aprendizes que ainda não tenham sido expostos ao ensino de idiomas, é preciso expor o leitor-aprendiz ao ensino explícito da (1) relação grafo-fônica da língua inglesa, da (2) construção do léxico, e da (3) análise sintática básica.

Esse artigo apresenta uma análise preliminar dos dados da pesquisa que se propôs a investigar a seguinte pergunta: Como é desenvolvida a compreensão leitora em inglês como L2 no nível iniciante para falantes de português brasileiro na plataforma gratuita de idiomas Duolingo for Schools? O objetivo é verificar como a plataforma favorece o desenvolvimento da relação grafo-fônica (letra-som) na língua inglesa, a construção do léxico (aquisição do vocabulário) e da análise sintática (ordem das palavras, presente simples, etc.).

DUOLINGO FOR SCHOOLS, UMA PLATAFORMA INCLUSIVA

Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) sempre foram incorporadas pelo ensino de idiomas para ampliar o contato do aprendiz com o idioma estrangeiro. O ensino de inglês na rede pública, porém, permanece à margem dessas tecnologias e metodologias.

Geralmente, escolas privadas, e institutos de idiomas em especial, possuem uma metodologia definida e professores treinados. Nas escolas públicas, os livros didáticos representam a principal fonte de interação do leitor aprendiz com a língua inglesa (Scheyerl & Siqueira, 2012). Porém, nem estes são adotados de forma consistente. Muito por apresentarem conteúdos inadequados ao domínio linguístico dos alunos, e, muitas vezes, dos professores (British Council Brasil, 2015).

Atualmente, entre algumas alternativas, plataformas digitais de línguas têm representado possibilidades interessantes para o desenvolvimento das competências necessárias para alcançar fluência em línguas estrangeiras. Um exemplo é o *Duolingo,* uma plataforma gratuita de ensino de idiomas que possui cerca de 500 milhões de usuários espalhados pelo mundo. De uso individual, não requer auxílio de professores. Porém, professores do ensino regular passaram a adotar o *Duolingo* de forma orgânica para promover prática extra para os alunos fora da sala de aula. A sala de aula virtual *Duolingo for Schools* surgiu com o objetivo de acomodar esses professores e alunos.

Inicialmente, no *Duolingo for Schools* (DS), era possível apenas recriar a sala de aula no ambiente virtual cadastrando os alunos da classe, designar lições de acordo com o nível dos alunos e acompanhar o progresso dos mesmos pela plataforma. Cada aluno deveria possuir um cadastro no *Duolingo*, e acesso a um dispositivo eletrônico, como celular ou computador, com conexão à internet para realizar as lições. Posteriormente, foi implementada uma ferramenta (*Class Activities*) para que a plataforma pudesse ser utilizada na sala de aula.

No Brasil, a internet (e dispositivos eletrônicos) está fora do alcance de grande parte dos alunos da rede pública (Brasil País Digital, 2021). Por este motivo, este estudo se concentrou no uso do *Duolingo for Schools* na sala de aula, durante a interação do professor com os alunos, cujo pré-requisito mínimo passa a ser um ambiente com computador conectado à internet.

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa, de cunho qualitativo, deu-se com o emprego de uma investigação documental (Gil, 2002). A principal fonte foi a plataforma digital *www.schools.duolingo.com*. Os dados foram coletados na plataforma através da técnica de extração de dados na internet denominada *web scraping*. Já a análise foi realizada com a ajuda de *softwares* para processamento de linguagem natural e da análise descritiva de conteúdo (Bardin, 2016).

Os dados de interesse referem-se às atividades, informações linguísticas e metalinguísticas, identificadas no nível A1(iniciante) da plataforma.

DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA EM INGLÊS COMO L2

O elemento básico da compreensão leitora á a palavra. E para uma compreensão leitora eficiente, é necessário que o reconhecimento das palavras seja rápido ou automático. Entre *l-e-i-t-u-r-a*, *lei-tu-ra* e *leitura*, o nível de processamento a ser alcançado pela compreensão leitora é o terceiro, no qual a palavra é processada como um todo, sem se deter nos seus componentes (ortografia, morfologia, sintaxe, pronúncia, nível de formalidade, significado ou uso específico). A ativação dos sons ao visualizar a palavra é um processo que contribui para a construção do léxico e para o processamento do texto escrito (Grabe, 2009).

CORRESPONDÊNCIA GRAFO-FÔNICA

Português e inglês compartilham o mesmo sistema de escrita: o alfabeto latino. Porém, a língua portuguesa apresenta a correspondência grafo-fônica mais previsível e mais transparente (Birch, 2011). É mais difícil desenvolver uma intuição de como decodificar palavras a partir da relação letra-som na língua inglesa. Grabe (2009) reforça a necessidade de ensinar explicitamente a correspondência grafo-fônica da língua inglesa (L2) o mais cedo possível, ao mesmo tempo que se trabalha a aquisição do vocabulário e a análise sintática.

Na plataforma, no curso de língua inglesa para falantes de português brasileiro, o ensino da correspondência grafo-fônica ocorre de forma incidental. Com suporte auditivo, é possível escutar a pronúncia de proposições completas, de palavras individualmente, mas não das letras.

CONSTRUÇÃO DO LÉXICO

No nível A1 (Conselho da Europa, 2001), espera-se que os aprendizes aprendam o mínimo de 500 palavras (preferencialmente, as mais frequentes). Neste nível, serão capazes de compreender frases curtas e simples. Pescar nomes e palavras familiares em frases e textos simples. Compreender mensagens curtas e simples, como em cartões postais (Conselho da Europa, 2001).

Para o leitor aprendiz de inglês como L2, a aquisição de vocabulário suscita questões sobre quais palavras priorizar em um curso voltado para o desenvolvimento da leitura, e como. As palavras mais frequentes, denominadas *sight words*, representam uma alternativa para a primeira questão. E a memorização dessas palavras, para a segunda (Grabe, 2009).

Sight words em geral não possuem um significado concreto. A pronúncia não é alcançada por um processo de decodificação simples (letra-som), mas pos-

suem maior cobertura textual (Carroll, 1972). Estima-se, por exemplo, que, em um texto de 100 palavras, só a palavra *'the'* (palavra mais frequente da língua inglesa), ocorra 7 vezes.

Na língua inglesa, as 100 palavras mais frequentes são responsáveis por aproximadamente 45% de cobertura textual.

O gráfico abaixo mostra que no corpus do nível A1 do *Duolingo*, as 10 palavras mais frequentes são *sight words* (palavras para serem aprendidas de cor, como um todo). Já as palavras que carregam informação, embora em maior número, são bem menos frequentes.

Palavras mais frequentes – Nível A1

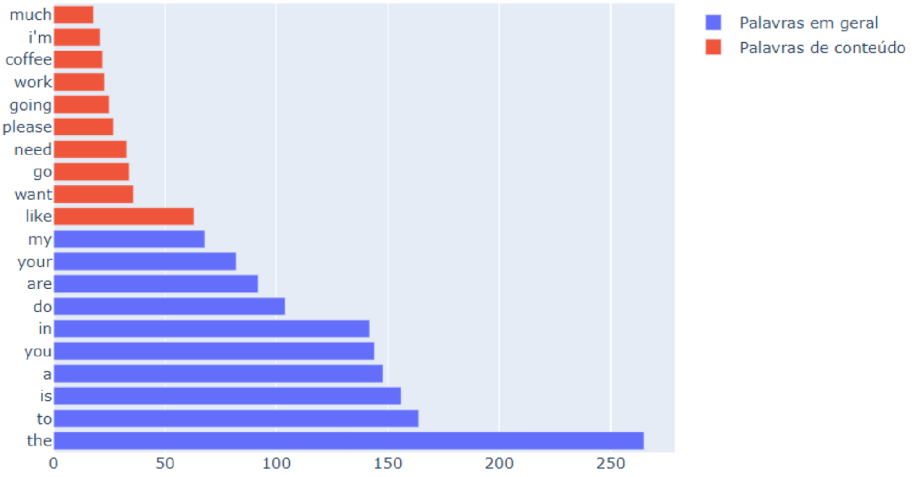


Gráfico 1

O *Duolingo for Schools* disponibiliza para o professor uma lista contendo as palavras e proposições (unidades de informação) de cada lição. Mas sem distinguir palavras de conteúdo de *sight words*. Também apresenta uma descrição do que o aprendiz será capaz de fazer ao dominar as habilidades de cada unidade. Os descritores são baseados no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR).

ANÁLISE SINTÁTICA BÁSICA

Chomsky (1972) reivindica que a gramática de uma língua gera frases aceitáveis para um falante nativo. Porém, a gramática, por si só, não produz sentido. Ou ainda, frases aceitas como gramaticalmente corretas podem expressar sentidos diversos. O trabalho da compreensão leitora busca acessar o sentido mais apropriado das proposições.

A compreensão leitora foca nas unidades de informação (palavras, proposi-

ções) como verbos e substantivos. Entretanto, o conhecimento metalinguístico (artigos, ordem das palavras, orações subordinadas, etc.) permite acessar o conteúdo dessas unidades da maneira mais rápida. Em o *'O rato roeu a roupa'*. As palavras de conteúdo são *Roeu(rato, roupa)*. A presença dos artigos permite um processamento mais rápido, e mais preciso (quem roeu o que).

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) elenca quatro conhecimentos metalinguísticos para enfatizar na etapa introdutória da língua inglesa: o presente simples e contínuo, o imperativo, o genitivo ('s) e adjetivos possessivos.

A plataforma não só contempla esses conhecimentos como disponibiliza uma seção de "dicas" gramaticais para cada lição do nível A1.

Como é desenvolvida a compreensão leitora em inglês como L2 no nível iniciante para falantes de português brasileiro na plataforma gratuita de idiomas Duolingo for Schools?

O Duolingo for Schools não só apresenta potencial para o desenvolvimento da compreensão leitora, como representa uma oportunidade de inclusão para aprendizes e professores da rede pública no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. A plataforma possui um currículo progressivo (do básico ao avançado). O material é adaptável ao nível dos alunos, em especial os iniciantes. Há também descritores objetivos de expectativas de aprendizagem, o que permite avaliar o progresso do aprendiz. Contudo, a plataforma não foi desenhada para o ensino da compreensão leitora. O seu uso para esta finalidade demandará um trabalho focado, de modo articular os conteúdos e ferramentas da plataforma para o desenvolvimento da compreensão leitora.

O desenvolvimento da compreensão leitora demanda prática extensiva. Mesmo com o auxílio de uma plataforma promissora, apenas o tempo de interação entre professor e aprendizes (2 horas semanais) na sala de aula é insuficiente. Faz-se necessário investir na formação continuada de professores para que estes conheçam a plataforma e suas ferramentas, e fortaleçam suas práticas a partir da noção de compreensão leitora a fim de adotar ações informadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo.* Edições 70.

Birch, B. (2011). Out of My Orthographic Depth: Second Language Reading. Em E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. 2). New York, New York: Routledge.

Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular.* Ministério da Educação, Brasília.

Brasil, país digital. (2021). *Brasil, país digital*. Acesso em 02 de Agosto de 2021, disponível em https://brasilpaisdigital.com.br/pesquisa-do-ibge-revela-que-41-milhoes-de-estudantes-da-rede-publica-nao-tem-acesso-a-internet/

British Council Brasil. (2015). *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira.* British Council Brasil, São Paulo.

Carroll, J. B. (1972). *The American Heritage Word Frequency Book.* Houghton Mifflin.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Refência para as Línguas*. (ASA, Editor) Acesso em 2 de Agosto de 2021, disponível em Direção-Geral da Educação:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). São Paulo: Atlas S.A.

Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: moving from theory to practice.* New York, NY: Cambridge University Press.

MEC/SEF. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira.* Ministério da Educação.

Scheyerl, D., & Siqueira, S. (2012). Uma nova visão e atitude pedagógica com relação ao material didático de LE. Em D. Scheyerl, & S. Siqueira, *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições* (p. 534). EDUFBA.

Solé, I. (2014). *Estratégias de leitura* (6 ed.). Penso.

O Sistema Africano dos Direitos Humanos – O Caso Angolano

David Leonardo Chivela[1]
Jacinto Serrão[2]

Resumo
O presente trabalho tem como objetivo principal apresentar o Sistema Africano dos Direitos Humanos, o qual se baseia na Carta Africana dos Direitos no Homem e dos Povos, tendo como principal órgão regulador a Comissão Africana dos Direitos Humanos, responsável pela monitorização da implementação da Carta Africana junto dos Estados-Partes e também o Tribunal Africano, que tem como principal finalidade o julgamento de quaisquer casos relativos à interpretação e aplicação da Carta, assim como outros mecanismos e instrumentos de proteção dos Direitos dos Homens e dos Povos. Para tal recorreu-se a uma metodologia qualitativa, realizando-se assim uma pesquisa bibliográfica e documental, na área dos Direitos Humanos e Intervenção Social, e procedendo-se, posteriormente, à análise do material recolhido de forma a cumprir o objetivo proposto inicialmente. Deste modo, foi possível compreender e analisar à luz da realidade social e política, o modo como Angola estrutura e sistematiza a promoção, proteção e o exercício dos direitos humanos fundamentais. A pesquisa permitiu aferir que, apesar dos avanços que se registam em termos de Direitos Humanos, em Angola, ainda subsistem consideráveis desafios para a concretização de alguns direitos económicos e sociais, tidos como essenciais, como é o caso do direito à educação.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Carta Africana; Angola; Educação Para os Direitos Humanos.

[1] Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento; dchivela61@hotmail.com

[2] Universidade Lusófona; jacinto.serrao@ulusofona.pt

INTRODUÇÃO

Os Direitos Humanos nascem com a própria pessoa humana, desde a sua conceção, e acompanham-na até à morte. Eles fazem parte integrante do ser humano e consequentemente da sociedade.

Podemos dizer que cada povo foi progressivamente descobrindo os direitos humanos, mesmo sem lhes dar tal nome. Mas os foi vivendo dentro do seu estatuto relacional: com a natureza, a família, a sociedade, mesmo nas suas crenças e práticas religiosas. Com efeito, às vezes, esses direitos aparecem ligados às suas crenças e são apresentados como leis que a própria divindade transmitiu aos homens, demonstrando o carácter profundo, quase sagrados dos Direitos Humanos, expressando os princípios fundamentais do direito natural e valores a ele inerentes.

Nesta linha de pensamento podemos enquadrar a filosofia do código de Hammurabi, recheado princípios, direitos e medidas sociais reformatórias, que o fizeram glorioso entre os reis. No Egipto, país onde se viveu uma cultura 'superior' naquela época, não havia um código de leis, no estrito senti do termo. Mas os seus monumentos, as suas crenças, revelam bem uma conceção do homem e da vida muito elevada, evidenciando grandes exigências de comportamentos positivos nas relações humanas (Chacachama *et al*., 2004, 170).

Como os demais povos, os da África Negra têm as suas culturas, as suas crenças e as suas tradições, que expressam sua organização de vida e através desta, a consciência de valores e relações. Se nos referirmos aos povos Bantu, podemos afirmar que estes desde os primórdios, assentes no conceito de família, muito característico e amplo, têm uma consciência de dignidade das pessoas, de justiça, de acolhimento (hospitalidade), de solidariedade. Mas também de exigência de trabalho (produção), de educação e maturidade humana, que é testada na iniciação e no comportamento do dia-a-dia.

Claro que nem tudo é positivo, mas o que não é, não pode ofuscar os valores positivos aí existentes, que revelam um sentido de justiça, de estima pela vida, de amizade e solidariedade familiar. Diga-se, a bem da verdade, que ainda não poderíamos falar de Direitos Humanos da pessoa, como indivíduo ou como povo. Mas com certeza, verificamos aí um estilo de vida e de relações onde a pessoa é acolhida, educada, respeitada, protegida e tratada com dignidade e justiça. Ora, estes valores inequivocamente potenciam o conceito e o exercício dos Direitos Humanos.

1. DIREITOS HUMANOS: BREVE ANÁLISE TEÓRICA

Considera-se que a ideia da dignidade humana é tão antiga quanto a história da humanidade e existe de variadas formas, em todas as culturas e religiões. A regra, segundo a qual devemos tratar os outros como gostaríamos de ser tratados parece existir em todas as grandes religiões e tradições culturais. Preocu-

pações idênticas existiram quanto à responsabilidade da sociedade de cuidar dos desprotegidos, denotando noções fundamentais de justiça social.

Contudo, a ideia de Direitos Humanos é o resultado do pensamento filosófico dos tempos modernos, com fundamento na filosofia do racionalismo e do iluminismo, no liberalismo, no socialismo e na democracia. Segundo Moreira e Gomes (2013, pp. 39-51), quando perguntavam ao filósofo iluminista francês, Voltaire o que se poderia fazer em relação aos direitos humanos, ele respondia "deixem que as pessoas os conheçam".

Ainda que o conceito moderno de Direitos Humanos tenha sido formalizado, maioritariamente, na Europa, as noções de liberdade e de justiça social fazem parte de todas as culturas. Falar de direitos humanos é lidar com um assunto cotidiano, cujas implicações atingem as mais diversas partes do mundo. Reivindicar direitos é a reação mais comum especialmente quando se sofre algum tipo de opressão. Eis o motivo de surgimento desses direitos: a proteção da dignidade humana, qualidade moral intrínseca a todos os homens e mulheres.

Assim a ideia central do movimento dos direitos humanos é que todos os seres humanos têm o direito de serem respeitados pelo simples facto de serem seres humanos, independentemente do género, etnia, raça ou religião.

A dimensão internacional dos direitos humanos é um fenómeno recente na história mundial consolidando-se a partir da II Grande Guerra. A sucessão de tragédias humanas ocorridas a partir da segunda metade do século XX impõe uma consciencialização permanente sobre a capacidade de destruição do ser humano. Instiga, por isso mesmo e de igual modo, uma revisão das lições do passado além de modéstia em relação ao progresso e aos avanços materiais e tecnológicos da humanidade (Pinheiro, 2008, pp.1-2).

Vindo de um longo caminho histórico de busca de construção de um organismo mediador do entendimento entre diferentes países, a criação da Organização das Nações Unidas, em 1945, expressou, com a Carta de São Francisco, o reconhecimento da dependência mútua e da necessidade de uma ação conjunta de diferentes povos. Neste seguimento a proclamação, em 10 de dezembro de 1948, pela Assembleia Geral da ONU, em Nova York, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) foi mais um passo nessa direção (Fischmann, 2001, p. 67).

Segundo Serrão (2018), a globalização criou uma rede de comunicações e de tratados, com medidas e as campanhas locais, nacionais e internacionais de combate aos fenómenos que atentam contra a ética dos Direitos Humanos. As organizações internacionais têm promovido ações e campanhas à escala transnacional para a educação cidadã, respeitando a Carta dos Direitos Humanos e a dos Direitos da Criança, com vista a ultrapassar os, ainda, graves problemas sociais que pululam pelos quatro cantos do Mundo.

Desde então foram aprovadas um conjunto de convenções que defendem questões mais específicas, apresenta-se o resumo das convenções mais importantes de Direitos Humanos da ONU (Moreira & Gomes, 2013):

> Convenção contra o Genocídio (1948); Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966); Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (1966); Convenção para a Prevenção e Punição do Crime de Genocídio (1948); Convenção contra a Tortura e Outras Penas ou Tratamentos Cruéis, Desumanos ou Degradantes (1984); Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965); Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979); Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das Suas Famílias (1990); Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); Convenção Internacional para a Proteção de Todas as Pessoas contra os Desaparecimentos Forçados (2006) (p.70).

Atualmente, o conceito de direitos humanos é reconhecido como universal, de acordo com a Declaração adotada pela Conferência Mundial de Viena sobre Direitos Humanos, em 1993, a qual atesta que, a natureza universal destes direitos e liberdades é inquestionável. Assim sendo pensa-se que, questionar a universalidade dos direitos humanos é perguntar sobre o seu fundamento. Nas palavras de Barreto (2004), "o problema da fundamentação ética dos direitos humanos tem a ver [...] com a busca de argumentos racionais e morais que justifiquem a sua pretensão a essa validade universal" (p.294).

Consideram-se Direitos Humanos todos aqueles direitos reconhecidos no Direito Internacional, isto é, que estejam consagrados em algum tratado ou declaração internacional de direitos humanos. Pode-se argumentar contra isto que o reconhecimento no âmbito internacional ensejaria já a devida consideração por parte dos vários Estados em relação a esses direitos e, sendo assim, não caberia mais discutir seu fundamento.

Embora haja uma intenção clara de quase todos os países do mundo, que são parte de distintas convenções de direitos humanos, de privilegiar esses direitos, à hora de estabelecer um diálogo sobre sua prática não se pode abrir mão da sua justificativa. É exatamente a questão do alicerce dos direitos humanos que passa a ser objeto de discussão quando o que está em debate é a efetividade dos direitos humanos nas mais diversas culturas (Peces-Barba Martín, 1999, p.104).

Bobbio (1992) defende que os direitos humanos são direitos historicamente relativos, isto é, que "o elenco dos direitos do homem se modificou, e continua a se modificar, com a mudança das condições históricas" (p. 18). Com a DUDH é criado um sistema de valores universal, não em princípio, mas de facto, já que nunca antes o consenso sobre a sua validade e a sua capacidade para reger os destinos da comunidade futura dos homens fora tão explicitamente declarado.

De facto, entende-se que só após a DUDH a humanidade passou a partilhar alguns valores comuns. Segundo Bobbio (1992), "podemos, finalmente, crer na universalidade dos valores, no único sentido em que tal crença é historicamente legítima, ou seja, no sentido em que universal significa não algo dado objetivamente, mas algo subjetivamente acolhido pelo universo dos homens" (pp. 28-29).

A DUDH dá então início a uma fase da humanidade na qual a afirmação dos Direitos Humanos é ao mesmo tempo universal e positiva. "Universal" no

sentido de que os destinatários dos princípios nela contidos não são mais apenas os cidadãos deste ou daquele Estado, mas todos os homens; "positiva" no sentido de que põe em movimento um processo, no qual os direitos do homem deverão ser não apenas proclamados ou apenas idealmente reconhecidos, porém efetivamente protegidos até mesmo contra o próprio Estado que os tenha violado (Bobbio, 1992, p. 30).

Entretanto, várias são as críticas dirigidas à conceção universalista, as foram sistematizadas por Pinheiro (2008):

> A noção de "direitos" inerentes aos direitos humanos contrapõem-se a noção de "deveres" proclamada por muitos povos; O conceito de direitos humanos é fundado numa visão antropocêntrica do mundo, que não é compartilhada por todas as culturas; A visão universal de direitos humanos nada mais é do que uma visão ocidental que se pretende geral, traduzindo, portanto, certa forma de imperialismo; O universalismo analisa um homem descontextualizado, sendo que o homem se define por seus particularismos (língua, cultura, costumes, valores...); A falta de adesão formal por parte de muitos Estados dos tratados de direitos humanos e/ou a falta de políticas comprometidas com tais direitos são indicativos da impossibilidade de universalismo; A proteção de direitos humanos acaba por ser muito mais um discurso utilizado como elemento da política de relações exteriores do que, efetivamente, algo que esteja desvinculado de interesses políticos e econômicos particulares; É preciso um grande desenvolvimento económico para efetivamente proteger e implementar direitos humanos, e essa realidade não se atesta em muitos países "subdesenvolvidos", o que faz fracassar o discurso universal dos direitos humanos frente às disparidades e impossibilidades económicas (p. 19).

2. SISTEMA AFRICANO DOS DIREITOS HUMANOS

2.1 Visão da carta de Banjul

A carta africana foi adotada em 1981 (Banjul, república da Gâmbia), sob a égide da Organização da Unidade Africana (OUA), hoje União Africana (UA). Esta carta contém alguns aspetos gerais que se podem também encontrar aflorados noutros instrumentos de direitos humanos, sem deixar de conter aspetos específicos, próprios dela (Pires, 1999, pp.335-336).

Existem traços particulares que distinguem a Carta Africana dos demais instrumentos de direitos humanos. Aqui, frisaremos apenas alguns deles. Ela não distingue a natureza dos direitos, e atribui-lhes igual força jurídica; integra o conceito de "direitos dos povos"; formula deveres para os indivíduos; e não dispõe de nenhuma cláusula derrogatória de direitos humanos (Pires, 1999, pp.336-337).

Contudo, no quadro da incorporação do conceito de "direito dos povos" a carta africana se distingue das outras normas internacionais e regionais. Em termos concretos, o conceito de "direito dos povos" integrado no texto da Carta, visa garantir a proteção dos direitos humanos dos povos africanos, no geral, e as

pessoas que fazem parte destes povos, em particular, independentemente do grupo a que pertencem e da forma como é definida a coletividade do grupo. Servem como exemplos claros deste conceito de direito dos povos o direito a existência e o direito a autodeterminação, que constam do nº 1 do Artigo 26º da Carta (Pictet, 1986, p. 18).

No que concerne aos deveres dos indivíduos a carta dá particular destaque aos deveres destes para com a comunidade e para a família, uma vez que estas, para a generalidade dos africanos, estreitam-se numa solidariedade sui generis, cheia de calor humano e inquebrantável a partir da vivência da união vital. O nº 2 do artigo 29º da Carta impõe ao indivíduo o dever de servir a comunidade e a nação. Mas é importante realçar que a introdução deste conceito na Carta, não pressupõe, não implica, nem justifica qualquer tipo de intromissão na vida particular dos indivíduos ou violação dos direitos destes.

A discussão sobre a falta de cláusulas de derrogação tem se colocado na possibilidade de a Carta chocar com algumas normas estaduais que permitem a derrogação de direitos. Entretanto, mesmo ao nível internacional é proibida a derrogação de certos direitos, como são os casos do direito à vida, a proibição da tortura e outros tantos mais. Contudo, no nº 2 do artigo 27º a carta admite a possibilidade de limitação de direitos, quando essa limitação seja proporcional e necessária para proteger o exercício dos direitos de outras pessoas ou dos direitos dos povos, garantindo a prática quotidiana dos valores morais e do bem comum, sem tornar o direito limitado irrisório[3].

2.2 Mecanismos e Instrumentos de Proteção dos Direitos Humanos em África

A Carta Africana é o principal instrumento de proteção dos direitos humanos em África, tendo como mecanismos de proteção a *Comissão Africana* e o *Tribunal Africano dos Direitos humanos e dos Povos*, bem como os tribunais ad hoc de direitos humanos. Outro instrumento de proteção dos direitos humanos é a Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança (CADBEC). Este instrumento reconhece a necessidade especial e o apoio que precisam as crianças (Rocha, 2020, p.4).

Outros instrumentos de proteção de Direitos Humanos que podemos referir são: Protocolo dos Direitos das Mulheres (2003); Convenção de Kampala, sobre os Direitos dos Refugiados (1974); Convenção Africana para a Proteção e Assistência dos Deslocados Internos (2009); Carta Africana sobre Democracia, Eleição e Governação (2007); Declaração sobre Mudança Inconstitucional de Governo (2000); Compromisso de Dakar sobre a Educação Para Todos (2000); Resolução de Abuja sobre o Acesso à Saúde e aos Medicamentos Necessários em África (2008) (Rocha, 2020, pp.2-3).

[3] Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos. https://www.ophenta.org.mz/wp-content/uploads/2017/03/Carta-Africana-Direitos-Humanos-1.pdf. Acesso em julho de 2019

2.3 Comissão africana dos Direitos Humanos

É um dos principais órgãos que monitora a implementação da Carta africana junto dos Estados parte deste instrumento. É composta por 11 membros (Comissários) eleitos na Assembleia Geral dos Chefes de Estado e de Governo da UA. Os comissários são eleitos entre pessoas diferenciadas pela sua integridade, moralidade e imparcialidade, que tenham reconhecida competência em matéria de direitos humanos e dos povos (Art. 31º da Carta). São independentes e agem em nome próprio e não em representação dos Estados, num mandato de 6 anos, que pode ser renovado várias vezes (Rocha, 2020, p.13).

No âmbito das funções de proteção, a Comissão pode receber queixas de violação de direitos humanos, quer estas sejam feitas por indivíduos, por organizações não governamentais ou por Estados, observando os requisitos de admissibilidade das queixas estabelecidos no artigo 56º da Carta Africana.

No entanto, é importante fazer referência aos desafios que a Comissão Africana e seus membros enfrentam. Um dos desafios se prende com a longa história de uma região frequentemente afetada por conflitos, governada por regimes opressivos e ditatoriais.

Pensa-se que este tipo de regimes não facilita e tão pouco promove a atuação independente dos Comissários eleitos, fazendo com que muitas vezes e de forma velada, atuem sem independência dos Estados de origem. Outro desafio deriva de questões de ordem financeira, que é de tal ordem, que até já levou a provocar o cancelamento de algumas das suas sessões. Contudo, desde 2008 ela passou a ser dotada de orçamento próprio, apesar de ser conhecido de que nem todos os Estados Parte da carta africana depositam as suas contribuições financeiras com a regularidade que se exige (Rocha, 2020, p.14).

3. DIREITOS HUMANOS EM ANGOLA

3.1 De 1975 a 1991 (da autodeterminação ao Estado democrático e de direito)

A Lei Constitucional de Angola, promulgada a 11 de novembro de 1975, estabeleceu como princípios fundamentais um Estado democrático de base socialista, com laivos da filosofia marxista-leninista. Esta lei sofreu várias alterações ao longo dos anos, tendo sido a mais marcante a que resultou da assinatura dos Acordos de paz de 31 de maio de 1991, que criou as premissas constitucionais necessárias a implantação da democracia multipartidária (Vidal, 2006, p. 25).

3.2 De 1992 à atualidade (sistematização dos direitos, liberdades e garantias fundamentais face ao Estado de democrático e de direito)

Com a aprovação da Lei de Revisão Constitucional, Lei n.º 23/92 de 16 de setembro, o sistema político passou a considerar a separação de poderes, inde-

pendência dos órgãos de soberania e a sistematização dos direitos, liberdades e garantias fundamentais, face aos princípios de Estado Democrático e de Direito, o que permitiu a realização das primeiras eleições legislativas e presidenciais livre (Griffithis, 2004).

Em 2002 observou-se a assinatura do Memorando de Paz do Luena entre o governo de Angola e o partido UNITA, colocando-se com ele, o fim do conflito armado que durou mais de 30 anos. No entanto, foi com as eleições legislativas de 2008 e com a aprovação da Constituição da República de Angola (CRA) em fevereiro de 2010, que os instrumentos jurídicos internacionais de direitos humanos foram integrados com maior rigor e sistematização no ordenamento jurídico de Angola (Comeford, 2004, p. 32).

Para o fortalecimento do Sistema Nacional de Promoção e Proteção dos Direitos Humanos foram constituídas várias Instituições Públicas de Promoção e Proteção dos Direitos Humanos.

O Ministério da Justiça e dos Direitos Humanos e outros Departamentos Ministeriais, propõem e executam políticas públicas no domínio dos direitos civis, políticos, económicos, sociais e culturais. A Assembleia Nacional possui a 10ª Comissão dos Direitos Humanos, Petições, Reclamações e Sugestões dos Cidadãos. A Procuradoria-Geral da República é um organismo do Estado com a função de representação do Estado, nomeadamente no exercício da ação penal, de defesa dos direitos de outras pessoas singulares ou coletivas. A Provedoria de Justiça é uma entidade pública, independente, que tem como objetivo a defesa dos Direitos, Liberdades e Garantias dos cidadãos, assegurando, através dos meios informais, a Justiça e a legalidade da Administração Pública.

3.3 Desafios para os Interventores em Matéria de Direitos Humanos em Angola

Importa referir que Angola ainda não criou uma Instituição Nacional de Direitos Humanos (NHRI), de acordo com os princípios de Paris. Contudo, a Provedoria de Justiça, como já referimos, com o Ministério da Justiça e dos Direitos Humanos, têm vindo a implementar a "Estratégia do Executivo para os Direitos Humanos, 2017-2022" (Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Reforma Educativa, 2014ª, p.233).

Apesar desta realidade, ainda é possível divisar alguns desafios a enfrentar e vencer, relacionados com os seguintes constrangimentos: desconhecimento, quase generalizado, das normas de Direitos Humanos e da legislação afim pela população; A efetivação do direito à saúde, educação, trabalho, acesso à terra e à habitação por parte dos cidadãos, sobretudo nas zonas rurais; A melhoria do exercício do direito de manifestação, associação e imprensa; Acesso à informação e à justiça; Questões ligadas à igualdade de género (empoderamento da mulher, violência doméstica, etc.). A corrupção das instituições e das pessoas; Educação para os direitos humanos, cultura da paz e ambiente (Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Reforma Educativa, 2014ª, p.237).

No que toca a educação, por exemplo, apresentam-se como desafios para a efetivação os seguintes fatores: A língua portuguesa, como única língua de instrução, continua a condicionar a aprendizagem de muitos alunos no sistema; Existem muitas escolas em condições precárias e com turmas superlotadas; A débil qualificação de professores, quer na formação inicial como na contínua; Os erros crassos na logística do material didático; O elevado nº de crianças sem acesso à escola e o elevado índice de abandono escolar; A desigualdade dentro do sistema educacional entre as diferentes regiões do país; O elevado índice de analfabetismo; Os índices de pobreza entre a população (Zacarias, 2017, pp. 155-161). Para além destas questões, muitas outras poderiam aqui ser levantadas por se constituírem obstáculos severos ao direito à educação e à ação das escolas públicas, como instituições estatais encarregadas de o efetivar.

No que concerne ao direito à saúde, a mortalidade materna, a mortalidade infantil, o controlo das grandes endemias, tanto sejam as doenças crónicas não transmissíveis como as doenças infeciosas, ainda fazem parte da rotina, em grande escala, de todo o território nacional.

Ao nível dos direitos trabalhistas, os sindicatos têm dado passos significativos, apesar da liberdade sindical estar aquém de ser um direito adquirido, pois que não poucas vezes os ativistas sindicais, não gozando da simpatia dos dirigentes políticos, são alvo de intimidação, de ameaças, transferência compulsiva de local de trabalho, despedimento abusivo e de violência física.

A liberdade de imprensa ainda se afigura reduzida e muitas vezes negada através de uma prática sistemática de coerção, umas vezes formal, outras vezes informalmente. Há uma interferência na gestão dos órgãos de comunicação social públicos, que não são geridos pelos princípios democráticos legalmente consagrados, interferência esta que desempenha a função de polícia da linha editorial da imprensa. Acontece também o recurso ao terrorismo para fazer calar as vozes discordantes e menos laudatórias. A censura é uma realidade, mesmo que muitas vezes dissimulada (Mateus, 2004).

No entanto, pensa-se que a liberdade de pensamento fica sem sentido, sem aplicação, se não entendida como liberdade de expressão de pensamento. E daqui resvala a ainda preocupante situação em que se encontra a liberdade de manifestação, não poucas vezes coartadas mediante a utilização de métodos altamente repressivos e violentos, usados pelos órgãos de defesa nacional (Lopes, 2004).

Um outro desafio é o fenómeno da corrupção, que impede e perturba o crescimento económico nacional e que bloqueia o correto funcionamento interno. E este problema da corrupção não tem a ver só com governantes, é um mal geral que precisa de ser estancado. E para nós, a corrupção deve ser combatida com restauração e com prevenção. É preciso olharmos para a frente, esquecendo o que de mal ocorreu atrás e evitando qualquer tipo de arbitrariedade e de vingança (Hodges, 2004).

Assim, pensamos ser necessário fazer mão à uma justiça que restaure todo o sistema social, político e económico, usando técnicas de solução de conflitos que primem pela criatividade e sensibilidade na escuta dos cidadãos, focando-se na

existência de acordos entre os "corruptos" e o Estado angolano, permitindo que estes devolvam o dinheiro que desviaram e obtenham um perdão criminal e legal pelos seus atos, desde que o capital que resultou da acumulação primitiva e desonesta, que tenham feito, seja canalizada para a reestruturação da República.

Consideramos, também, que para contornar estes grandes desafios da nossa realidade, em matéria de Direitos Humanos é necessário que se implemente uma Estratégia Nacional de Educação Para os Direitos Humanos (ENEDH), que vise consolidar o respeito pelos Direitos Humanos, divulgar a dignidade de todas as pessoas, reduzir e prevenir as violações dos Direitos Humanos e facilitar a participação efetiva de todas as pessoas numa sociedade livre e democrática assente no Estado do direito.

Há um consenso universal sobre o valor da educação para os direitos humanos e a necessidade de promovê-la. Entretanto, a realidade com que se deparam as comunidades nacionais e global é mais complexa do que parece, à primeira vista, pois são desafios vitais à educação em direitos humanos, a sua universalização, interligação, diversificação e especificação.

Ainda assim, devemos convir que é condição irrevogável, que uma ENEDH em Angola é necessária para *(i)* estimular as atitudes de tolerância, respeito e solidariedade inerentes aos direitos humanos; *(ii)* prover, no plano nacional, o conhecimento dos direitos humanos e das instituições criadas para a sua implementação e; *(iii)* aumentar a consciência dos indivíduos acerca das fórmulas e dos métodos pelos quais os direitos humanos podem converter-se em realidade social e política nos cenários interno e externo.

3.4 A Política de Educação para os Direitos Humanos

Como já foi referido, Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) surgiu após a 2ª Guerra Mundial, com o objetivo de criar um ambiente de multilateralismo que garantisse a paz entre as nações e o fortalecimento dos direitos humanos, para que os horrores da guerra recém-terminada não se repetissem. Proclamada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (1948), a DUDH determinou que todas as pessoas adquirem direitos inalienáveis desde o nascimento e declarou que cada ser humano pode desfrutar dos seus direitos sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outro tipo, origem social ou nacional ou condição de nascimento ou riqueza.

Um dos maiores desafios do século XXI é garantir que os DH sejam para todos, sem exceção. O direito à educação, como um Direito Humano, através do seu poder compulsório, contribui decisivamente para uma educação para todos em igualdade de circunstâncias.

Perante o "progressivo alargamento do conceito de cidadania global […], assente no respeito e proteção dos direitos humanos, é necessária uma nova ordem nos sistemas educativos que leve as Nações abdicarem de um certo protecionismo que limita o exercício da cidadania global" (Serrão, 2018, p. 52).

Tal situação parece lançar enormes desafios à comunidade educativa na área de educação para a cidadania, a qual requer práticas condizentes com o fenómeno da globalização e da sociedade de informação para potenciar o crescimento pessoal, as aprendizagens significativas e uma sã cidadania ativa.

No que concerne à educação, esta possui instrumentos legítimos e capazes de provocar mudanças importantes, seja através da elaboração de leis tecnicamente mais adequadas, seja através dos meios democráticos de participação popular para a construção dos sistemas educativos e de novas ideias.

No contexto português, por exemplo, apraz destacar o n.º 1 do artigo 74.º da Constituição da República Portuguesa (CRP), onde se pode ler que "todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar". Portanto, um dos objetivos da implementação das políticas públicas educativas é permitir a concretização do que está emanado neste artigo 74.º da CRP, levando em consideração o facto de que as políticas públicas educativas são influenciadas pelos partidos políticos que governam um país (Constituição da República Portuguesa - Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de agosto, Art.º 74).

Já no caso de Angola, o Estado, para além do seu engajamento no processo de ratificação dos tratados internacionais, tem trabalhado para a implementação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e do seu, respetivo, Plano de Ação. Julga-se não ser demais realçar que, a Constituição da República de Angola (CRA), no seu Artigo 79.º, garante a promoção e o acesso de todos à alfabetização, ao ensino e permite a iniciativa particular e cooperativa no domínio do ensino (Constituição da República Angola de 5 de fevereiro de 2010). Tal garantia permite a execução de uma política educativa orientada para a inserção da "Estratégia Nacional dos Direitos Humanos" à luz do Decreto Presidencial n.º 100/20, de 14 de abril.

Na mesma senda, desde 2011, o Ministério da Educação da República de Angola, em parceria com o Ministério da Justiça e dos Direitos Humanos, estabeleceu um plano de parceria com o Escritório das Nações Unidas para os Direitos Humanos em Angola, com o objetivo de se proceder à inclusão transversal de conteúdos de Direitos Humanos nos materiais pedagógicos.

Numa primeira fase realizou-se uma ação de formação dirigida a técnicos de investigação na área do ensino, sobre os principais instrumentos internacionais de Direitos Humanos, valores culturais e educação, técnicas de revisão e avaliação curricular, desenvolvimento de textos pedagógicos e estratégias básicas para integração de Direitos Humanos no currículo escolar. No seguimento desta ação, procedeu-se a definição dos conteúdos essenciais e estrutura para os manuais de Direitos Humanos do ensino primário e secundário.

Depois de elaborados e publicados foram realizadas ações de formação de professores e de experimentação dos manuais de Direitos Humanos, a nível nacional, com o objetivo de proporcionar aos professores um leque de orientações metodológicas que lhes permita ensinar conteúdos de Direitos Humanos nas diversas disciplinas curriculares.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O Sistema africano de proteção dos Direitos Humanos abarca vários mecanismos, instrumentos e normas regionais, que têm como centro a Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos. A Comissão Africana e o Tribunal Africano têm a função principal de garantir a implementação dos direitos e deveres contidos na Carta Africana. Por conseguinte, o Governo de Angola assumiu tais compromissos internacionais com a convicção que a promoção da cultura de direitos humanos e de uma cidadania ativa é fundamental para a proteção da dignidade de todas as pessoas e para o reforço da democracia.

Sabemos que a situação de Direitos Humanos em Angola melhorou desde o final da guerra e da realização das eleições legislativas em 2008 e gerais em 2012. Contudo, ainda se verificam desafios para a concretização de alguns direitos económicos e sociais, incluindo o direito à saúde, à educação, ao acesso à terra ou à habitação, especialmente nas zonas rurais, ou os direitos civis e políticos, como o direito à liberdade de expressão, informação ou reunião pacífica, que na nossa opinião podem ser mitigados se considerarmos as seguintes recomendações:

- Implementar um sistema de educação que ofereça maiores estímulos e treinamento para os professores, a fim de incentivá-los a abordar conteúdos de Direitos Humanos;
- Incorporar os direitos humanos no currículo nacional de forma mais explícita e abrangente;
- Favorecer o acesso aos instrumentos de Direitos Humanos e de implementação destes a nível nacional, traduzindo os instrumentos relevantes para os idiomas locais e nacionais:
- Usar metodologias de ensino ativas, capazes de sensibilizar as consciências e cooptar o envolvimento das pessoas, explorando mais o "aprendizado pela ação", as técnicas audiovisuais, a expressão artística, o trabalho de campo e a participação em projetos comunitários;
- Implementar programas direcionados a situações críticas e áreas sensíveis, a exemplo da intensificação do treinamento em direito humanitário nas vizinhanças e nos locais de pobreza extrema, efetiva ou potencial;
- Garantir a monitoria e avaliação destes programas, a fim de melhorar seu impacto e desempenho;
- Atender às necessidades dos grupos vulneráveis nas ações de prevenção, proteção e reabilitação;
- Ampliar o treinamento das elites (nelas incluídos os militares, a polícia, os membros do poder judiciário, os líderes religiosos, os parlamentares, os sindicatos e o mundo empresarial) e o uso mais eficaz dos meios de comunicação de massa;
- Fomentar o intercâmbio cultural entre as diversas regiões do país, sobretudo da juventude, visando estimular a reconciliação nacional;
- Garantir o acesso ao ensino para as comunidades localizadas nas regiões mais remotas;

- Garantir proteção para as organizações não-governamentais de Direitos Humanos;
- Garantir a participação dos cidadãos, com o engajamento crescente das mulheres em todos os programas, tanto na fase de planificação, quanto na de implementação e avaliação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Assembleia da República Portuguesa (2005). Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de agosto. Constituição da República Portuguesa Sétima Revisão Constitucional. Diário da República n.º 155 – I Série – A.

Assembleia Nacional Angolana (2010). *Constituição da República* de Angola. *Diário da República nº 23 - I Série*.

Assembleia Nacional de Angola Angolana (2020). Decreto Presidencial n.º 100/20, de 14 de abril. Estratégia Nacional dos Direitos Humanos. Diário da República n.º 48 – I Série.

Barreto, V. (2004). Multiculturalismo e direitos humanos: Um conflito insolúvel? In C. A. Baldi (Org.). *Direitos Humanos na Sociedade Cosmopolita* (pp.279-308). Renovar.

Bobbio, N. (1992). *A Era dos Direitos. Tradução de Carlos Nelson Coutinho*. Campus.

Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos. https://www.ophenta.org.mz/wp-content/uploads/2017/03/Carta-Africana-Direitos-Humanos-1.pdf. Acesso em julho de 2019.

Chacachama, M. *et al.* (2004). *Direitos Humanos – Guia de apoio a cursos de formação* (2ª edição). Centro Cultural Mosaico.

Comeford, M. (2004). Vozes alternativas. O movimento angolano pela paz. *Accord*, (15), 32-35.

Fischmann, R. (2001). Educação, direitos humanos, tolerância e paz. *Paideia, 11*(20), 67-77. https://doi.org/10.1590/S0103-863X2001000100008.

Griffiths, A. (2004). O fim da guerra. O memorando de entendimento de Luena. *Accord*, (15), 24-27.

Hodges, T. (2004). O papel da gestão de recursos na construção de uma paz sustentável. *Accord*, (15), 48-53.

Lopes, F. (2004). Os desafios de democratização em Angola. *Accord*, (15), 54-57.

Mateus, I. (2004). O papel da mídia no conflito e na construção da democracia. *Accord*, (15), 62-65.

Moreira, V. & Gomes, C. (2013) (Coords.). *Compreender os direitos humanos. Manual de educação para os direitos humanos*. Centro de Direitos Humanos Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra.

Peces-Barba Martínez, G. (1999). *Curso de Derechos Fundamentales – Teoría General*. Universidad Carlos III.

Pictet, J. (1986). *Dessarrollo y principios del derecho internacional humanitario.* Instituto Henry Dunant,

Pinheiro, F. (2008). *A Teoria dos direitos humanos*. *THEMIS - Revista da Escola Superior da Magistratura do Estado do Ceará. 6* (2), 111-122. http://www.tjce.jus.br/esmec/esmec_publicacoes.asp.

Pires, M. (1999). Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos. *Documentação e Direito Comparado*, 79/80, 335-350.

Rocha, J. (2020). O sistema africano de proteção de direitos humanos: Uma análise crítica. *Inter: revista de direito internacional e direitos humanos da UFRJ, 3*(1). https://revistas.ufrj.br/index.php/inter/article/view/31448/19976

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* (pp. 39-55). Edições Universitárias Lusófonas.

Vidal, N. (2006). Multipartidarismo em Angola. In N. Vidal; J. Pinto de Andrade (Orgs.), *O processo de transição para o multipartidarismo em Angola* (pp.11-57). Edições Firmamento.

Zacarias, J. (2017). *Centralização da administração educativa em Angola e insucesso escolar: Quê relação?* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. https://ria.ua.pt

O PISA e a Literacia Financeira

Vítor Rosa[1]

Resumo
Num contexto dominado pela doença por coronavírus, e de desigualdades sociais em termos de saúde, em maio de 2020 foram publicados os resultados de 2018 da avaliação em literacia financeira do *Programme for International Student Assessment* (PISA), conduzido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Este estudo internacional em larga escala incide, tradicionalmente, sobre a literacia de leitura, de matemática e de ciências, e mais recentemente inclui a resolução colaborativa de problemas e a literacia financeira. Este artigo tem por objetivo analisar a literacia financeira. Fazemo-lo a partir dos dados globais conhecidos dos países participantes no PISA, mas com um olhar particular para os dados de Portugal. Para o efeito, analisamos os relatórios e as bases de dados produzidos(as) pela OCDE. Os resultados revelam que, na sua larga maioria, os jovens portugueses, parecem estar razoavelmente preparados para responder ativamente aos desafios financeiros. Eles têm o conhecimento mínimo para lidar com as questões financeiras do dia-a-dia. Contudo, observam-se assimetrias regionais.

Palavras-chave: PISA; OCDE; Literacia Financeira; Educação.

[1] Universidade Lusófona, CeiED; vitor.rosa@ulusofona.pt

INTRODUÇÃO

Num contexto dominado pela doença por coronavírus (COVID-19), e de desigualdades sociais em termos de saúde, em maio de 2020 foram publicados os resultados de 2018 da avaliação em literacia financeira do *Programme for International Student Assessment* (PISA), conduzido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Este estudo internacional em larga escala incide, tradicionalmente, sobre a literacia de leitura, de matemática e de ciências, e mais recentemente inclui a resolução colaborativa de problemas e a literacia financeira.

Fazendo parte do nosso quotidiano, a literacia financeira é crucial nas sociedades contemporâneas, não só para se ter a uma economia mais estável e saudável, mas também para se ter mais informação sobre o impacto das decisões que se tomam financeiramente (Carita, 2016; Lavoura, 2017; Vieira, 2018). Diariamente, somos confrontados com formas de despender o dinheiro (gestão do orçamento familiar, poupanças, investimentos, crédito, consumo, etc.). Nos últimos anos, temas como o setor financeiro, a banca, os seguros, os investimentos, e outros conceitos de elevada complexidade, têm ganho uma certa mediatização, e tornaram-se um tópico de conversas. Neste sentido, a educação financeira é o desenvolvimento da compreensão de conceitos financeiros (Lavoura, 2017; Castro, 2019).

Em termos conceptuais, a OCDE define no PISA que a literacia financeira é o conhecimento e compreensão dos conceitos e riscos financeiros, e a competência, motivação e confiança para aplicar tal conhecimento, a fim de tomar decisões eficazes numa variedade de contextos financeiros, para melhorar o bem-estar financeiro dos indivíduos e da sociedade e para permitir a participação na vida económica (OCDE, 2012, 2020). Esta organização reconhece a promoção da literacia financeira junto de crianças e jovens em idade escolar, como uma das formas mais eficientes para educar as gerações mais novas com uma cultura financeira que lhes permita desenvolver comportamentos e atitudes racionais face a questões de natureza económica e financeira. O desenvolvimento de bases financeiras adequadas na idade escolar permitirá dar ferramentas úteis, que serão desenvolvidas ao longo da sua vida, contribuindo para uma maior informação e para enfrentar os desafios financeiros (Santiago, Domingos & Silva, 2018; Vitt, Anderson, Kent, Lyter, Siegenthaler & Ward, 2000).

Portugal tem vindo a dar passos no reconhecimento da importância da inclusão e formação financeira. Em 2011, o Banco de Portugal, a Comissão de Mercados de Valores Mobiliários e o Instituto de Seguros de Portugal, lançaram o *Plano Nacional de Formação Financeira*[2]. Abrange todas as faixas etárias e apresenta diretrizes para o desenvolvimento da literacia financeira nas escolas. Em 2013, estabeleceram-se as competências-chave para a literacia financeira (CNSF, 2016; OCDE, 2020) e, em 2014, foi lançado o programa de formação de docentes

[2] Cf. Portal TODOS CONTAM em www.todoscontam.pt (consultado em 11/02/2021).

e produziram-se novos manuais para o ensino deste domínio. A temática é abordada também na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, regulamentada pelo Diário da República, 1.ª série, n.º 129, de 6 de julho de 2018.

Neste texto, apresentamos uma análise sobre a literacia financeira. Fazemo-lo a partir dos dados globais conhecidos dos países participantes no PISA, mas com um olhar particular para os dados de Portugal. Para além dos dados gerais, olhamos para os resultados discriminados por regiões da Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos (NUTS)[3] III. Os trabalhos sobre esta temática são poucos e muito restritivos nos seus campos de abordagem. Com este artigo, pretendemos alargar o espaço de informação sobre este domínio do PISA, no qual Portugal participou, pela primeira vez, em 2018.

1. O PISA E A LITERACIA FINANCEIRA

A missão da OCDE é a de promover políticas que melhorem o bem-estar económico e social em todo o mundo. Convencida da importância da educação no desenvolvimento económico dos países e no bem-estar dos indivíduos, não poderia deixar de se interessar por este domínio, tendo-se tornado uma das principais organizações internacionais de análise da educação em todo o mundo (Lopo, 2020; Rizvi & Lingard, 2006; Rosa, Sampaio, Mascarenhas & Teodoro, 2020; Teodoro & Lopo, 2021; Teodoro, 2010, 2019, 2020). A adesão de países a esta organização tem vindo a crescer ao longo dos vários ciclos do estudo. No quadro da sua reflexão, "e motivados pela vontade de aplicar o rigor da pesquisa às políticas de educação" (Schleicher, 2018, p. 17), a OCDE lançou o programa PISA. Com ele, e avaliando os alunos de 15 anos de idade[4] e que frequentam, pelo menos, o 7.º ano de escolaridade, pretende verificar se as escolas de cada país participante preparam os seus jovens para exercerem o papel de cidadãos na sociedade contemporânea. Não pretendem avaliar os currículos diretamente, mas as competências que os alunos adquiriram para a vida ativa (Addey & Sellar, 2017). Este estudo internacional pretende avaliar como os alunos conseguem mobilizar as suas competências em três domínios de literacia: leitura, matemática e ciências. Procura estudar também a resolução colaborativa de problemas e a literacia financeira.

Na edição do PISA 2018, para além das literacias tradicionais (leitura, matemática e ciências), foi avaliada a literacia financeira dos alunos de 15 anos. Esta literacia é optativa na avaliação, tendo a primeira ocorrido em 2012. Portugal

[3] As NUTS estão organizadas em três níveis. O NUTS III é constituído pelas 25 sub-regiões (23 no continente e 2 nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira), que correspondem a entidades intermunicipais e em que se dividem as sete regiões do NUTS II (5 no Continente e as 2 Regiões Autónomas dos Açores e Madeira). O nível NUTS I é constituído por três unidades: Continente, Região Autónoma da Madeira e Região Autónoma dos Açores.

[4] Os alunos desta idade encontram-se no final da escolaridade obrigatória na maioria dos países da OCDE.

participou pela primeira vez em 2018, ou seja, no terceiro ciclo de avaliação deste domínio. No total, participaram vinte e um países/economias, que se indicam por ordem alfabética: Brasil, Bulgária, Chile, Espanha, Estados Unidos da América, Estónia, Federação Russa, Finlândia, Geórgia, Holanda, Indonésia, Itália, Letónia, Lituânia, Peru, Polónia, Portugal, Províncias Canadianas (Colúmbia Britânica, Manitoba, Nova Brunswick, Terra Nova e Labrador, Nova Escócia, Ontário e Ilha do Príncipe Eduardo), República Eslovaca e Sérvia. Problemas de subamostragem dos alunos com desempenhos mais fracos, levaram à a exclusão da Holanda desta avaliação internacional e do cálculo da média da OCDE.

Os resultados da primeira avaliação, realizada em 18 países/economias, estão disponíveis em "PISA 2012 results: students and money: financial literacy skills for the 21st Century, volume VI" (OCDE, 2014); os resultados da segunda avaliação, que abrangeu 15 países/economias, estão disponíveis no "PISA 2015 results: students' financial literacy, volume IV" (OECD, 2017); os resultados da terceira avaliação, que envolve 20 países/economias, estão disponíveis em "PISA 2018 results: are students smart about money?, volume IV" (OECD, 2020).

A OCDE define a literacia financeira como sendo "o conhecimento e compreensão dos conceitos e riscos financeiros, e a competência, motivação e confiança para aplicar tal conhecimento, a fim de tomar decisões eficazes numa variedade de contextos financeiros, para melhorar o bem-estar financeiro dos indivíduos e da sociedade e para permitir a participação na vida económica" (OCDE 2020, p. 43). Tal como outras definições no PISA, a literacia financeira remete para o tipo de pensamento e comportamento que caracteriza o domínio e para os objetivos de desenvolvimento da "alfabetização" específica (Arrondel, Haupt, Mancebón, Nicolini, Wälti & Wiersma, 2021). A literacia é vista como um conjunto crescente de conhecimentos, competências e estratégias, que os indivíduos desenvolvem desde tenra idade e ao longo da vida. É mais do que a reprodução de conhecimentos acumulados e envolve uma mobilização de competências cognitivas e práticas, e de outros recursos, tais como atitudes, motivação e valores. Por educação financeira, a OCDE (2020) entende que "é o processo pelo qual os consumidores e os investidores melhoram a sua compreensão pelos produtos, conceitos e riscos financeiros, e, por meio de informações, instruções e/ou aconselhamento objetivo, desenvolver as competências e a confiança para se tornarem mais conscientes dos riscos e oportunidades financeiras, para se tornarem informados das escolhas, saber onde procurar ajuda e tomar outras ações eficazes para melhorar o seu bem-estar financeiro" (p. 42). Os itens do teste PISA são produzidos originalmente em inglês e em francês e depois é feita uma tradução para outras línguas. Em regra geral, recorre-se a dois tradutores. As versões produzidas são conciliadas por um mediador, com a colaboração do coordenador científico do domínio[5]. Os itens que são utilizados nos vários ciclos do estudo

[5] A questão da tradução dos itens é um dos problemas metodológicos que é apontado nas avaliações internacionais, denunciando-se a "ilusão comparativa" (Guérin-Pace & Blum, 1999). Sobre o processo das traduções dos testes PISA, e alguns dos problemas que são colocados, nomeadamente

têm como objetivo a identificação de tendências de desempenho dos alunos. Por essa razão, não são tornados públicos. No entanto, sempre que um domínio de avaliação é o principal, são concebidos novos itens e são disponibilizados ao público em geral alguns dos itens utilizados nos ciclos anteriores, ilustrando o tipo de questões que são feitas aos alunos. A OCDE disponibiliza alguns exemplos das perguntas realizadas[6]. O quadro analítico e de avaliação do PISA de literacia financeira foi desenvolvido pela primeira vez para o PISA 2012 e sofreu pequenas revisões editoriais para o PISA 2015 e PISA 2018[7]. Grosso modo, estas revisões passaram a ter em conta os desenvolvimentos no panorama financeiro, económico e sociodemográfico; a investigação recente sobre a literacia financeira e a educação financeira; a definição de literacia financeira, substituindo os conceitos de "motivação e confiança" por "atitudes", por ser mais abrangente; as descrições das áreas de conteúdo foram atualizadas, incorporando novas competências de conhecimento financeiro, entre outras.

Neste sentido, a OCDE procura avaliar em que medida os alunos adquiriram os conhecimentos essenciais, permitindo-lhes tomar decisões e estabelecer planos financeiros. O teste elaborado inclui conteúdos relacionados com dinheiro e transações, planeamento e gestão de finanças, risco e recompensa e panorama financeiro (OCDE, 2020). Na categoria de conteúdo "dinheiro e transações" inclui o conhecimento das diferentes formas e finalidades do dinheiro, incluindo formas digitais de dinheiro, e lidar com transações monetárias simples, como pagamentos online, gastos, valor pelo dinheiro, cartões de multibanco, cheques, contas bancárias e moedas. A escala utilizada é semelhante para os outros domínios de literacia: média de 500 pontos e desvio-padrão de 100 pontos. Na última edição do estudo, e nesta componente, participaram 117 mil alunos, representando uma população de 13,5 milhões de alunos de 15 anos dos países/economias envolvidos(as). Portugal participou com uma amostra de 4568 alunos de 15 anos a frequentar o ensino oficial em 189 escolas selecionadas aleatoriamente. O processo de amostragem foi multi-etapas, estratificadas por regiões NUTSIII e a natureza administrativa das escolas.

São vários os níveis de proficiência de literacia financeira (PISA 2018): Inferior ao Nível 1: Conhecimento subdesenvolvido; Nível 1: Conhecimentos financeiros reduzidos; Nível 2: Conhecimento financeiros básicos; Nível 3: Conhecimento financeiros básicos com alguma aplicação; Nível 4: Conhecimentos financeiros desenvolvidos com aplicações; Nível 5: Conhecimentos financeiros elevados em cenários e aplicações complexas. Em termos de pontuação, para o nível 1, o valor mais baixo é de 326 pontos, para o nível 2, o valor mais baixo é de

---

os aspetos culturais, cf. Bart, Daunay e Mhirsi (2019), Grisay (2003), Grisay, De Jong, Gebhardt, Berezner e Halleux-Monseur (2007).

[6] Cf. https://www.oecd.org/pisa/test/financialliteracytest/ (consultado em 05/07/2021); https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2012-FINANCIAL-LITERACY-QUESTIONS-AND-ANSWERS.pdf (consultado em 06/07/2021)

[7] https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:228484e3-75a5-404b-83e5-326cec8c7e1d/marco%20de%20competencia%20financiera.pdf (consultado em 05/05/2021)

400, para o nível 3, o valor mais baixo é de 475, para o nível 4, o valor mais baixo é de 550 e para o nível 5 o valor mais baixo é de 625 pontos (OCDE, 2020).

Na opinião de Santiago, Domingo e Silva (2018)

> A visão expressa pela OCDE, ao propor o programa, é de que, apesar de a maioria dos países monitorarem a aprendizagem e o desempenho dos seus alunos, em uma economia global, o critério para o sucesso não é mais a melhoria dos padrões nacionais unicamente, mas também dos padrões internacionais (p. 208).

A nível nacional, o PISA é coordenado pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), tendo como parceiro o Ministério da Educação.

2. RESULTADOS

Tal como avaliada pelo PISA, em termos globais a literacia financeira dos jovens de 15 anos entre 2012 e 2018 manteve-se estável, tendo recuperado da descida de 16 pontos registada em 2015 (OCDE, 2014, 2017, 2020). As médias da OCDE foram: 500 pontos (em 2012), 489 pontos (em 2015) e 505 pontos (em 2018). Portugal, na sua primeira participação, ficou posicionado na média da OCDE (505 pontos), correspondendo ao 7.º lugar no *ranking*. Nos três primeiros da tabela ficaram: Estónia (547 pontos), Finlândia (537 pontos) e Províncias Canadianas (532 pontos). As três últimas posições da tabela foram ocupadas pelo Peru (411 pontos), Geórgia (403 pontos) e Indonésia (388 pontos). Os resultados evidenciam, que Portugal ficou a par dos Estados Unidos da América, da Austrália e da Letónia, acima de países como a Espanha, a Rússia, a Itália, a República Eslovaca, a Lituânia, a Sérvia, o Chile, a Bulgária, o Peru, a Geórgia e a Indonésia e abaixo da Polónia, das Províncias Canadianas, da Finlândia e da Estónia.

Não estão disponíveis os resultados oficiais por NUTS III, mas um artigo de opinião, publicado na página da Internet, de Sincal e Marôco (s.d.), dá nota de que os "resultados por regiões NUTS III colocou a Região de Leiria (531 pontos) e o Médio Tejo (522 pontos) significativamente acima da média nacional (505 pontos). Em contraste, o Alto Alentejo (448 pontos) e a Região Autónoma dos Açores (462 pontos) foram as regiões com resultados mais fracos de entre as posicionadas significativamente abaixo da média nacional (Alentejo Litoral, Baixo Alentejo, Alto Alentejo, Tâmega e Sousa, Alto Tâmega e Terras de Trás-os-Montes)"[8].

Nos países/economias da OCDE, os rapazes tiveram, em média, uma pontuação ligeiramente superior à das raparigas: mais dois pontos. Em Portugal, esta diferença foi de apenas um ponto, ou seja, não significativo. No entanto,

[8] https://www.iniciativaeducacao.org/pt/ed-on/ed-on-estatisticas/alunos-portugueses-em-setimo-lugar-na-avaliacao-do-pisa-sobre-literacia-financeira (consultado em 11/02/2021).

"depois de descontar o efeito do desempenho em matemática e em leitura na literacia financeira, os rapazes superaram as raparigas em 10 pontos" (OCDE, 2020, p. 70).

Relativamente ao nível de proficiência no PISA 2018, em literacia financeira, os resultados revelam que na OCDE apenas 10,5% dos estudantes atingiram o nível mais alto de proficiência (nível 5). No caso dos países/economias da OCDE, cerca de 85% dos estudantes atingiram pelo menos o nível 2 de proficiência. Em Portugal, apenas 8,3% atingiram o mesmo nível. Isto significa que os alunos conseguem analisar produtos financeiros mais complexos. De referir também que quase 21% dos alunos portugueses revelaram conhecimentos sobre produtos e termos financeiros (nível 2 de proficiência), enquanto 14% não alcançaram este nível (básico) de literacia financeira. 31,6% alunos portugueses, ou seja, cerca de um em cada três, são capazes de prever consequências das decisões financeiras que tomarem e podem fazer planos financeiros simples em contexto familiar (nível 3). Um quarto (25,4%) consegue compreender conceitos e produtos financeiros menos comuns em contextos que serão relevantes quando avançam para a idade adulta, nomeadamente a gestão e controlo de contas bancárias (nível 4).

Na opinião de Sincal e Marôco (s.d.), "a análise regional, por NUTS III, revela, porém, fortes assimetrias. Por exemplo, no Alto Alentejo um em cada três alunos amostrados (33%) não revelou competências básicas (inferior ao nível 2). Em contraste, na região de Leiria ou Médio Tejo, a percentagem que não alcançou este nível foi inferior a 1%. No outro extremo da escala de proficiência, 14% dos alunos da Região de Coimbra, alcançou o nível máximo da literacia. Já no Alto Alentejo, Baixo Alentejo e Região Autónoma dos Açores apenas 2% dos alunos amostrados alcançou este nível"[9].

De referir também que os imigrantes obtiveram uma pontuação em média 30 pontos menor do que os não imigrantes, tendo em conta os países/economias da OCDE. Se se considerar o efeito das literacias de matemática e de leitura, sobre a literacia financeira, esta diferença reduz 5 pontos (OCDE, 2020, p. 189).

Onde é que os alunos obtêm informação sobre assuntos financeiros? As respostas vão variadas: pais/encarregados de educação, amigos, televisão ou rádio, Internet, revistas e professores. Em média, nos países/economias da OCDE, 94% dos alunos relataram que obtêm essas informações dos pais/encarregados de educação, 77% da Internet, 51% dos amigos, 50% da televisão ou rádio, 50% dos professores e, aproximadamente, um quarto de todos os alunos narraram que obtêm essas informações de revistas (25%). Portugal situa-se na média da OCDE: 94,7% (pais/encarregados de educação); 81,7% Internet, 76,2% televisão ou rádio, 51,4% amigos; 43,3% professores e 28,4% revistas.

O PISA 2018 perguntou aos alunos até que ponto eles concordam com várias afirmações sobre a sua capacidade em lidar com o seu próprio dinheiro.

[9] https://www.iniciativaeducacao.org/pt/ed-on/ed-on-estatisticas/alunos-portugueses-em-setimo-lugar-na-avaliacao-do-pisa-sobre-literacia-financeira (consultado em 11.02.2021).

Em média, entre os países/economias da OCDE, quatro em cinco alunos (81%) concordaram ou concordaram fortemente que poderiam decidir de forma independente como gastar o seu dinheiro. No entanto, houve uma grande variação ao nível dos países/economias. Em termos de autonomia para lidar com assuntos financeiros, os alunos portugueses decidem como gastar o seu dinheiro (66,1%), mas quando se trata de grandes quantias têm de pedir permissão aos seus pais/encarregados de educação (78,4%). 38,8% referiram que têm de perguntar se podem gastar o seu dinheiro e 88,8% sublinham que são responsáveis pelos seus assuntos financeiros.

Em média, nos países/economias da OCDE em 2018, 54% dos alunos mantinham uma conta bancária. Cerca de 89% dos alunos na Finlândia tinham uma conta, assim como entre 60% e 70% dos alunos na Austrália e nas Províncias Canadianas, e mais de 55% dos alunos na Estónia, Letónia e Espanha. No entanto, no Peru, apenas 12% dos alunos (menos de 1 em 8) tinham conta bancária, assim como menos de 30% dos alunos no Brasil, Geórgia e Sérvia. Em Portugal, 45% dos alunos revelou ter uma conta bancária, uma percentagem que não ascende a Espanha (55%) e a Finlândia (89%).

Cerca de 45% dos estudantes, em média nos países/economias da OCDE, possuíam um cartão de débito ou crédito no momento do estudo internacional; em média, em todos países/economias que participaram da avaliação, 38% dos alunos possuíam tal cartão. Entre 75% e 80% dos alunos na Estónia e Finlândia possuíam um desses cartões, assim como entre 60% e 70% dos alunos na Austrália e nas Províncias Canadianas. No entanto, apenas entre 10% e 15% dos estudantes no Peru e na Sérvia possuíam um cartão de pagamento ou débito, assim como entre 15% e 20% de alunos no Brasil e na Espanha. Em Portugal, 23,9% declararam ter um cartão de pagamento.

CONCLUSÃO

Nos últimos anos, os países e as economias desenvolvidos(as) e emergentes têm-se preocupado com o nível de literacia financeira dos seus cidadãos. A falta de literacia financeira é um dos fatores que leva os cidadãos a tomar decisões financeiras mal informadas. A OCDE criou, em 1997, o PISA, com o objetivo de avaliar os sistemas de ensino a nível internacional, testando o conhecimento e as competências de alunos com 15 anos de idade, período em que se pressupõe o término da escolaridade obrigatória na maioria dos seus países-membros. Gerido pela OCDE, em cada país participante existe uma coordenação nacional. Em Portugal, está sob a responsabilidade do IAVE, um instituto público, e tem como parceiro o Ministério da Educação. A avaliação PISA foca-se nas literacias de leitura, matemática e ciências, e a resolução colaborativa de problemas como área secundária de avaliação. Em 2003, a OCDE aprovou um programa de educação financeira, procurando educar financeiramente os cidadãos dos países-membros e dos países não membros. Neste sentido, o PISA também incluiu uma avaliação sobre a literacia financeira dos jovens, que era opcional para os países

e economias participantes. Já decorreram três avaliações sobre esse domínio: 2012, 2015 e 2018, e os resultados têm sido divulgados dois anos depois. O PISA 2012 foi o primeiro estudo internacional de grande escala para avaliar a literacia financeira entre os jovens. Revelou uma grande variação nos níveis de competências entre e dentro dos países. Os testes de 2015 forneceram informações sobre as tendências em mudança, bem como dados para países que não tinham administrado anteriormente esta avaliação voluntária. Portugal participou, pela primeira vez, em 2018.

Os resultados observados no domínio da literacia financeira, no PISA 2018, são consistentes com os resultados das edições anteriores (2012 e 2015). Os estudantes de 15 anos que realizaram a avaliação do PISA 2018 irão terminar o ensino obrigatório e devem ter em conta a incerteza nas decisões sobre a sua educação futura e os seus percursos profissionais. A proficiência em literacia financeira ajuda os alunos a terem comportamentos financeiros adequados e a tomarem decisões informadas. Na sua larga maioria, os jovens portugueses, parecem estar preparados para responder ativamente aos desafios financeiros. Eles têm o conhecimento mínimo para lidar com as questões financeiras no quotidiano. Todavia, observam-se assimetrias regionais.

Entre os vários países participantes, Portugal ficou em 6.º lugar na percentagem de alunos que possuem capacidades financeiras básicas (86%) e em 7.º lugar no indicador global de literacia financeira (com 505 pontos), o que o coloca em linha com a média dos países da OCDE. Os dados revelam que os alunos têm a capacidade de compreender e aplicar conceitos financeiros básicos com os quais se confrontam no dia a dia, nomeadamente elaborar um orçamento e realizar operações financeiras simples. Entre os alunos portugueses, 8,3% atingiram o nível mais elevado de competências. Isso significa que conseguem compreender um conjunto alargado de conceitos financeiros, alguns dos quais relevantes para eles no médio e longo prazo, sendo também capazes de resolver problemas financeiros não triviais. A média da OCDE foi de 10,5%. Os resultados do PISA 2018 evidenciam também que existe ainda uma grande margem de melhoria no nível de literacia financeira dos alunos, de todos os países, o que reforça a necessidade de continuar a apostar na educação financeira nas escolas.

Se é certo que o conhecimento dos conceitos financeiros e da sua interpretação são um bom ponto de partida, a literacia financeira não serve só para promover decisões financeiras racionais e satisfatórias. Ela poderá ter impactos na economia, na medida em que promove a participação na vida económica e na sociedade em geral. Neste período conturbado e de incerteza em que se vive devido à pandemia Covid-19, no qual numerosas famílias (re)avaliam os seus orçamentos, cremos que é uma boa oportunidade para os pais/encarregados de educação falarem com os seus filhos/educandos sobre a forma como têm reagido financeiramente a estas circunstâncias sem precedentes a nível mundial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Addey, C., & Sellar, S. (2017). Why do countries participate in PISA? Understanding the role of international large-scale-assessments in global educational policy. In A. Verger, A. M. Novellin, & H. K. Altinyelken (Eds.), *Global education policy and international development: New agendas, issues* and policies (pp. 97–118). London, Bloomsbury.

Arrondel, L., Haupt, M., Mancebón, M., Nicolini, G., Wälti, M., & Wiersma, J. (2021). *Financial Literacy in Western Europe. 2020. Working paper*, 37. Paris School of Economics.

Banco de Portugal, Comissão de Mercado de Valores Mobiliários & Instituto de Seguros de Portugal (2011). *Plano Nacional de Formação Financeira 2011-2015*. Autores.

Banco de Portugal, Comissão de Mercado de Valores Mobiliários, Autoridade de Supervisão de Seguros e Fundos de Pensões (2016). *Plano Nacional de Formação Financeira 2016-2020*. Lisboa: Autores.

Carita, P. (2016). *A Importância da literacia financeira nas decisões de investimento*. Dissertação de Mestrado em Finanças. ISCTE-IUL.

Castro, F. (2019). *Determinantes da literacia financeira: evidência do programa PISA*. Dissertação de Mestrado em Economia. Escola de Economia e Gestão da Universidade do Minho.

Conselho Nacional de Supervisores Financeiros (CNSF) (2019). *Plano Nacional de Formação Financeira: Programa de atividades 2019*. Autor.

Lavoura, R. (2017). *O desenvolvimento de competências de literacia financeira em populações vulneráveis: um projeto de intervenção com alunos de cursos EFA em Odivelas*. Dissertação de Mestrado em Gestão. ISCTE-IUL.

Lopo, T. T. (2020). The political decision on Portugal's entry into PISA: A research note. *Policy Futures in Education*. https://doi.org/10.1177/1478210320971537

Nogueira, H. (2011). *Nível de literacia financeira dos portugueses: medição através de um índice e principais determinantes*. Dissertação de Mestrado em Finanças. ISCTE-IUL.

OCDE (2012). PISA 2012: financial literacy assessment framework. OCDE Publishing. https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46962580.pdf (acedido em 11.02.2021).

OCDE (2017). *PISA 2015 results: students' financial literacy, volume IV*. OECD Publishing.

OCDE (2020). *PISA 2018 results: are students smart about money?, volume IV*. OECD Publishing.

OECD (2014). *PISA 2012 results: students and money: financial literacy skills for the 21st Century, volume VI*. OECD Publishing.

Rizvi, F., & Lingard, B. (2006). Globalisation and the changing nature of the OECD's educational work. In H. Laurder, P. Brown, J. Dillabough, & A. Halsey (Eds.), *Education, globalization and social change* (pp. 247-260). Oxford: Oxford University Press.

Rosa, V. (2020). A participação de Portugal no estudo ICILS. *EDUSER: revista de educação, 12*(2), 1-16.

Rosa, V., Sampaio Maia, J., Mascarenhas, D., & Teodoro, A. (2020). PISA, TIMSS e PIRLS em Portugal: análise comparativa. *Revista Portuguesa de Educação*, *33*(1), 94-120. http://doi.org/10.21814/rpe.18380

Santiago, A., Domingos, A., & Silva, A. (2018). Literacia financeira no programa internacional para avaliação de estudantes. *Instrumento*, *20*(2), 207-215.

Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system, strong performers and successful reformers in education*. OECD Publishing.

Teodoro, A. & Lopo, T. T. (2021). The OECD again: legitimization of a newvocationalism in the educational policies in Portugal (1979–1993), *Paedagogica Historica*. https://doi.org/10.1080/00309230.2021.1941143

Teodoro, A. (2010). *Educação, globalização e neoliberalismo. Os novos modos de regulação transacional das políticas de educação*. Edições Universitárias Lusófonas.

Teodoro, A. (2019). The end of isolationism: examining the OCDE influence in Portuguese education policies, 1955-1974. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 1-14. https://doi.org/10.1080/00309230.2019.1606022

Teodoro, A. (2020). *Contesting the global development of sustainable and inclusive education. Education reform and the challenges of neoliberal globalization*. Routledge.

Vieira, J. (2018). *A literacia financeira efetiva e percecionada e os comportamentos financeiros dos empreendedores de startups portuguesas. Dissertação de Mestrado em Finanças Empresariais*. Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto – Instituto Politécnico do Porto.

Vitt, L., Anderson, C., Kent, J., Lyter, M., Siegenthaler, K., & Ward, J. (2000). Personal Finance and the Rush to Competence: Financial Literacy Education in the U.S. *Institute for Socio-Financial Studies*, 1-17.

Legislação:

Diário da República, 1.ª série, n.º 129, de 6 de julho de 2018.

Análise do *Work From Home*: Condições de Conforto nas Atividades de Ensino

Patricia Carly de Farias Campos[1]
Carlos Campos de Oliviera Campos[2]

Resumo
O surgimento de um vírus em 2019, que se alastrou pelo mundo e que levou a muitos países a decretarem *lockdown*, de fato afetou a saúde e a economia dentre outros acontecimentos. Daí surgirem indagações associadas e dentre elas, de que forma impactou o espaço de trabalho dos professores? Este texto é decorrente de uma situação ocorrida durante o estado de pandemia da Covid-19. O objetivo do estudo é apresentar as condições de conforto a partir de uma análise ergonômica de um professor que teve que transferir suas atividades de sala de aula, ou seja, da condição presencial, para uma situação de trabalho remoto, em frente a um computador, em sua residência. A investigação versa sobre os efeitos do desconforto do trabalho em ambiente doméstico, em inglês *work from home* e suas consequências para a saúde física do professor. A metodologia empregada compreende uma avaliação quantitativa e qualitativa do espaço adaptado para a nova realidade de trabalho do professor universitário no momento que realiza suas aulas de forma remota. Na avaliação qualitativa foram realizados registros fotográficos para análise e avaliação ergonômica. Na avaliação quantitativa foram realizadas medidas de temperatura, de nível de ruído e de iluminância do local sendo os respectivos resultados confrontados com os valores de norma técnica de segurança do trabalho, pertinente. A conclusão da análise dos dados coletados é que todos os fatores medidos, iluminação, temperatura e ruído, não atendem ao recomendado pela Norma Regulamentadora 17 (NR-17) do Ministério do Trabalho e Previdência, do governo do Brasil, norma esta que trata de ergonomia e que foi constituída pela Portaria nº 3.214/1978 e atualizada pela Portaria nº 3.751 de 23 de novembro de 1990. Com relação a avaliação ergonômica realizada, constata-se que a postura do professor durante a execução de suas atividades docentes é incorreta o que poderá provocar dores musculares, dores nos punhos, entre outros. Ficou evidenciado que este espaço não está apto para realizar *work from home* e que os fatores analisados podem interferir no ensino e aprendizado, como também afetar a saúde do docente.

Palavras-chave: Espaço de trabalho; Riscos ambientais; Covid-19; Ensino-aprendizagem.

[1] Universidade Lusófona de Humanidades; Tecnologias Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração Instituto de Educação – PT; patriciacarly@gmail.com.
[2] Universidade Católica de Pernambuco – BR; cacamposconsultoria@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata de um estudo de caso realizado com o intuito de levantar os aspectos dos espaços, as condições do ambiente, do conforto e da saúde em relação a posturas assumidas durante as atividades laborais de um professor e suas implicações na Norma Regulamentadora 17 (NR-17, 2018) do Ministério do Trabalho e Previdência, do governo do Brasil, norma esta que trata de ergonomia e que foi constituída pela Portaria nº 3.214/1978 e atualizada pela Portaria nº 3.751 de 23 de novembro de 1990.

Por volta de março de 2020, com a pandemia de Covid-19, as aulas que antes eram presenciais, tiverem que imediatamente serem realizadas na forma remota, a partir das residências dos professores. Não houve tempo para planejamento e muitas instituições de ensino que optaram pela não interrupção das aulas se viram em situação tipo emergencial: da sala de aula imediatamente para a residência do professor. O trabalho realizado a partir das residências, em inglês é denominado *work from home* comumente chamado no Brasil de trabalho *home office*. Mas, essa forma repentina e não planejada estaria ainda assim atendendo às recomendações da Norma Regulamentadora 17 (NR-17, 2018) do Ministério do Trabalho? O objetivo deste trabalho é a investigação dos espaços improvisados e as condições de conforto do ambiente doméstico, durante o período da pandemia de Covid-19 enfocando os aspectos fundamentais sobre as situações de conforto como a iluminação, temperatura, ruído e postura do indivíduo, mobiliário, equipamento frente ao novo espaço de trabalho, espaços este com enfoque no ensino e aprendizado, baseado em um estudo de caso.

A ergonomia busca aperfeiçoar as condições de trabalho e proporcionar uma melhoria na vida dos trabalhadores. Ela faz a integração entre diferentes campos do conhecimento, como a Psicologia e a Fisiologia, estudando cada situação real de trabalho vivida pelo homem, identificando os elementos críticos sobre sua saúde e segurança e, a partir disso, elabora recomendações relacionadas à melhoria das condições físicas em determinadas áreas e espaços de trabalho.

Em decorrência da pandemia do Coronavírus que surgiu em 2019, o sistema educacional vem sofrendo desafios para disseminar o ensino em forma remota, reorganizando seu calendário escolar e adequando as atividades em sala de aula presenciais para *home office* (Agência Nacional de Vigilância Sanitária [ANVISA], 2020). A doença foi identificada como vírus SARS-CoV-2 que causa uma síndrome respiratória aguda grave, podendo atingir outros órgãos além dos pulmões. As pesquisas científicas identificaram que a transmissão do vírus é muito alta entre as pessoas (Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades [ABRAFI], 2020).

Segundo a Organização Mundial de Saúde [OMS] (2019), a doença caracterizada como Covid-19 atingiu todos os continentes. Dentre as ações básicas recomendadas para conter a doença, estão o distanciamento social, o uso de máscara, testes para detecção da Covid-19, isolamento e tratamento dos casos identificados (Ministério da Saúde, 2020). No caso do Brasil, devido o avanço da infecção humana do novo Coronavírus, o Ministério da Saúde declarou estado de emer-

gência em saúde pública de caráter nacional. Isto se deu através da Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 4 de fevereiro de 2020.

Por meio dessa mesma Portaria, o Ministério da Saúde publicou que os estados e municípios deveriam desenvolver políticas públicas para o enfrentamento do (Covid-19) e, portanto, uma das medidas adotadas foi a suspensão das aulas presenciais nas instituições de ensino públicas e privadas. Deste modo, todas as unidades de ensino começaram a desenvolver medidas para que o ensino e a aprendizagem ocorressem de forma remota.

A transição da modalidade presencial para o remoto implica na mudança tácita do ambiente de trabalho do professor, de uma sala aula no ambiente escolar para um ambiente doméstico que não foi concebido para tal função. É importante que este espaço de *home office* ofereça ambiente confortável, sadio, seguro e estimulante. Nesta situação, a qualidade dos espaços deve ser levada em consideração na edificação familiar, isto é, o conjunto de condições físicas capazes de proporcionar conforto, bem-estar e salubridade aos seus usuários, para que promovam a melhoria da qualidade de vida nesses espaços. Segundo Alves et al. (2000), as avaliações e aplicações ergonômicas têm contribuído expressivamente para a melhoria das condições de trabalho humano, saúde, incremento na qualidade de vida, que é condição essencial para o bom desempenho produtivo e cognitivo.

O processo de ensino deverá ter e realizar um plano de articulação em relação ao aprendizado em sala de aula ou em *home office* com a vivência diária do aluno, levando em consideração a sua cultura (Miranda et al., 2016). As constantes mudanças pelas quais a humanidade vem passando desde o século XX têm gerado grandes consequências na sociedade, necessitando que o sistema educacional se adeque aos novos contextos.

As estratégias de ensino e aprendizagem são compreendidas como um conjunto de atividades que estruturam e auxiliam na obtenção e transmissão do conhecimento que se almeja adquirir. Boruchovitch (2004) descreve estratégias cognitivas como um conjunto de atribuições físicas (comportamentos, ações) levando em consideração os fatores mentais (pensamentos, processos cognitivos). Essas seriam realizados com uma finalidade específica, visando melhorar o ensino a aprendizagem, resolver um problema ou facilitar a assimilação e transmissão de informações.

Mueller (2007) considera relevante a quantidade de escolas brasileiras (públicas ou privadas) que não ofertam as mínimas condições físicas, para que em seus espaços sejam realizadas as atividades básicas a que se propõem, além de serem alarmantes as precárias condições físicas no ambiente de grande parte das escolas públicas no Brasil. As escolas brasileiras possuem uma série de problemas relacionados ao desconforto ambiental e funcionalidade desses espaços. Segundo Schmid (2005), este contexto sobre o ambiente vai muito além, quando defende que o conforto ambiental dos espaços está acima de qualquer prática, devendo ser um valor composto de quatro itens: físico, psicoespiritual, sociocultural e ambiental. A disponibilidade, a qualidade dos espaços ou os equipamen-

tos e seus usos pedagógicos constituem o primeiro desafio que pode exercer influência significativa na formação do aluno (Lima & Appolinário, 2011). Assim, o espaço destinado às atividades de trabalho (*home office*) e suas instalações devem considerar as condições ambientais, tais como acústica, temperatura e luminosidade, pois podem ser determinantes no desempenho dos professores.

Nesses ambientes, a benéfica ação e suavidade da luz desperta no indivíduo a curiosidade e o estimula à inteligência e à imaginação. Para várias civilizações antigas, a luz originava e garantia segurança no bem-estar e na qualidade de vida, tendo, por isso, sido considerada uma dádiva sobrenatural (Bernardo, 2009). A luz é essencial para a realização de inúmeras tarefas do nosso cotidiano. Na vida doméstica, no trabalho e na escola, a luz é crucial para a nossa segurança e conforto. A utilização de fontes de luz adequadas permite criar um ambiente luminoso correto às necessidades de cada tarefa, respeitando a saúde e o conforto visual aos usuários, segundo diretrizes da Agência para a Energia [ADENE] (2009). Conforme Millanvoye (2007), a iluminação é apresentada como um fator de risco ao trabalhador quando esta se apresenta inadequada às suas atividades no local de trabalho. Como a sala de aula é um posto de trabalho para o professor, bem como um local onde estão inseridos os alunos e professores, consequentemente todos estão sujeitos ao mesmo risco.

Excessiva sobrecarga visual pode gerar diversas queixas, que geralmente são atribuídas a fadiga visual. Com isso, faz com que a visão seja mais exigida para acompanhar a exigência de cada função do olho. A fadiga visual revela-se por: visão dupla, dores de cabeça, diminuição da acuidade visual, ardência. Os estados de fadiga provocado pelo trabalho podem ter os seguintes efeitos no trabalhador ocorrendo a diminuição da produtividade, na qualidade do trabalho, aumentos das falhas, acidentes do trabalho (Kroeme & Grandjean, 2015). Consequentemente estes efeitos na atividade do professor afetam nas atividades de ensino e aprendizado.

Estudos realizados para avaliar as posturas dos digitadores observou-se que 30 a 40% deles se queixam de dores do pescoço, ombro e braços estes fatores estão correlacionados ao posto de trabalho apresentando as seguintes causas de desconforto como: altura do telado em relação ao piso, falta de apoio adequado para antebraço e punhos, cabeça muito inclinada para frente decorrente a postura assumida frente ao computador.

Em espaços de ensino e aprendizagem que dispõem de aparatos tecnológicos, como computadores, projetores, entre outros, geralmente são locais compostos por ambientes fechados, cujas oportunidades de adaptação às condições físicas são limitadas durante o período de aulas (Corgnati et al., 2009). Diante disso, torna-se importante analisar as condições existentes desses novos espaços de trabalho, entender as necessidades de adaptação e procurar alternativas na busca em ambientes aceitáveis às condições básicas necessárias do ensino e aprendizagem.

Um dos conceitos de memória está diretamente relacionado a aprendizagem, responsável pela retenção da informação e a recuperação dela futuramente. Quando uma informação é apreendida, ela precisa ser organizada e armazenada

para ser recuperada posteriormente quando solicitada, consistindo assim no conceito de aprendizagem (Moreira, 2015). Logo a memória pode ser afetada se no espaço de trabalho o ruído do ambiente interferir na retenção das informações e consequentemente a aprendizagem.

O ouvido do ser humano apresenta uma resposta favorável para sons não muito excessivo, porém, ultrapassando certos limites, é passível de sentir dor, podendo chegar a danos irreversíveis. A Norma Brasileira NBR 10152 (2000) estabelece parâmetros de valores aceitáveis para cada ambiente. A ausência de conforto acústico afeta fortemente a nossa saúde e produtividade.

Em ambientes internos fechados, há a predomina de uma má circulação do ar, não proporcionando um contato direto com a radiação solar. As condições ambientais desses espaços podem trazer danos psicológicos e, principalmente, fisiológicos aos ocupantes desses ambientes. A respeito desta questão, Conceição e Lúcio (2011) relatam que a qualidade térmica dos ambientes pode influenciar significativamente na saúde e no conforto humano nesses espaços.

METODOLOGIA

A análise se deu em um posto de trabalho *home office* de um professor universitário de uma instituição de ensino superior privada. Esta instituição adotou o ensino remoto seguindo os protocolos sugeridos pela OMS, pelo Ministério da Educação e o protocolo de segurança e saúde estipulados pela própria instituição de ensino no enfrentamento da epidemia da Covid-19.

Consiste este trabalho de análises qualitativa de quantitativa. No tocante a avaliação qualitativa, levou-se em consideração a realização de uma análise ergonômica proposto por Moraes e Mont'Alvão (2010) que contempla a verificação das condições de conforto, posturais, mobiliário, equipamentos e organização do espaço no ambiente *home office*. O estudo foi realizado durante as aulas na modalidade remota de um professor em *home office* que aconteceram no período diurno de um dia de verão na Região Nordeste do Brasil., do ano de 2021. O estudo foi realizado durante as aulas na modalidade remota de um professor em *home office* que aconteceram no período diurno de um dia de verão na Região Nordeste do Brasil do ano de 2021. O verão nordestino é de maior intensidade da radiação solar, sendo assim de maior intensidade luminosa e de mais altas temperaturas. O ambiente estudado possui janela para iluminação e ventilação natural contemplando iluminação artificial complementar. A mobília consiste em uma mesa com computador e impressora. A cadeira dispõe de rodas e é de altura, encosto e braços ajustáveis. Foi realizado uso de registro fotográfico da posição assumida do professor diante do novo espaço de trabalho sendo analisados os aspectos mobiliários, equipamentos, postura do indivíduo em frente ao computador, altura da tela do computador, teclado, mouse e organização.

Na avaliação qualitativa, foi utilizado o recurso da observação *in loco*, o registro fotográfico foi utilizado na análise ergonômica, para os demais, foi elaborado um checklist com os fatores a serem avaliados. Já na avaliação quantita-

tiva os riscos considerados foram de iluminância (medida em lx), do nível de ruído (medido em dBA) e da temperatura (medida em °C), tudo em consonância com as normas vigentes de conforto do ambiente de trabalho. Os instrumentos utilizados na medição foram o luxímetro para medir a luminosidade do ambiente, dosímetro para a medição do ruído e termômetro de bulbo para medição da temperatura. Os dados coletados foram tabulados, comparados e analisados com a norma pertinente.

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES

Os índices de conforto conforme a Norma Regulamentadora NR-17 (2018) foram tomados em referência ao ambiente de escritório e, consequentemente, ao *home office* em estudo. Todos os fatores medidos não atendem ao recomendado pela Norma. Conforme a norma, o conforto é uma necessidade fundamental no ambiente de trabalho. O ambiente familiar passou a ter um novo arranjo físico devido às atividades do trabalho por isso, deve atender às condições mínimas para a realização das atividades em *home office*. No Quadro 1 estão descritos os índices recomendados conforme NR-17 (2018) e os medidos.

Quadro 1: Conforto ambiental para sala de aula

Fatores de conforto ambiental	Índice recomendado	Índice medido
Iluminação	300- 500 Lux	235 Lux
Temperatura	20 a 23°C	28°C
Ruído	50 dB(A)	67 dB(A)

Nota: Elaborado pelos autores (2021).

A coleta de dados da iluminação, temperatura e ruído, medidos no espaço *home office* foi realizada no período diurno e no mês de março de 2021. Os dados coletados foram comparados com as condições necessárias para as condições ambientais de trabalho e atividade desenvolvida pelo professor. Os fatores de conforto como iluminação, temperatura e ruído estão fora dos padrões recomentado pela NR-17 (2018). Segundo Grandjean (1998), a temperatura afeta na irritabilidade e o ruído na concentração e a iluminação inadequada provoca a fadiga visual, consequentemente na aprendizagem e ensino. Estes fatores também afetam a produtividade e desempenho do professor.

A Figura 1 apresenta o registro fotográfico do espaço de trabalho (posto de trabalho) do professor em *home office* decorrente da pandemia da Covid-19. O posto de análise consiste em mesa, cadeira possui cinco pés com rodinhas, possui braços e altura ajustáveis, apoio para os pés, computador, impressora,

celular e material de consulta. A cadeira atende as exigências mínimas de conforto, conforme 17.3.3 da NR 17 (2018):

a) altura ajustável à estatura do trabalhador e à natureza da função exercida;
b) características de pouca ou nenhuma conformação na base do assento;
c) borda frontal arredondada;
d) encosto com forma levemente adaptada ao corpo para proteção da região lombar.

A mesa possui as seguintes dimensões: 43 cm de largura, 73 cm de altura e 100 cm de comprimento, o tampo da mesa é de madeira e cor clara, material rugoso, com quinas vivas.

Com relação ao computador, a sua altura de tela (monitor) é de 110 cm. A sua altura é medida do centro da tela ao piso, estando dentro das recomendações. A linha que vai do olho perpendicularmente à tela do computador denomina-se *linha normal de visão*. O ângulo de visão quando formado pela linha normal de visão e a linha que vai do olho até a parte superior da tela é denominado ângulo acima e o ângulo formado pela linha normal de visão e a linha que parte do olho até parte inferior da tela é denominado ângulo abaixo. A recomendação é que ângulo de visão acima seja 0° e o abaixo seja até 30°. Os valores medidos foram 21° acima e 32° abaixo. O fato de o ângulo ser 21° acima do nível normal dos olhos força a elevação da cabeça do professor provocando a perda da postura ereta e aceleração da fadiga visual podendo provocar dor de cabeça, diminuição da acuidade visual, diminuindo a produção e qualidade do trabalho. Também contribui com a aceleração do ressecamento da retina. Esses fatores podem afetar a relação ensino-aprendizagem. O braço e antebraço não formam um ângulo de 90º. A altura do assento da cadeira não permite a formação de um ângulo de 90° entre a coxa e a perna, como recomendado. A coluna do professor não forma um ângulo reto com o assento (posição ereta), a posição adotada pelo professor é na verdade uma posição curvada e torcida.

No Quadro 2 há um resumo dos registros obtidos e as respectivas confrontações com as recomendações de Kroeme e Grandjean (2015) e a NR -17.

A partir de análise ergonômica da postura assumida no novo espaço de trabalho na realização de aulas de forma remota foram analisadas as situações de desconforto e postura assumida pelo trabalhador.

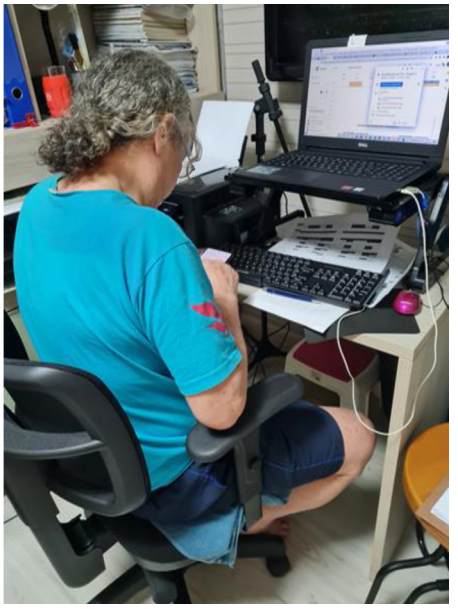
A postura adotada pelo professor pode ocasionar problemas de saúde, tais como dores lombares, dores nas pernas, dores de cabeça, no punho e na mão, fadiga visual, estresse, irritabilidade, cansaço, falta de concentração e erros, o que consequentemente acaba reduzindo a sua produtividade e sua qualidade de vida Kroeme e Grandjean (2015).

Quadro 2: resumo da situação registrada e recomendações

Mobiliário	Situação registrada	Recomendações segundo Kroeme e Grandjean (2015) / NR -17
Cadeira	Altura do acento: 40 cm Ângulo do acento: não medido Altura do braço: 7 cm Acento: a) altura ajustável à estatura do trabalhador e à natureza da função exercida; b) características de pouca ou nenhuma conformação na base do assento; c) borda frontal arredondada; d) encosto com forma levemente adaptada ao corpo para proteção da região lombar.	Altura do acento: 38 a 57 cm: atende Ângulo do acento: 90° a 120° Altura do braço: na altura do cotovelo ou até 3 cm abaixo: não atende. Acento: a) altura ajustável à estatura do trabalhador e à natureza da função exercida: atende; b) características de pouca ou nenhuma conformação na base do assento: atende; c) borda frontal arredondada: atende; d) encosto com forma levemente adaptada ao corpo para proteção da região lombar: atende.
Mesa	Comprimento: 100 cm Largura:43 cm Altura: 73 cm	Comprimento (100 a 150 cm): atende Largura (25 a 50 cm): atende *Altura (74 cm): atende
Apoio para os pés		Recomendado para quando os pés não alcançarem o piso: não se aplica
Tela do computador	Altura: 110 cm Distância visual: 56 cm Ângulo visual: +32° e – 21°	Altura 90 a 115 cm: atende Distância visual 41 a 93 cm: atende Ângulo visual 0° e – 30°: não atende
Sistema nuca-cabeça	Inclinação para cima	Posição ereta
Ângulo braço-antebraço	Menor do que 90º	Ângulo de 90° não atende
Postura	Não ereta e torcida	Ereta não atende

Nota: Elaborado pelos autores.
* Os autores consideram pertinente uma tolerância de ± 5 cm.

Figura 1: Posto de trabalho em *home office*



Nota: os autores (2021).

A Figura 1 apresenta as posturas assumida durante a aula.

- Tronco curvado e torcido;
- Elevação do ombro;
- Cabeça inclinada para baixo;
- Pernas com ângulo inferior a 90º (apoiada nos pés da cadeira);
- Braço e antebraço fora da posição normal com a mesa.

Na Análise ergonômica da postura assumida pelo professor verifica-se o desconforto postural proveniente do novo espaço de trabalho podem levar a fadiga visual, dores lombares, dores no pescoço, dores no punho e má circulação nas pernas.

Quanto a organização do espaço, o posto de trabalho, material e equipamentos, verifica-se que o risco de acidente por choque elétrico devido a exposição de fios elétricos sobre a mesa e próximos aos pés. O tamanho da mesa atende aos paramentos recomendados de comprimento e profundidade indicados por Kroeme e Grandjean (2015), que deve ter no máximo 1,60 comprimento x 0,50 m de largura. Porém, a ausência de espaço é decorrente a presença de impressora, teclado, suporte de computador que reduziram o espaço que poderia ser utilizado para material de consulta no momento da aula, estes aspectos pode interferir na qualidade do ensino.

É importante que este espaço ofereça ambiente de conforto, mobiliário adequado, postura correta, espaço organizado, sadios, seguros, estimulantes, interativos e propícios às relações interpessoais. Nesta situação, a qualidade dos espaços deve ser levada em consideração na edificação familiar, isto é, o conjunto de condições físicas capazes de proporcionar conforto, ensino, aprendizagem, bem-estar, aos seus usuários que promovam a melhoria da qualidade de vida nesses espaços.

As condições ambientais afetam diretamente na realização da tarefa e, em muitos casos, são responsáveis pelo baixo rendimento desses profissionais, além de gerar desconforto e futuramente problemas de postura e visuais e como consequência afetando o ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agência Nacional de Vigilância Sanitária. (2020). *Nota Técnica Gvims/Ggtes/Anvisa nº 04/2020*. Orientações para Serviços de Saúde: Medidas de Prevenção e Controle que devem ser adotadas durante a assistência aos casos suspeitos ou confirmados de infecção pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2). ANVISA. http://portal.anvisa.gov.br/documents/33852/271858/NotaTécnican04-2020GVIMS-GGTES-ANVISA/ab598660-3de4-4f14-8e6f-b9341c196b28.

Agência para a Energia. (2009, junho). *A luz certa em sua casa*. Edição ADENE. https://docplayer.com.br/15664-A-luz-certa-em-sua-casa.html.

Alves, J. U., Souza, A. P., Mninetti, L. J. & Gomes, J. M. (2000). Avaliação da carga de trabalho físico de trabalhadores que atuam na atividade de propagação de Eucaliptus spp. *Anais do Simpósio Brasileiro sobre Ergonomia e Segurança do Trabalho Florestal e Agrícola*, Belo Horizonte, Brasil, 1. (pp. 129-134).

Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades. (2020, abril). CNE aprova parecer com diretrizes para reorganização dos calendários escolares e realização de atividades não presenciais pós retorno. *ABraFi,* Notícias. https://www.abrafi.org.br/index.php/site/noticiasnovo/ver/3214.

Associação Brasileira de Normas Técnicas. (2000). *NBR 10152: Avaliação de ruído ambiente em recintos de edificações visando o conforto dos usuários – Procedimentos*. ABNT.

Bernardo, L. (2009). *História da Luz e das Cores*. Editora da Universidade do Porto.

Boruchovitch, E. (2004). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Teoria e Crítica, 12*(2), 361-376.

Conceição, E. Z. E., & Lúcio, M. M. J. R. (2011). Evalution of termal conforto contions in a classroom equipped with radiant cooling systems and subjected to uniform convective environment. *Applied Mathematical Modelling, 35*, 1292-1305. https://doi.org/10.1016/j.apm.2010.09.006.

Corgnati, S. P., Ansaldi, R., & Filippi, M. (2009). Thermal comfort in Italian classrunder free running conditions during mid seasons: Assessment through objective and subjective approaches. *Building and Environment, 44*(4), 785-792. https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2008.05.023.

Grandjean, E. (1998). *Manual de ergonomia adaptando o trabalho ao homem* (4a ed.). Booking.

Kroeme, K. H. E., & Grandjean, E. (2015). *Manual de ergonomia* (5a ed.). Bookman.

Lima, E. C., & Appolinário, R. S. (2011). A educação profissional em enfermagem no Brasil: desafios e perspectivas. *Revista de Enfermagem*, *19*(2), 311-316.

Millanvoye, M. (2007). *As ambiências físicas no posto de trabalho*. In P. Falzon. *Ergonomia* (pp. 73-84). Blucher.

Ministério da Educação (2020, abril 28). *Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19*. Brasília, DF, Brasil.

Ministério da Saúde (2020, julho 08). *Boletim Epidemiológico Especial*. Doença pelo Coronavírus COVID-19. http://saude.gov.br/images/pdf/2020/July/08/Boletim-epidemiologico-COVID-21-corrigido-13h35.pdf.

Miranda, P. V., Pereira, A. R., & Risseti, I. G. (2016). A influência do ambiente escolar no processo de aprendizagem de escolas técnicas. *Seminário Nacional de Pesquisa em Educação,* Santa Cruz do Sul, RS, Brasil, 6. http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sepedu/article/view/14918.

Moraes, A., & Mont'Alvão, C. (2010). *Ergonomia: conceitos e aplicações* (4a ed.). 2AB.

Moreira, N. S. (2005). *Espaços Educativos para Escolas de Ensino Médio: proposta para Escolas do Estado de São Paulo*. [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital da USP. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16132/tde-26062006-215423/pt-br.php.

Mueller, C. M. (2007). *Espaços de ensino-aprendizagem com qualidade ambiental: o processo metodológico para elaboração de um anteprojeto.* [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16132/tde-19092007-142731/pt-br.php.

Norma Regulamentadora Nº 17, de 24 de outubro de 2018. NR-17-Ergonomia. https://www.gov.br/trabalho/pt-br/inspecao/seguranca-e-saude-no-trabalho/ctpp-nrs/norma-regulamentadora-no-17-nr-17.

Organização Mundial de Saúde (2019). Discurso de abertura do Diretor-Geral na coletiva de imprensa sobre COVID-19. Genebra: OMS. https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-statement-on-ihr-emergency-committee-onnovel-coronavirus-(2019-ncov).

Schmid, A. L. A. (2005). *Ideia de conforto*: *reflexões sobre o ambiente construído*. Pacto Ambiental.

Ações e debates sobre diversidades e preconceito de gênero no âmbito escolar

Sarah Vervloet Soares[1]
Ariana da Silva Paula[2]
Luana Chierici Cottini[3]

Resumo
O Núcleo de Estudos sobre Gênero, Diversidades e Sexualidades (NUGEDIS), do Instituto Federal Fluminense (IFF), localizado em Bom Jesus do Itabapoana, Rio de Janeiro/Brasil, encontra-se na área de conhecimento interdisciplinar e multidisciplinar e atua na instituição de ensino estabelecendo um ambiente de aprendizagem democrático, dialógico e formativo, capaz de elucidar temas e questões do mundo contemporâneo presentes na vida e no cotidiano da comunidade escolar. Ao longo de três anos, por meio do Núcleo, foram realizadas ações voltadas para estudantes, servidores e comunidade externa, no que tange o combate ao preconceito de gênero e temáticas relacionadas às diversidades e sexualidades. Tais ações eram definidas com base nos estudos teóricos e pesquisa direta com o público acerca das temáticas e demandas principais a serem abordadas. O presente trabalho apresenta as principais ações e desdobramentos do ano de 2019 até 2021, evidenciando desafios e perspectivas futuras, trazendo à tona as possibilidades de trabalho dentro da escola e articulando teoria e prática. Nesse sentido, a metodologia utilizada como meio de trabalho do Núcleo consistia em: a) levantamento teórico, estudo e discussão grupal; b) contato com o público escolar e comunitário por meio de formulários, pesquisas de campo e entrevistas; c) aplicação da atividade a partir das demandas recolhidas. Acrescenta-se à discussão os aportes teóricos: Beauvoir (1967), Vigotski (1930), Butler (2003), entre outros. A escola, que compreende o ensino médio integrado ao técnico e ensino superior, possui um público majoritariamente adolescente e jovem, etapa da constituição subjetiva e com especificidades que vão marcar as vidas desses sujeitos. Assim, compreende-se que os principais resultados estejam relacionados ao desenvolvimento das subjetividades, tendo em vista o espaço de apoio garantido dentro da escola para os estudantes mais vulneráveis, por exemplo, os quais buscam nas ações do Núcleo amparo e acolhimento. Para a comunidade escolar e não-escolar, o resultado dessas ações converge para a conscientização, aprendizado para além da sala de aula e uma educação com equidade.

Palavras-Chave: Diversidades; Gêneros; Sexualidades; Ensino multidisciplinar.

[1] Instituto Federal Fluminense, sarah.soares@iff.edu.br.
[2] Instituto Federal Fluminense, paula.a@gsuite.iff.edu.br.
[3] Instituto Federal Fluminense, l.cottini@gsuite.iff.edu.br.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as sexualidades, que integram o campo das liberdades individuais e dos direitos civis, têm conquistado espaço no debate público, por meio das organizações e dos movimentos de pessoas LBGTQIA+, tanto para denunciar as violências a que são submetidas historicamente, quanto para conquistar, ampliar e garantir direitos.

No Brasil, a partir da redemocratização, iniciada em 1985 com o fim da ditadura militar, os movimentos associados à causa LGBTQIA+ conquistaram mais espaço e importância na vida política do país. Porém, somente a partir dos anos 2000 é que foram criadas leis com mais intensidade. Em 2008, uma decisão da Justiça Federal obrigou o Sistema Único de Saúde (SUS) a fazer cirurgias de mudança de sexo em pessoas transexuais desde então. Em 2011, o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu a união estável entre casais do mesmo sexo, o que, entre outros aspectos, garante a sucessão de bens conquistados pelos casais. Em 2016, um decreto da presidenta Dilma Rousseff autorizou travestis e transexuais a utilizarem seu nome social no âmbito da administração pública. Por fim, em 2019, o STF reconheceu a existência do crime de homofobia ao enquadrar declarações homofóbicas e transfóbicas no crime de racismo (Mandado de Injunção 4.733, 2019).

Importante perceber, no entanto, que essas conquistas legais se deram por meio do Poder Judiciário, fora do Poder Legislativo, que é o responsável pela discussão, elaboração e aprovação de leis. Esse fato evidencia a imensa dificuldade de aprovação de legislação da cidadania de pessoas LGBTQIA+ no espaço público próprio para tal. Isso se deve, principalmente, à forte presença e poder político das bancadas de bases religiosas e mais conservadoras nos costumes, que impedem o avanço de qualquer legislação nesse sentido no Brasil, restringindo os direitos de cidadania das pessoas LGBTQIA+ e desrespeitando o princípio da igualdade e os direitos humanos (Oliveira, 2020).

A discriminação e o preconceito, que se manifestam nas agressões verbais, emocionais e físicas contra pessoas LGBTQIA+ permanecem como obstáculo para a consolidação de sua cidadania no Brasil. Segundo dados levantados pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) em 2020, uma pessoa LGBTQIA+ é agredida a cada hora no Brasil. Além disso, há anos o Brasil é o país onde há mais casos, em todo o mundo, de assassinato de pessoas trans e travestis. E, assim como no caso das violências contra mulheres, pessoas LGBTQIA+ negras são as mais atingidas.

As dificuldades de aceitação nos grupos familiares e de amigos influem na desumanização dessas pessoas, atingindo sua dignidade e saúde mental. Os jovens LGBTQIA+ apresentam taxas de suicídios elevadas, cerca de cinco vezes maior que as taxas de jovens heterossexuais (Barbosa & Medeiros, 2018). Por isso, a conquista pelo respeito para milhões de LGBTQIA+ é um desafio coletivo e que deve contar com a participação de toda a sociedade brasileira, incluindo os espaços escolares.

O PROJETO EDUCACIONAL CONTRA O PRECONCEITO

Com o intuito de consolidar políticas culturais e diversidade, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense[4] – instituição que faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil – demonstrou empenho de gestão ao priorizar o fortalecimento e a consolidação de núcleos de estudos, como o Núcleo de Estudos e pesquisas Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI), o Núcleo de Estudos sobre Gênero, Diversidades e Sexualidades (NUGEDIS) e os Centros de Memória.

O NUGEDIS do *campus* Bom Jesus do Itabapoana[5], localizado no norte do Rio de Janeiro, efetuou ações e projetos com o objetivo de estabelecer um ambiente de aprendizagem democrático, dialógico e formativo, capaz de elucidar temas e questões do mundo contemporâneo presentes na vida e o cotidiano da comunidade escolar. Sua importância é dada por ser um canal de comunicação e instrumento educativo para a produção e divulgação da diversidade através do conhecimento. O NUGEDIS conta com os movimentos estudantis de nossa instituição, valorizando a voz e a essencialidade do protagonismo dos estudantes em todas as atividades propostas. De caráter extensionista, são elaborados ciclos de palestras abertas à comunidade, participação em eventos institucionais e ações voltadas para o conhecimento dos estudantes no que tange ao respeito pela diversidade de gênero. Todo o trabalho realizado tem como objetivo fazer com que o NUGEDIS se torne um espaço de diálogo através de discussões embasadas na produção científica, na democracia e na tolerância.

Ao longo de três anos (2019-2021), foram realizadas ações voltadas para estudantes, servidores e comunidade externa, no que tange o combate ao preconceito de gênero e temáticas relacionadas às diversidades e sexualidades. As ações eram definidas com base nos estudos teóricos e pesquisa direta com o público acerca das temáticas e demandas principais a serem abordadas. Nesse sentido, a metodologia utilizada como meio de trabalho do Núcleo consistia em: a) levantamento teórico, estudo e discussão grupal; b) contato com o público escolar e comunitário por meio de formulários, pesquisas de campo e entrevistas; c) aplicação da atividade a partir das demandas recolhidas. Entendendo a participação do NUGEDIS como um projeto humanizador, como defende Paulo Freire (2016), o funcionamento desse Núcleo se dá por meio da necessidade de conscientização frente ao sistema, à sociedade tão desigual e aniquiladora de subjetividades. Uma pedagogia da resistência é, portanto, essencial na medida que inclui o ato reivindicatório como atitude dialogal e replicantes que, ao mesmo tempo revela e nega hospedagem a toda e qualquer situação opressora.

Quando se trata de uma proposta de articulação no âmbito educacional, como é o caso desse Núcleo, é preciso ter em foco leituras críticas e ampliação da

[4] Cf.: https://portal1.iff.edu.br

[5] Cf.: Instagram: @nugedis.bj

discussão para além dos limites da escola, uma vez que estamos lidando com temáticas centrais ao desenvolvimento das mentalidades e da estrutura comportamental da sociedade. Simone de Beauvoir (1982), por exemplo, entendia que ser mulher nos termos de uma cultura masculinista é ser fonte de mistério ou, ainda, um problema que se tornou escândalo com a intrusão repentina e a contestação. Para quem "não se nasce mulher, torna-se mulher", Beauvoir pensou as relações de gênero para além do movimento opressor *versus* oprimido. O ensino e a aprendizagem escolares, em todos os âmbitos, devem estar em coerência com uma nova perspectiva sobre a conformação das identidades sexuais, compreendendo possibilidades que a própria realidade oferece.

AÇÕES E DESAFIOS DO NUGEDIS NA ESCOLA E NA REGIÃO

Pode-se afirmar que a política de identidade é uma construção, um discurso construído ao longo do tempo e fundamental para as concepções de feminino, mulher, lésbica, gay, transexual, transgênero, entre outras, que não deixam de ser noções instáveis e, como afirma Judith Butler (2003), termos relacionais. Na perspectiva de um projeto educacional, torna-se pertinente refletir acerca das condições culturais atuais e, inclusive, reconhecer a história de que somos feitos, questionando e manejando as categorias fundacionais de identidade, de sujeito, de sexo e de gênero, que até pouco tempo só existiam como efeitos de uma forma específica de poder – o patriarcal. Sendo a juventude um momento de construção e reconstrução de identidade, de percepção da alteridade, o debate acerca da diversidade sexual e de gênero faz-se imprescindível no âmbito escolar.

Beauvoir não nega as condições biológicas e sexuais que diferenciam o homem da mulher. Porém, entende que tudo que a sociedade construiu sociologicamente, moralmente, profissionalmente está, na verdade, assentado sobre outra base que não a fisiológica. Em suas palavras, "nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino" (Beauvoir, 1982, p. 201). A filósofa considera que a posição ocupada pela mulher é construída socialmente. Em suas palavras, "(...) o corpo da mulher é um dos elementos essenciais da situação que ela ocupa neste mundo. Mas não é ele tampouco que basta para a definir. Ele só tem realidade vivida enquanto assumido pela consciência através das ações e no seio de uma sociedade (...)" (Beauvoir, 1982, p. 202).

Com base nessas questões, o NUGEDIS buscou realizar eventos voltados à reflexão sobre ser mulher, a construção dessa identidade e as relações presentes hoje na sociedade brasileira. O dia 8 de março, Dia Internacional da Mulher, tem se mostrado uma data oportuna para mobilizar a escola e envolver professores, servidores, comunidade externa e estudantes. Em 2019, foi realizada a Semana da Mulher, com uma programação variada ao longo da semana de 04 a 09 de março, sob coordenação do NUGEDIS e do Grêmio Estudantil. A atividade proposta pelo Núcleo ficou conhecida como "Feminejo", em que os estudantes can-

tavam e performavam músicas sertanejas reconhecidas nacionalmente na voz de mulheres. Tais canções eram apresentadas seguidas de reflexões sobre machismo, misoginia, influências culturais e comportamentos sociais.

Recentemente, o próprio sujeito das mulheres passou a não ser mais compreendido em termos estáveis ou permanentes. Butler (2003) explica que as noções de poder parecem regular a vida política em termos puramente negativos – isto é, por meio de limitação, proibição, regulamentação e mesmo "proteção" dos indivíduos – e isso influencia na formação do sujeito dentro dessa estrutura. Assim, a representação das mulheres como "sujeitos" do feminismo, por exemplo, é uma formação discursiva e efeito de uma dada versão da política representacional. Hoje, o sujeito feminista revelando-se discursivamente constituído, ainda encontra diversas dificuldades para efetivar sua emancipação. Mas as cantoras do "Feminejo" não necessariamente se colocam como feministas, embora tenham inaugurado um discurso sobre a mulher fortalecida ao término da relação abusiva, por exemplo. São mulheres empoderadas que atraem um público com grandes dimensões dentro e fora do Brasil, fator que chamou a atenção da comunidade escolar e tornou o evento um sucesso.

Nessa mesma esteira, foram realizadas mais duas ações: Sarau da Diversidade – integrando a Feira Agroecológica da escola (Agosto de 2019) – e a Oficina "As relações do nosso corpo com a escola, com nós mesmos e com a sociedade" – na programação da Mostra do Conhecimento (Setembro de 2019). Pensando nas jovens e ampliando a toda a comunidade escolar, ambos os eventos tiveram como aspecto central a ideia de empoderamento feminino, mas expandiu seu raio de alcance na medida em que compreendemos a diversidade para além das questões das mulheres, ou seja, os próprios estudantes demandam questões em torno da comunidade LGBTQIA+ e todo e qualquer espectro de problematização social. Assim, propor um sarau é deixar aberta as possibilidades de expressão corporal, por exemplo, já que um dos elementos mais importantes desse evento é o microfone aberto e disponível para declamações de poesia, reclamações diversas, divagações, debates. A voz, nesse caso, é o foco durante toda a ação. Por outro lado, propor uma oficina, com a colaboração de uma profissional médica, para expor e discutir acerca do corpo jovem, tendo em vista suas impressões, percepções, desejos, curiosidades, questões e angústias, é fundamental para informar e oportunizar o autoconhecimento.

A partir dessa percepção de olhar para a própria existência enquanto corpo e sujeito social, o NUGEDIS compreende um avanço para a comunidade escolar pensar a respeito das categorias de gênero, entendendo gênero como um conjunto de significados culturais e distinguindo-o do sexo. Para Butler (2003), "a distinção entre sexo e gênero atende à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: consequentemente, não é nem o resultado causal do sexo, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo" (p. 24). Por isso, para dar continuidade aos objetivos do Núcleo, foi realizado um bate-papo, em março de 2019, com o escritor Tobias Carvalho, ganhador do Prêmio Sesc de Literatura, com o livro *As coisas*

(2018), e uma roda de leitura na escola sobre temáticas LGBTQIA+ que percorrem o livro.

No ano de 2020, as atividades presenciais foram interrompidas devido ao contexto da pandemia de COVID-19, mas foi realizado no formato remoto o primeiro Ciclo de debates NUGEDIS Bom Jesus, com duração de um mês (de agosto a setembro). Foram propostos os seguintes temas: "Maternidade e Trabalho"; "Cabelos e Construção da identidade"; "Autocuidados"; "Leituras, Escritas e Escutas"; "Protagonismo Jovem". Por meio de um formato descontraído, com convidados e rodas de discussão, o ciclo de debates tornou-se um espaço para compartilhamento de ideias e de maior aquisição de conhecimentos. Além disso, tendo em vista que os estudantes apresentam, muitas vezes, dificuldades e bloqueios para tratar de determinados temas, as telas dos celulares e dos computadores foram pontos positivos como abertura de canais de comunicação.

Vigotski (1930) explica que o despertar da sexualidade é um aspecto central e fundamental na ligação entre o desenvolvimento da expressão e a adolescência. Isso porque "o instinto sexual" "destrói o equilíbrio estável dos primeiros anos escolares, sem que se tenha encontrado ainda um novo equilíbrio" (p. 64). Nessa idade, despontam as experiências íntimas e os impulsos, sendo descoberta uma vida interior mais complexa, assim como as relações com o exterior e tudo que o envolve. Com a intensificação da emocionalidade, outros modos de comunicação com esses jovens, que não seja apenas o pessoal e físico, é um ganho para a escola. Nesse sentido, atividades de criação artística e na modalidade remota podem contribuir para uma maior adesão.

Por fim, o ano de 2021, ainda marcado pelas ações escolares na modalidade remota, compreendeu os seguintes eventos: no mês de maio, uma live cujo título foi "O que será que será da luta contra a LGBTQIA+fobia na escola?", que ocorreu dentro da programação geral do "Dia Internacional de Combate à Homofobia – Um dia de lives no Instagram". Esse evento reuniu todos os NUGEDIS do Instituto Federal Fluminense (IFF), por meio da Coordenação de Políticas Culturais, e promoveu um grande movimento no Dia Internacional Contra a Homofobia. Ao longo do dia 17 de maio, os Núcleos realizaram *lives* no *Instagram*, em cada uma de suas contas, e de hora em hora, começando às 10h, com a última prevista para às 21h. No mês de agosto, realizamos o Segundo Ciclo de Debates NUGEDIS Bom Jesus, cujos títulos foram: "Transvivências"; "Não é só uma fase: o que dizer sobre ser bi ou pan?"; e "Vamos falar sobre assédio?".

Já em outubro, os integrantes do Núcleo convidaram toda a comunidade escolar para uma participação inédita em um filme, apresentado dentro da programação da Mostra do Conhecimento da escola. O filme "Um grito de R(existência)[6]" traduz para o audiovisual a ideia interdisciplinar e multidisciplinar do Núcleo, apresentando um ambiente de aprendizagem democrático, dialógico e

[6] Cf.: https://www.youtube.com/watch?v=CRHhIY5kmj8 ou buscar: IFF Tube Bom Jesus > Atividade Cultural (NUGEDIS) - Um Grito de (R)existência.

formativo, capaz de elucidar temas e questões do mundo contemporâneo presentes na vida e no cotidiano da comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de três anos, foram realizadas ações voltadas para estudantes, servidores e comunidade externa, com base no combate ao preconceito de gênero e temáticas relacionadas às diversidades e sexualidades. O presente trabalho apresentou as principais ações e desdobramentos do ano de 2019 até 2021, evidenciando que ainda há muito a ser realizado. Cumprindo o objetivo de se constituir num lócus de articulação e realização de estudos sobre gênero e de ações que promovam a igualdade de direitos, responsabilidades e oportunidades entre os gêneros, o NUGEDIS realizou atividades de maneira sistemática, conquistando: (a) impacto na formação do estudante; (b) interação dialógica em relação aos agentes parceiros do projeto e ao público; (c) impacto e transformação em relação aos agentes parceiros ou ao público; (d) interdisciplinaridade entre áreas de conhecimento, cursos ou campi; (e) indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Para atingir essas metas, foi necessário um período de reuniões e grupos de estudos, a fim de que os estudantes bolsistas e voluntários se conhecessem e fossem motivados à pesquisa e aos saberes sobre gêneros, sexualidades, diversidades e os conceitos necessários relativos às discussões.

A escola, que compreende o ensino médio integrado ao técnico e ensino superior, possui um público majoritariamente adolescente e jovem, etapa da constituição subjetiva e com especificidades que vão marcar as vidas desses sujeitos. São mudanças biológicas e emocionais, fazendo o corpo se modificar sensivelmente, e coloca em cheque questões relativas à autonomia, individualidade, sexualidade, autoestima, família, emoções etc. O jovem ou adolescente é percebido, muitas vezes, na atualidade, como um estágio de transição entre a infância e a fase adulta, fator que interfere na maneira de compreender suas vivências, já que a transitoriedade nunca "é", ou seja, configura-se um aspecto do "vir a ser". Essa imagem construída socialmente recebe amparo na escola na medida em que esses jovens devem se preparar para o futuro: o vestibular, a universidade, o mercado de trabalho – negando ou adiando um presente vivido, necessário às reflexões e experiências de um tempo singular, como etapa de crescimento e desenvolvimento. Vista dessa maneira, a juventude também é um momento de "crise" para atingir a maturidade. Porém, a condição provisória do ser humano faz parte do processo de existir. O adolescente não é o único a se encontrar num lugar "em trânsito", constitutivo das vivências todas. Seu desafio é desenvolver uma capacidade de reflexão e significação sobre essa transitoriedade.

Por último, vale destacar alguns depoimentos colhidos pelo próprio Núcleo ao longo desses anos: estudante 1: "Toda instituição deveria contar com a presença de um núcleo de género ativo e combativo, pois é de uma riqueza que não podemos perder. Participar de um Núcleo é importante para minha formação

curricular e para o meu desenvolvimento profissional/ideológico"; estudante 2: "Os debates do Núcleo fazem com que os indivíduos tenham mais informações e que se tornem pessoas cada vez mais reflexivas e respeitosas com o próximo. Além de ajudar na compreensão de estereótipos impostos pela sociedade, fazendo com que seja construída uma sociedade cada vez mais igualitária e justa para todos" (Arquivo pessoal).

Corroboramos a perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (2017), em que é mais apropriado adotar o plural de juventudes quando se pretende entender as culturas juvenis em sua singularidade[7]. Embora pareça contraditório, elimina-se a ideia de juventude como rito de passagem da infância à maturidade e admite-se que os jovens constituem comunidades diversas e dinâmicas e são participantes ativos da sociedade. A juventude é um momento de construção e reconstrução de identidade, de percepção da alteridade, nessa relação que nos permite deixar de identificar nossa existência como central diante do mundo e, correlativamente, deixar de rejeitar o que existe fora de nós mesmos. A escola necessita incorporar esses princípios e compreender as grandes transformações da sociedade e, consequentemente, das juventudes. Projetos como núcleos de gênero precisam trabalhar de modo ativo ao lado das políticas educacionais, reconhecendo nos estudantes suas demandas de diálogo e expressão.

Paralelamente a isso, numa sociedade cada vez mais marcada pela ausência de embasamento nas discussões e pela intolerância, a constituição do NUGEDIS gera ganhos ao possibilitar a utilização de uma ferramenta de comunicação para fins educativos, além de promover a fruição de conteúdos que sejam fruto de interesse e das demandas que a comunidade possui. É imprescindível recorrer a políticas públicas que modifiquem a realidade atual do Brasil no que diz respeito aos comportamentos sociais aqui questionados. Um país onde uma mulher é assassinada a cada duas horas e que lidera o *ranking* mundial de assassinatos de transexuais (Cerqueira, 2021) carece, inadvertidamente, de programas sociais urgentes, bem como de projetos cuja potência esteja voltada à mudança de paradigmas e ao estudo das representatividades constitutivas deste território. Em outras palavras, o reconhecimento de si e de seu povo também faz parte do processo de transformação por meio de discussões amplas e profundas sobre a nossa história e as nossas condutas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barbosa, B.R., & Medeiros, R. A. (2018). Direito, saúde e suicídio: impactos das leis e decisões judiciais na saúde dos jovens LGBT. *Revista Brasileira de Políticas Públicas.* 8 (3), 251-288. https://www.rbpp.uniceub.br.

Base Nacional Comum Curricular. (2017) Brasil. Ministério da Educação. Brasília.

Beauvoir, S. (1967). *O segundo sexo: a experiência vivida.* (Sérgio M., tradução, 2 ed., v. 2). Difusão Europeia do Livro. (Publicado originalmente em 1949).

Beauvoir, S. (1982) *O segundo sexo: fatos e mitos.* (Sérgio M., tradução, 2 ed., v. 1). Difusão Europeia do Livro. (Publicado originalmente em 1949).

Butler, J. (2003) *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. (Renato A., tradução). Civilização Brasileira. (Publicado originalmente em 1990).

Cerqueira, D (Org.). (2021). *Atlas da violência.* São Paulo, FPSP.

Freire, P. (2016). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 53 ed. Paz e Terra. (Publicado originalmente em 1996).

Greff, A. P., & Melo, B. D. et al. (2020). *Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia de COVID-19: suicídio na pandemia de COVID-19*. Fundação Oswaldo Cruz.

Mandado de Injunção 4.733. Distrito Federal, Brasil. (2019). https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=753957476.

Oliveira, W. G. (2020). *A historicidade do movimento LGBTQIA+: os direitos sexuais e a discussão sobre cidadania.* [Anais de Congresso]. VII Congresso Nacional de Educação. Maceió, AL.

Vigotski, L. S. (2014). *Imaginação e criatividade na infância.* (Joao Pedro Frois, tradução.). Martins Fontes, 2014. (Publicado originalmente em 1930).

Um ensaio sobre a morte como instante de vida

Maria Inês Campos de Azevedo[1]
Hercules Guimarães Honorato[2]

Resumo
O morrer faz parte da forma de ser do homem: desde o seu nascimento, ele caminha inexoravelmente para a morte. Cabe a nós desvelarmos, portanto, durante nossa vida, o Mistério Pascal presente em nós, até chegarmos ao final da nossa peregrinação terrestre. Este estudo tem por objetivo rever os conceitos acerca da vida terrena, sem prescindir da tendência ao seu findar para uma forma de existência onde o tempo não existe mais. A abordagem metodológica de investigação foi qualitativa e, em relação aos objetivos, este estudo se caracterizou como exploratório. O homem é um peregrino em busca de transcendência, inclinado para sua realização plena e absoluta na condição do provisório, mas defronta-se com um limite, que é a morte. A vida exige que assumamos o verdadeiro sentido sobre nossos atos. Na espiritualidade Cristã, a pessoa de Jesus é a referência imprescindível; e dissertar sobre espiritualidade é viver a relação com Deus no serviço aos que sofrem. Refere-se a uma espiritualidade encarnada onde somos chamados a conciliar mística e compromisso, contemplação e ação. A autoridade de Jesus é arraigada em sua compaixão. A promessa da vida que advêm da ressurreição de Cristo conduz o ser humano numa direção que tende ao Espírito, o qual dá ânimo e o sustenta no sofrimento. A vida humana é finita e a realidade da morte não pode ser negada, faz parte da condição humana. Como tal, não pode estagnar a vida, porque viver transcende o simples aguardar de seu desfecho final e, nesse caminho, a Pastoral da Saúde é a resposta às grandes questões da vida, como o sofrimento e a morte, à luz da morte e ressurreição do Senhor. Um grande desafio perante a vida é encontrar um sentido maior que nos conduza a vivermos nossa vida mortal e finita. Aprendermos a equilibrar desespero e esperança, com o contrassenso inevitável da existência e da morte. A esperança, a fé e a caridade encontram forças na própria pessoa humana, na qual Deus habita. É uma crença amadurecida pela condição humana cuja substância lhe advém da fé. Fé em nós mesmos, no outro e em Deus. Refletindo sobre o pensamento de Santo Agostinho, podemos considerar que a vida nos foi dada para buscar a Deus, a morte para encontrá-lo, a eternidade para possuí-lo. Viver é um caminhar de quem está buscando a fonte da vida eterna!

Palavras-Chave: Esperança na vida eterna; Pensar a morte; Vida e morte; Vida eterna.

[1] PUC RJ; mariaines.flamengo@gmail.com
[2] Instituto Naval de Pós-Graduação, hghhhma@gmail.com

INTRODUÇÃO

"Ninguém tem amor maior do que aquele que dá a vida por seus amigos"
(Jo 15, 13).

O morrer faz parte da forma de ser do homem: desde o seu nascimento, ele caminha inexoravelmente para a morte. Tudo morre, toda a natureza morre, mesmo assim, a morte é algo incabível na experiência humana, porque este mesmo homem clama por imortalidade.

A morte evidencia o mistério da natureza cósmica. O ser humano vivencia continuamente o temor de que tudo se acabe para sempre em algum momento que não pode ser controlado. A referência à palavra morte, portanto, remete a uma expectativa angustiosa e incerta de que se possa através dela, realizar o sentido da existência humana. Ao mesmo tempo, ela também afirma a finitude da vida, o fim de esperanças de um futuro prometido, porém não verificável ou mensurável racionalmente. A incerteza desse porvir pode se realizar de forma plena. Não na matéria ou natureza humana, mas na dimensão espiritual.

O tema da morte é algo que assusta e, por isso, é evitado ao máximo. Não falando sobre a morte, muitas pessoas tentam fugir de um questionamento e de uma tomada de postura frente à questão de seu próprio fim e o daqueles que ama ou lhe são próximos. No entanto, o importante não é um questionamento acerca da morte, o que deveria mobilizar o ser humano é o sentido da vida diante da realidade da morte. É preciso valorizar o tempo de uma vida que todos sabem ser finita.

O presente estudo tem como objetivo apontar a necessidade de rever os conceitos e reflexões acerca da vida terrena, sem prescindir da tendência ao seu findar. Tal reflexão não significa fugir da vida e dos compromissos com o tempo presente, mas, se refere muito mais a uma integração entre vida e morte, numa relação capaz de tornar o significado da existência humana mais compreensível. O que se pretende, dentro desta perspectiva, portanto, é apresentar um estudo sobre o tema da morte, não em oposição à vida, mas como o momento de passagem para uma forma de existência onde o tempo não mais existe.

Esta pesquisa quer contribuir para a construção de conhecimento, dentro de uma perspectiva cristã, sobre um tema fundamental no imaginário do ser humano, aprofundando a hipótese de que falar da morte é falar da própria vida. Hoje em dia, o homem não tem como não ser diariamente confrontado com as piores faces da morte, através dos meios de comunicação: são mortes violentas, acidentes, são de mortes de inocentes, mortes que podiam ser evitadas, mortes por descaso do poder público, guerras, pandemias etc. mas, como agravante, ela também se faz presente na vida das pessoas através do falecimento de entes queridos ou próximos.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica de investigação adotada nesta pesquisa foi qualitativa, que Minayo (2001) assevera que responde a questões de cunho particular, com um nível de realidade de difícil quantificação, "[…] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis." (p. 22).

Em relação aos objetivos, este estudo se caracterizou como exploratório, pois envolveu um levantamento bibliográfico e documental, sendo essa primeira etapa de uma investigação mais ampla. O produto final dessa pesquisa exploratória inicial, segundo Gil (2008), "[...] passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados" (p. 27).

Um ponto a ser destacado é que toda e qualquer pesquisa é interpretativa, guiada por um conjunto de crenças e de sentimentos em relação ao mundo e ao modo como ele deveria ser compreendido e mesmo estudado.

A NATUREZA DA VIDA

Uma das tarefas mais complexas destinadas à ciência da biologia é a conceituação do que é vida. Apesar das diversas tentativas, não estamos convencidos a respeito dos mistérios que permeiam o significado da vida. O conceito de vida em latim, *vita,* é muito amplo. Dentre as diversas definições, temos a vida, que segundo a enciclopédia Koogan Houaiss (1993), como o espaço de tempo entre a concepção e a morte de um ser humano.

Kübler-Ross (1991), psiquiatra americana, define a vida, como esse espaço de tempo em que estamos num corpo físico, sendo apenas uma pequena parte de toda a nossa existência. O que sabemos de nós deve ser suficiente para sermos capazes de viver uma vida comprometida com a nossa história atual.

O Dicionário Bíblico Mckenzie (1983) assevera que o Antigo Testamento (AT) não faz distinção entre "vida" como princípio de vitalidade e vida como vivência, a experiência concreta da vitalidade. Ela é vista com os seguintes elementos: como plenitude do poder; como o prazer que acompanha o exercício das funções vitais; como integração com o mundo; e com a sociedade em que cada pessoa está inserida. A privação destes elementos constitui uma diminuição de vida, e, por conseguinte, reflete uma aproximação da morte.

A vida, na visão bílica da origem do homem, é conservada alimentando-se da árvore da vida (Gn 2,9), que Chouraqui (1991) a denomina de "árvore da penetração" (p. 51), que dá àqueles que comem o fruto dessa árvore, o poder de penetrar o bem e o mal. No AT a vida continua a existir enquanto o homem possui o espírito, o sopro que lhe foi dado por Yahweh (Gn 2,7). A vida é um sopro, uma sombra, um nada (Sl 39, 5-7). É um tema constante no livro do Deuteronômio que a vida é ofertada e mantida pelo amor de Yahweh e pela fidelidade aos seus mandamentos (Dt 4, 1;6,24; 16;20; 30, 6). Percebe-se, assim, que ela

é uma função ética e religiosa, cuja riqueza e energia recaem na fusão da vontade humana com a vontade divina.

O profeta Amós afirma que para viver, a pessoa deve buscar Yahweh (Am 5,4-6) ou procurar o bem e não o mal (Am 5,14). Isaías afirma que se deve viver ouvindo a palavra de Yahweh (55,3). O profeta Ezequiel sinaliza que devemos guardar seus mandamentos (Ez 20, 11.13.21). Este profeta ainda ratifica que a vida é alcançada pela recusa da prática da maldade ou arrependimento do mal cometido. A vida é vista no sentido da plenitude e da alegria, de um bem alcançado pela perfeição moral e religiosa.

Comer o fruto proibido da árvore do conhecimento do bem e do mal foi o pecado que marcou e continua marcando toda a humanidade. O sentido importante que o pecado não nos deixa compreender, não é o sofrimento, mas como podemos enfrentá-lo.

O livro de Jó revela a paixão que um autor anticonformista inspirou em seu protagonista. Ele infundiu sofrimento em seu protagonista inocente que será ferido primeiro no desaparecimento de seus bens e, depois, do de seus filhos, para que seu grito brote da "profundeza". Jó se mantém firme diante das provações e censura sua mulher que procura persuadi-lo a amaldiçoar a Deus (Biblia de Jerusalém, 2003).

Os gritos que a dor arranca de Jó, suas queixas contra Deus, levam-nos a consentir nele um estado de injustiça muito profundo. Os males que Jó padece não se podem explicar senão como castigo de pecados graves. No silêncio, Jó percebe que deve persistir na fé até mesmo quando seu espírito não encontra sossego.

O grande tema do Livro de Jó não é a teoria da retribuição[3], mas quem é esse Deus que esta por trás dessa tese que está explícita no diálogo entre Jó e os amigos - se Jó sofre é porque pecou. Pode parecer justo a seus olhos, porém aos olhos de Deus não é. A explicação que é dada para o sofrimento não é válida por passarem uma imagem de Deus que é rejeitada pelo Livro. A essas considerações teóricas, Jó contrapõe sua experiência dolorosa e as injustiças de que o mundo está abarrotado. Retorna ao tema insistentemente, e sempre vai de encontro ao mistério de um Deus justo que aflige o justo.

Jó reconhece sua pequenez (40,4) e, ao passar pela experiência da solidão, percebe que não só Deus está perto de quem sofre (42,5), mas que o sofrimento é um mistério divino assim como existem os mistérios da natureza. O Livro admite que Deus devolve a ele, seus filhos e os bens em dobro (42,10-17), porque Jó sabe que os bens são dados gratuitamente, não são merecidos (42, 10-22). Afinal o sofrimento não está ligado ao pecado, está dentro do mistério divino e, então, ele possui os bens de outra forma.

Mazzarolo (2002) nos aponta que o sofrimento do justo é um grande paradoxo na história humana. Ele assevera que é muito forte na consciência popular,

[3] Funda-se na ideia de que Deus julga para premiar e castigar as ações livres do homem. (Bíblia de Jerusalém, 2003, p.3040).

a teologia da "vontade de Deus". A aceitação resignada de que o sofrimento, a desgraça e as calamidades são vontade de Deus e que destarte tudo deve ser recebido de bom agrado. Ele aponta a fé como fator primordial na perseverança de Jó diante dos sofrimentos da falência económica e familiar para não fazer desaparecer de que Deus é mais forte que a morte.

Segundo Mckenzie (2003), os evangelhos sinóticos não demonstram ter nenhuma visão sobre a realização da vida na experiência presente. Essa realização plena é atingida após a morte. É importante uma reflexão sobre a morte, pois ela nos sinaliza para o fato de estarmos vivos e, também, nos alerta sobre o que fazemos com a dádiva chamada vida.

Libânio e Bingemer (1994) definem a vida como o lento amadurecer da morte, por ser um processo que nos acompanha durante toda a nossa existência. Eles afirmam que o ser humano é comunhão com a natureza criada e, que, pelo seu corpo participa da história da natureza. É o corpo que revela a fragilidade, a passividade, a impotência do ser humano para manter a vida.

Xabier Pikaza (1998) aborda que vida é milagre de amor que é mistério: vida eterna. Jesus sugere que a vida é mais do que aquilo que se vê. A fé cristã ensina a esperança na vida eterna.

O SENTIDO DA MORTE NA PERSPECTIVA CRISTÃ

Ao refletirmos sobre a existência humana, não podemos deixar de lado o aspecto da transitoriedade da vida. O passado e o presente são importantes, mas, um projeto de vida deverá incluir o futuro. Qual o futuro do ser humano após a morte? Nesse sentido foi feito uma exposição da morte, a fim de possibilitar seu lugar na compreensão humana, numa visão cristã, tendo como ponto de referência na reanimação de Lázaro (Jo 11, 1 - 44). Jesus é revelado como o grande portador da vida, e de uma esperança que está em pleno desenvolvimento e que tem como auge o evento da Ressurreição.

Pelo corpo o homem se faz presente e se comunica com os outros seres humanos. O corpo é a expressão visível da pessoa, absorvido por subjetividades, é o lugar onde a história de cada ser humano vai sendo desenvolvida nessa interação sociocultural do cotidiano no qual a pessoa está inserida. A tradição filosófica do Ocidente descreve que o ser humano é composto por corpo e alma. Corpo definido como limitado enquanto preso às estreitezas da situação terrestre e alma enquanto se dimensiona para o Infinito. O corpo é a forma como o espírito vive no mundo, encarnado na matéria, momento da minha essência.

A MORTE: ATO DA NATUREZA

O homem é um peregrino em busca de transcendência e de uma resposta pela eternidade. Inclinado para sua realização plena e absoluta na condição do provisório, mas defronta-se com um limite que é a morte. A morte é um grande

mistério para o ser humano, pois o conduz a refletir sobre a vulnerabilidade de sua existência. Blank (2001) expõe que "a indagação sobre a morte está associada à questão do fim e também a questão se após o fim haverá ainda alguma outra coisa, ou não" (p. 8).

Leonardo Boff (2010) argumenta que a morte é entendida como o fim da vida que causa dor que é tão triste quanto o fim de uma diversão. Esse autor expressa que nossa dor seria mais amena se compreendêssemos que fim pode significar positividade. Cita o exemplo de uma gestante que entre angústia e esperança, segura seu recém-nascido e diz: enfim atingi meu fim, sou mãe!

A Sagrada Escritura apresenta esse desígnio: "Todos morremos; somos água derramada por terra, que não se pode recolher". (2 Sm 14, 14). Esse teólogo (Boff, 2010) sinaliza que no início da liturgia da quaresma nos era recordado às palavras de Javé: "Com o suor de tua fronte comerás o pão, até que voltes à terra, porque dela te tiraram; pois és pó e ao pó voltarás" (Gn 3, 19). Essa passagem reflete a profunda dependência do homem em relação à natureza: dela veio, a ela volta.

Boff (2010) afirma que uma criança, ao nascer, não tem noção do vasto mundo que a aguarda quando as possibilidades de vida intrauterina se esgotam e é ejetada no mundo. Compara o nascimento a morte do ser humano dizendo, que o homem não sabe que ao morrer, "vai irromper num mundo mais vasto do que aquele que acaba de deixar e que sua capacidade de relacionamento se estenderá ao Infinito" (p. 39). Poderíamos afirmar que "a morte é o *vere dies natalis* do homem", pois ela redimensionaliza o ser humano às dimensões de toda a realidade. O corpo deixa de ser o obstáculo que nos separa dos outros e de Deus.

Santa Teresa D´Ávila em seu livro Caminho de Perfeição encaminha o ser humano a contemplação de Deus, a verdadeira essência da vida, no enfrentamento da morte e da doença. Zilles (1980) relata o fato que nos túmulos dos primeiros cristãos em Roma, com freqüência, se encontrava o registro da morte como o dia do verdadeiro nascimento - *vere dies natalis.*

Na linguagem bíblica, o corpo é o templo onde habita o Espírito de Deus. Schökel (Bíblia do Peregrino, 2006) explicita que o corpo é mortal (Sl 39; 49; 90), que priva a existência à imortalidade. Zilles acentua que a experiência do exílio do povo israelita, os conduz a uma aproximação mais profunda em seu relacionamento com Deus. Nesta perspectiva de intimidade profunda com o Senhor, percebem que esta comunhão é mais forte que a decomposição do corpo.

O Livro da Sabedoria (1983) acentua que se a sabedoria se deparasse com o problema da morte, que ninguém, nem o rei, poderia impedir. De forma que a verdadeira sabedoria consiste na aceitação lúcida da condição humana (Dt 30, 19-20), que nos suscita a lembrança que Deus não quer a morte, mas propõe a vida àqueles que confiem nele. Schillebeeckx (2008) expõe que, segundo o Livro da Sabedoria (Sb 1-6), o justo ou sábio não morre; sua morte é "para a vida" (1, 15; 5,15), ao morrerem, permanecem e estão em paz.

Assim como o nascer, morrer é um processo normal pelo qual os seres humanos terão de passar um dia. Embora o homem comungue com os outros seres criados, a grande diferença do ser humano em relação a eles está na morte.

Só o ser humano sabe que irá morrer, reflete sobre ela e procura a comunicação com o que está além da morte. O ser humano é do mundo, está no mundo, participa do ciclo da vida. Aí nasce o religioso.

A REANIMAÇÃO EM LÁZARO JO 11, 1 – 44

João, nesta passagem do capítulo 11, fala sobre o episódio da ressurreição de Lázaro, ressaltando a preocupação com a morte e a fé incompleta dos discípulos que não compreenderam ainda a qualidade de vida que Jesus comunica. Não compreendem que a morte não interrompe a vida definitiva. Léon-Dufour (1996) aponta que esse texto de São João, narrando o retorno de Lázaro à vida, é a ocasião da condenação definitiva de Jesus para que os dirigentes religiosos decidissem eliminá-lo (Jo 11, 45ss). E Fabris e Maggioni (1992) acrescentam que a morte de Jesus na cruz revela o significado profundo desta morte, que não é morte, mas vida.

O evangelista João nos relata a mensagem de Jesus do seu jeito, com sua estrutura e com os seus sinais. Fabris e Maggioni (1992) mencionam que João não aprecia o termo milagre; prefere sinal e, com menor freqüência, obra. Para este evangelista, o milagre é uma indicação que deixa aparecer de forma incompleta à realidade de Jesus, sua glória escondida na carne. O termo obra sempre aparece nos lábios de Jesus, de forma mais precisa, demonstrando que no gesto de Jesus está à ação do Pai que age em seu Filho e através de Jesus. O sinal não revela simplesmente quem é Jesus, mas, também, o rosto do Pai.

Mazzarolo (2001) afirma que a reanimação da vida de Lázaro é a vertente principal da mensagem do capítulo 11. E, que, neste sinal, "pode-se ver uma retomada do sentido da vida e do desejo de Deus na história humana" (p. 137). Esse autor acrescenta que é muito comum falar da ressurreição de Lázaro, muito embora essa forma de tratar o assunto não esteja errada, prefere utilizar uma linguagem que julga mais pertinente.

Segundo o dado bíblico, o termo ressurreição é reservado à passagem da morte ocorrida para a vida que não mais termina. Não pode determinar a volta à vida deste mundo. Por isso, Lázaro tem sua vida reanimada, ele volta a viver, mas depois morre. Teologicamente ressurreição é um fato definitivo e, por essa razão, como Lázaro morre depois, é melhor falar em reanimação da vida.

Léon-Dufour (1996) explicita que o relato de Lázaro tange o cerne da fé, já que mostra a vitória sobre a morte, a última inimiga. É apresentado ao leitor crer em Cristo, não como aquele que opera milagres, mas Aquele que é para todos os homens "a ressurreição e a vida" (p. 281), e que ele o é por sua própria passagem pela morte. Jesus está presente para manifestar-se como aquele que a partir de agora vivifica os "mortos".

Fabris e Maggioni (1992) asseveram que Jesus, com seu procedimento aparentemente contraditório, busca mostrar que a morte e o sofrimento não são sinal de abandono por Deus, mas mistério do amor de Deus que parece contradizer-se. Na espiritualidade cristã, a pessoa de Jesus é a referência imprescindí-

vel; e dissertar sobre espiritualidade é viver a relação com Deus no serviço aos que sofrem. Ele, também, experimenta a dor e a tristeza (vv 33.38). Porém, não se deixa ficar prisioneiro desses sentimentos. Ele percebe o significado de sua morte, da de Lázaro e da nossa: o sentido de redenção e de ressurreição.

No Novo Testamento, de forma particular, a morte é relacionada ao sono, devido do despertar que é a ressurreição. Daí vem o termo "cemitério" onde os mortos "repousam" enquanto esperam a ressurreição (1Ts 4,13-15). Segundo Schökel, o sono como imagem da morte é tradicional - "dá luz a meus olhos, para que não durmam o sono da morte" (Sl 13, 4; 76,6; Jr 51,39. 57).

Os discípulos de Jesus não compreenderam que ao se aludir ao sono de Lázaro, ele estava se referindo à sua morte (v.13). A alegria que Jesus expressa por não estar presente ao acontecimento da morte do amigo, explica-se pelo fato dele acreditar que com o retorno de Lázaro à vida fato, a fé dos discípulos seria esclarecida. E Jesus dá início ao caminho último para Jerusalém: para dar vida, para dar a vida. Léon-Dufour expõe que nos dezesseis primeiros versículos, o milagre terá lugar não apenas em face do amor de Jesus por seus amigos, mas para manifestar a glória de Deus provocando a fé naquele que enfrenta a morte:

Schökel assevera que Jesus nos vv 41-42 faz uma oração de ação de graças onde atribui a glória ao Pai e faz com que creiam em sua missão (1Rs 18, 37). Esse teólogo explicita que o grito de Jesus é uma vocação pessoal, um chamado à vida – "que dá vida aos mortos e chama à existência o que não existe" (Rm 4, 17). Um chamado para sair do reino opressor – "Saí da babilónia" (Sl 48,15), confrontado com "Eu vou abrir vossos sepulcros, vou tirar-vos de vossos túmulos" (Ez 37,17). "Desatá-lo" é como que quebrar as amarras da morte (At 2, 41; Sl 116, 3).

Jesus ressuscita Lázaro mediante o poder do Pai, pedido explícito na oração perante uma multidão que fica admirada diante do milagre. Cristo é revelado como o grande portador de uma vida, que é mais do que aquilo que se vê e de uma esperança que tem como cume o evento da Ressurreição.

Importa a João mostrar o sentido de uma história que é tanto divina quanto humana, história e também teologia, que se desenvolve no tempo, mas que mergulha na eternidade. Ele quer contar fielmente e propor à fé dos homens o acontecimento espiritual que se realizou no mundo pela vinda de Jesus Cristo.

A RESSURREIÇÃO DE CRISTO, A NOSSA RESSURREIÇÃO

A vida humana não pode ser paralisada pela realidade da morte. A promessa da vida que advém da ressurreição de Cristo conduz o ser humano numa direção que tende ao Espírito, o qual dá ânimo e o sustenta, no sofrimento. O Espírito Consolador foi enviado a todos nós no evento Pentecoste.

Boff (2010) afirma que "em Jesus ressuscitado temos um modelo que nos permite vislumbrar a realidade futura da matéria. Garcia Rubio (2007) diz que Jesus ressuscitado não é um espírito desencarnado (Lc 24, 37-39), pois ao aparecer aos seus discípulos, manifesta corporalmente sua presença - entra sem bater, sem atravessar a porta, invocando a paz. A Igreja nascente enfatizava que Jesus

apareceu corporalmente, sem, contudo, estar esta corporeidade limitada ao tempo e ao espaço (Mt 16,12).

Esse autor ainda explicita que a insistência da dimensão corpórea da ressurreição é uma motivação teológica pastoral em decorrência do desenvolvimento de uma heresia conhecida como docetismo – considerava a corporeidade de Cristo como pura aparência. Por essa razão, os relatos pascais persistem na realidade da presença do corpo no ressuscitado a fim de evitar a penetração dessa interpretação que deturpa a essência da fé cristã. Trata-se de uma corporeidade não vinculada ao nosso tempo e ao nosso espaço.

Pagola (2010) acena que nunca poderemos ter precisão do impacto da execução de Jesus sobre seus seguidores. Afirma que nada podemos dizer com segurança, mas que a rápida execução de Jesus ocasionou uma crise radical dos seus discípulos. Eles fugiram para a Galileia e se silenciaram. A morte de Jesus na cruz denotava para seus seguidores a maior crise de sua fé, em vista de que um crucificado não podia ser Filho de Deus (Blank & Vilhena, 2010).

Rubio (2007) expõe que a expressão "desceu a`mansão dos mortos" sinaliza que Jesus realmente morreu. Descer ao *sheol* equivale a afirmação que a pessoa morreu. Ele faz referência ao enigmático texto de 1 Pd 3, 18-20 a fim de explicar que essa expressão tem um significado teológico próprio - que a salvação atua até mesmo, nas profundezas da morada dos mortos.

No entanto, pouco tempo depois, estes homens retornam a Jerusalém e se reúnem em nome de Jesus, proclamando sua fé nele. A mudança de atitude que os fez superar o escândalo da cruz foi o evento da ressurreição em que fica revelado que Jesus é o Messias esperado pelo povo, é o Filho de Deus. Ressuscitando Jesus, Deus prova que é capaz de ressuscitar os mortos.

A fé na ressurreição não é fácil de ser acolhida. Pagola (2010) narra que os apóstolos viveram um processo, depois da execução, foram aprofundando-se na fé, não sem obstáculos, no mistério de Cristo Jesus, até confessá-lo como encarnação do mistério divino na fragilidade de um ser humano.

Dentre tantos relatos que narram encontros com o ressuscitado, o dos discípulos de Emaús (Lc 24, 13-42) é um relato muito particular, pois evita-se a linguagem tradicional das "aparições", insiste-se no reconhecimento de uma presença e é o único relato em que Cristo passa horas com os discípulos. Garcia Rubio (2007) argumenta que a origem e o fundamento da fé na ressurreição encontram-se nas aparições que são revelações de Deus. Neste sentido teológico, aparições nada têm a ver com "visões" ou "sonhos".

A escuta pessoal da Palavra de Deus e a experiência da ceia fraterna da eucaristia demarca um esquema teológico que aponta um meio pelo qual se pode atingir a fé no Ressuscitado em nossas vidas (Rubio, 2007). São Paulo cita que - "Deus que ressuscitou Jesus, nos ressuscitará com seu poder" (1Cor 6,14). É um forte argumento a nosso favor.

A Pastoral da Saúde é a resposta às grandes questões da vida, como o sofrimento e a morte, à luz da morte e ressurreição do Senhor. A esperança é uma palavra tão central na Sagrada Escritura, que em diversos textos, o vocábulo fé - resposta do homem à revelação salvífica de Deus - pode ser substituído pela

palavra esperança. Na articulação entre fé e esperança desponta a vida eterna como objeto da esperança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Morrer é um processo; não é algo instantâneo. A morte mostra o limite da pessoa humana. É um acontecimento que tem que ser vivido. A vida e a morte são conceitos que estão sobrepostos um ao outro. O ser humano por ser o único ser vivo que tem consciência da própria morte, possui a grandeza de pensá-la. A vida humana é finita e a realidade da morte não pode ser negada, mas também não pode paralisar a vida. Ela é a conclusão da vida tal como o epílogo de um livro.

A esperança encontra a sua força na própria pessoa humana, na qual Deus habita. É uma esperança amadurecida pela condição humana cuja substância que lhe advém da fé. A fé em Cristo Ressuscitado deve conduzir o ser humano ao questionamento de suas ilusões sobre a finitude da vida, a fim de libertá-lo dos contextos que privam suas possibilidades de encontro com a verdade de sua existência.

O sofrimento, por si só, não é salvador. Assim como a cruz considerada sozinha, nada tem de salvadora. Ela revela que Jesus é o próprio Deus, numa existência humana (Jo 1,14). O Deus revelado na cruz é um Deus solidário com o sofrimento de cada ser humano. Nessa solidariedade, se torna possível a esperança.

Podemos ter certeza de uma coisa - Deus não é um sádico que nos quer ver sofrer. E, pela criação livre de Deus, somos convidados (as) a reconhecer, em nós mesmos, a capacidade de ir ao seu encontro, mesmo no meio da dor.

O cristão é chamado a viver o seguimento de Jesus. Ele não andou pela vida procurando o sofrimento, e sim se comprometendo na luta pela superação deste. Ele revela uma espiritualidade encarnada onde somos chamados a conciliar mística e compromisso, contemplação e ação. Cabe a nós fazermos desvelar, durante nossa vida, o mistério de Jesus Cristo presente em nós, até chegarmos ao final da nossa peregrinação terrestre.

O relato da morte e ressurreição de Lázaro evidencia a fé em Cristo, não como aquele que opera milagres, mas como aquele que é para todos os homens "a ressurreição e a vida". A morte está dentro do plano divino, não como desamparo, mas como mistério que, proporciona segundo nossa experiência atual, a possibilidade de uma nova vida, que, neste mundo ainda nos é incompreensível por não estar sujeita às leis do nosso viver.

Refletindo sobre o pensamento de Santo Agostinho, podemos considerar que – a vida nos foi dada para buscar a Deus, a morte para encontrá-lo, a eternidade para possuí-lo. Viver é um caminhar de quem está buscando a fonte da vida eterna!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bíblia de Jerusalém. (2003). Paulus.
Bíblia do Peregrino. (2006). Paulus.
Blank, R. J. (2001). *Escatologia da pessoa: vida, morte e ressurreição*. (Vol. I). Paulus.
Blank, R. J. & Vilhena, M. A. (2003). *Esperança Além da Esperança: antropologia e escatologia*. Paulinas.
Boff, L. (2010). *Vida para além da morte: o presente, seu futuro, sua festa, sua contestação*. Vozes.
Chouraqui, A. (1995). *No princípio: Gênesis*. Imago Editora.
Fabris, R. & Maggioni, B. (1992). *Os evangelhos II*. (J. Konings, Trad.). Loyola.
Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. (6ª Ed). Atlas.
Koogan, A. & Houaiss, A. (1993). *Enciclopédia e dicionário ilustrado*. Guanabara Koogan.
Kubler-Ross, E. (1991). *A morte: um amanhecer*. (M. de L. Lanzellotti, Trad.). Pensamento-Cultrix.
Léon-Dufour, X. (1996). *Leitura do Evangelho Segundo João*. (J. Konings, Trad.). Loyola.
Libanio, J. B. & Bingemer, M. C. L. (1994). *Escatologia cristã: o novo céu e a nova terra*. Vozes.
Mazzarolo, I. (2001). *Nem aqui, nem em Jerusalém: O Evangelho de São João*. Mazzarolo Editor.
Mazzarolo, I. (2002). *Jó, amor e ódio vêm do mesmo Deus?* Mazzarolo Editor.
Mckenzie, J. L. (1983). *Dicionário Bíblico*. (Á. Cunha, Trad.). Paulus.
Minayo, M, C. de S. (Org.). (2001). Pesquisa Social: teoria, metodo e criatividade. (18ª Ed.). Vozes.
Pagola, J. A. (2010). *Jesus: aproximação histórica*. (G. A. Titton, Trad.). Vozes.
Pessini, L. (2010). *Espiritualidade e arte de cuidar: o sentido da fé para a saúde*. Paulinas/Centro Universitário São Camilo.
Pikaza, O. de M. & Xabier; N. S. (1998). *Dicionário Teológico: o Deus cristão*. (I. F. L. Ferreira & H. Dalbosco, Trad.). Paulus.
Rubio, A. G. (2001). *Unidade na pluralidade: o ser humano à luz da fé e da reflexão cristãs*. Paulus.
Rubio, A. G. (2007). *O encontro com Jesus Cristo: um ensaio de cristologia para nossos dias*. Paulinas.
Schillebeeckx, E. (2008). *Jesus, a história de um vivente.* (F. Stein, Trad.). Paulus.
Segundo, J. L. (2000). *O dogma que liberta: fé, revelação e magistério dogmático*. Paulinas.
Zilles, U. (1980). *Esperança para além da morte*. Escola Superior de Teologia.

Pedagogia para os Bens Comuns da Humanidade no Pré-Escolar

Maria João Rocha[1]
Ana Paula Silva[2]

Resumo
Conscientes da existência das extremas assimetrias à escala mundial, o debate público, participativo e informado torna-se imperativo, no estabelecimento de orientações que contribuam para os bens comuns globais da Humanidade de forma construtiva, em todas os campos da ação humana, incluindo o campo estrito da pedagogia. com o reconhecimento de que "(…) what is learned is so important as the way it is taught" (Teodoro, 2020, p. 85). A suprema importância da educação no debate contra a apatia e alienação perante os fenómenos de exclusão social, desigualdades, violência representam a possibilidade de uma crescente edificação de políticas emancipadoras para uma mudança social. Acreditamos que com e através da educação se podem potenciar efetivas oportunidades de projetos que dignifiquem a condição humana, potenciando a afirmação de uma justiça social humanizadora. Bem como a relevância de evidenciarmos pontes de concertação internacional para que os direitos humanos se tornem de facto uma realidade. Assim, propomonos apresentar o nosso projeto de doutoramento que se focaliza no escutar e ler, de forma a interpretar as vozes das crianças sobre as representações que evidenciam nos seus quotidianos num contexto de educação pré-escolar. Um estudo que objetiva centrar-se na observação de um determinado contexto de educação pré-escolar, intentando responder à questão: Como é que as vozes e a participação das crianças são (des)consideradas no contexto educativo? Baseados em autores de referência no domínio da nossa temática, onde a pedagogia da escuta e da participação se afirma. Num paradigma de investigação interpretativo, através de um estudo de caso, etnográfico, com recurso à observação participante, objetivamos identificar a forma como a participação e as vozes das crianças emergem nos seus quotidianos de sala; analisar a forma como as crianças descrevem e interpretam as realidades e os factos do seu quotidiano de sala; e verificar como a participação e as vozes das crianças influenciam a gestão do processo educativo, pelas educadoras. Esperamos, assim, contribuir para a rutura da imagem da criança passiva, invisível e incompetente, sem direito de participação ativa nas decisões respeitantes às suas experiências educativas. Julgamos, assim, que o nosso trabalho se inscreve na problemática do

[1] Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa (UHLT); marijoao15@hotmail.com

[2] Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa (UHLT); profa.ap.silva@gmail.com

reconhecimento dos direitos humanos, em especial da criança, e da educação para a cidadania, sem a qual o desenvolvimento e o futuro da humanidade nos parecem ameaçados.

Palavras-chave: Educação pré-escolar; Vozes e participação das crianças; Pedagogia da escuta; Aprendizagens; Bens comuns globais da Humanidade.

INTRODUÇÃO

Os desafios lançados às sociedades atuais são, cada vez mais, complexos. Vivemos numa época marcada por contradições, as desigualdades agudizam-se, sendo urgente a procura pelos valores comuns globais que se traduzam por movimentos e iniciativas de luta pelo património humanizador, pelo direito à cidadania, pela paz, pela justiça social, pelos problemas ambientais e pelos direitos das crianças. A suprema importância da educação no debate contra a apatia e alienação perante os fenómenos de exclusão social, desigualdades, violência representam a possibilidade de uma crescente edificação de políticas emancipadoras para uma mudança social. Acreditamos que com e através da educação se podem potenciar efetivas oportunidades de projetos que dignifiquem a condição humana, potenciando a afirmação de uma justiça social humanizadora. E, nesse âmbito, a educação é, como sabemos, de fulcral importância. Em pleno século XXI, e atendendo a toda a conjetura e desenvolvimento das nossas sociedades, torna-se imperativo que todas as crianças e jovens sejam privilegiados com uma Educação onde predomine a equidade e o respeito pela diferença. Tais desideratos devem manifestar-se desde a educação pré-escolar. Assim, neste âmbito, importa convocar as potencialidades naturais da criança, constituindo estas uma fonte inesgotável de peculiaridades reveladoras da infância. Desta forma, nasce a necessidade do investigador de levar a cabo um estudo que se reveste do importante papel de situar o lugar da criança no processo educativo, no contexto de educação pré-escolar, o jardim de infância. Tal como consideram Formosinho & Oliveira-Formosinho, (2016, p.10), "Se conseguíssemos como sociedade criar escolas onde o respeito pela escuta e participação das crianças fosse um *habitus* profissional generalizado, poderíamos fazer a transformação que serve as crianças, as famílias e as culturas". Desta feita, o estudo que pretendemos levar a cabo focaliza-se no escutar e ler, de forma a interpretar as vozes das crianças sobre as representações que evidenciam nos seus quotidianos num contexto de jardim de infância. Um estudo que objetiva centrar-se na observação de um determinado contexto de educação pré-escolar sobre se efetivamente é considerada a participação das suas crianças. Vasconcelos (2016, p.97), salienta que,

> A investigação com crianças, no entanto, é antes de tudo dar voz às crianças, criar contextos em que elas possam falar e dizer de si, de modo que a investigadora possa devolver à comunidade científica os pontos de vista dessas mesmas crianças sobre o problema em estudo, através do espelho que é a interpretação da investigadora.

Torna-se, assim, necessária a afirmação de uma mudança de paradigma, tendo em conta as considerações que vão sendo formuladas acerca das crianças e da infância: é importante evidenciá-la como um ator social com capacidades de construir "de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação" (Sarmento, 2002, p. 4).

James (2019) reforça esta necessidade de rutura epistemológica referindo-nos, "(…) a inclusão das vozes das crianças representou uma rutura epistemológica radical, não apenas com o desenvolvimentismo, mas também com as suposições tradicionais sobre a insuficiência e a falta de articulação das crianças" (p. 230). Portanto, somos desafiados para a produção de estudos científicos centrados no universo das crianças, cabendo ao investigador a tarefa de desconstruir a estrutura hierárquica socialmente edificada na sociedade no que concerne à infância e à criança, em relação aos adultos. Perspetivando, desta forma, a visibilidade das suas vozes como sujeitos de direitos, posicionando-as como porta-vozes competentes e capazes de exprimirem os seus desejos, necessidades, preocupações, interesses e como agentes construtores de conhecimento. Esperamos, assim, contribuir para a rutura da imagem da criança passiva, invisível e incompetente, sem direito de participação ativa nas decisões respeitantes às suas experiências educativas. Tal como Paulo Freire (1995) assumimos a preocupação sobre "(…) a crescente distância entre a prática educativa e o exercício da curiosidade epistemológica. Temo que a curiosidade alcançada por uma prática educativa reduzida a pura técnica seja uma curiosidade castrada, que não ultrapassa uma posição cientificista diante do mundo." (p. 81).

Na verdade, a opção pelo nosso estudo também decorre das nossas preocupações sociais e políticas, nomeadamente com a construção de espaços educativos mais democráticos e mais potenciadores de uma igualdade de oportunidades para todas as crianças, desde o início da sua entrada no sistema educativo. Na senda de Sarmento (2008), a cidadania passa, assim pelo reconhecimento dos direitos de participação das crianças na constituição do espaço público e pela mobilização expressiva da sua opinião.

METODOLOGIA

O nosso estudo integra-se no paradigma interpretativo (Coutinho, 2018), através de uma perspetiva etnográfica, circunscrita ao estudo de caso. Considerando os desígnios a alcançar, e de acordo com o tema e a questão de partida, parece-nos que um estudo de natureza interpretativa será o mais adequado. Importa considerar, neste sentido, que os estudos de cariz interpretativos permitem uma visão ampla do fenómeno em estudo e apelam à compreensão holística das relações dentro de um dado sistema ou cultura.

A adoção da perspetiva etnográfica permite um mergulho profundo na vida quotidiana dos Outros que queremos apreender, conhecer e compreender. O trabalho de campo etnográfico consiste numa co-residência extensa e numa obser-

vação sistemática, cúmplice, respeitosa no estabelecimento de relações com os sujeitos. O investigador, de acordo com este método, pretende *dar voz* aos sujeitos, acreditando que estes têm algo para lhe dizer. E é, neste pressuposto, que o investigador e o "nativo" conversam, falam e dialogam: Assim, se reforça a importância da interpretação dos dados e a alteridade socialmente estabelecida entre o investigador e os sujeitos.

Um estudo de um caso porque tem a finalidade de compreender em profundidade uma situação concreta, procurando as particularidades do fenómeno em estudo, não sendo o objetivo as generalizações (Stake, 1995).

PARTICIPANTES

Será nossa intenção que o nosso estudo incida numa seleção de uma determinada sala de jardim-de-infância, critérios ainda a definir, com crianças em idade pré-escolar (3 anos de idade até entrada no 1º ciclo de ensino) e a respetiva equipa de sala, educadora de infância e assistente(s) técnica(s).

INSTRUMENTOS

Objetivamos múltiplos instrumentos de recolha de dados que nos permitam estudar os diferentes aspetos conducentes ao mesmo fenómeno, numa perspetiva holística. Assim, com esses instrumentos visamos obter uma base de dados evidenciados que permita a legitimação da investigação e o seu posterior acesso a outros investigadores; elucidando o leitor, ao longo do estudo, de uma cadeia de evidencias que articule as questões de investigação traçadas inicialmente, até às conclusões finais. tais como a: Observação Participante; Diário de campo; Registos áudio e vídeo; Entrevistas semiestruturadas aos sujeitos em estudo, atendo às especificidades da sua faixa etária; Pesquisa documental (projeto educativo, de sala, planificações, produções dos sujeitos, entre outros);

Por fim, recorreremos à análise de conteúdo (Bardin, 2011), como técnica a utilizar para a extração dos dados e posteriores inferências decorrentes dos dados recolhidos, bem como procederemos à triangulação e à discussão dos resultados.

QUESTÕES ÉTICAS

Na perspetiva de Soares (2003, p.7), quanto maior for o controle da criança sobre o processo de investigação e os seus métodos, mais oportunidades de sucesso a investigação terá. A autora também aponta alguns pontos essenciais na construção de um roteiro ético em investigações com crianças:

- considerar se o projeto pode traduzir-se em conhecimento válido acerca dos significados das crianças;
- considerar e respeitar a privacidade e confidencialidade das crianças;
- considerar a forma como as crianças serão selecionadas para integrar a equipe de investigação, obter o consentimento destas e garantir que elas podem recusar participar do processo ou desistir a qualquer momento.

Por último, a autora propõe discutir com as crianças sobre quais técnicas de pesquisa elas consideram mais adequadas ou com as quais se sentem mais confortáveis. Sabemos, à partida, que é indispensável resgatar as vozes e as ações das crianças em todo o processo de investigação, o que também nos instiga a pensar em outros instrumentos metodológicos que exigem de nós um apelo à imaginação e à criatividade, assim como inúmeras reflexões críticas em torno do adultocentrismo.

ANÁLISE

A análise de conteúdo (Bardin, 2011) será a técnica utilizada para fundamentar as inferências sobre os dados recolhidos em campo. Realizar-se-á também uma triangulação dos dados, identificando se os resultados esperados se confirmam ou infirmam.

CONCLUSÃO

Considerando que nos situamos ainda na fase inicial de construção do projeto de investigação, as conclusões deste estudo encontram-se em aberto. Porém, os resultados esperados com este estudo evidenciam a necessidade de uma pedagogia que reconhece, legitima e valoriza a competência participativa das crianças nos seus processos de aprendizagem, que depende da postura do(a) educador(a) que limita e/ou possibilita a participação das crianças. Bem como, verificar que o envolvimento da voz da criança tem o potencial de as capacitar a participarem de forma significativa e colaborativa na melhoria de sua experiência educativa. Sarmento (2007) evidencia que no que respeita à expressão "ouvir as vozes das crianças" vai muito mais além da linguagem oral, "(…) é um ato de auscultação verbal, uma metonímia que remete para um sentido mais geral de comunicação dialógica com as crianças, colhendo as suas diversificadas formas de expressão" (p.2).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. Edições 70.

Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. Educação Unisinos,12(1), 5-15.

Coutinho, C. (2018). Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática (2.ª Ed.). Almedina.

Freire, P. (1995). À Sombra desta Mangueira. Olho Dágua.

Graue, M. & Walsh, D. (2003). Investigação Etnográfica com Crianças: teorias, métodos e ética. Fundação Calouste Gulbenkian.

James, A. (2007). Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials. American Anthropologist(109)2,261-272. https://doi.org/10.1525/AA.2007.109.2.261

James, A. (2019). Dando voz às vozes das crianças: práticas e problemas, armadilhas e potenciais. Revista Zero a Seis,40(21), 219-248. https://doi.org/10.5007/1980-4512.2019v21n40p219

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2016). Pedagogy-in-Participation: The search for a holistic praxis. In J. Formosinho and C. Pascal (Eds.). Assessment and Evaluation for Transformation in Early Childhood, 26-55. Routledge.

Sarmento, M. (2008). Sociologia da Infância: Correntes e Confluências, In Sarmento, M & Gouvea, M. (org). Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais. Editora Vozes (pp.17-39)

Sarmento, M. (2007). Lição de Síntese para provas de Agregação. Braga. Universidade do Minho

Soares, M. (2013). Brincar na rua. Cadernos de Educação de Infância ,98, p. 35.

Stake, R. (1995). The art of case study research. SAGE Publications.

Teodoro, A. (2020). Contesting the Global Development of Sustainable and Inclusive Education. Education Reform and the Challenges of Neoliberal Globalization. Routledge.

Vasconcelos, T. (2016). Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso. Porto Editora.

Ensino de História Relacionado a Diversidade de Gênero e Sexualidade: Uma Pesquisa Bibliográfica Brasileira

Priscila Nascimento Marcelino[1]
Cristiane Maria Ribeiro[2]
Ricardo Diógenes Dias Silveira[3]

Resumo
O objetivo deste trabalho foi discorrer sobre a temática diversidade de gênero e sexualidade no ensino de História, a partir de uma pesquisa bibliográfica brasileira realizada em três portais *on-line*, considerando publicações de 2011 a 2021 e usando os descritores "ensino de História", "diversidade de gênero" e "sexualidade". A partir das buscas foram encontradas 874 publicações, deste total apenas nove abordavam o assunto no ensino de História. A partir da análise do aporte teórico, foi possível verificar que os professores de História possuem interesse em abordar em suas aulas discussões referentes às relações de gênero e sexualidade, mas nem sempre as inserem nos debates. Para dialogar com este trabalho, foram utilizados os autores Barreto (2020), Epaminondas (2020), Fonseca (2002), Seffner (2021), Silva (2020), Souza et al. (2021), entre outros que se tornaram relevantes.

Palavras-chave: Ensino de História; Diversidade de Gênero; Sexualidade; Revisão Bibliográfica.

[1] Instituto Federal Goiano/Campus Urutaí; priscila.marcelino@estudante.ifgoiano.edu.br
[2] Instituto Federal Goiano/ Campus Urutaí; cristiane.maria@ifgoiano.edu.br
[3] Instituto Federal Goiano/ Campus Urutaí; ricardo.silveira@ifgoiano.edu.br

INTRODUÇÃO

O ensino de História foi e continua sendo importante na sociedade século após século. Porém, contemporaneamente, percebe-se que a História enquanto disciplina escolar vem sendo considerada irrelevante por algumas instituições de ensino, esquecendo-se que ela foi parte essencial do currículo da educação básica brasileira desde o período colonial com os jesuítas, na forma de História Sagrada ou de História de Vidas de Santos, a hagiografia; as vezes seus conteúdos se mesclavam com os da Geografia, originando a disciplina de Estudos Sociais, mas não esteve ausente (Oliveira, 2017).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, traz em seu artigo 22 que "a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (Ministério da Educação, 1996 *on-line*). Essa premissa da LDB se coaduna com os objetivos do ensino de História, que busca provocar reflexões a respeito de questões políticas, econômicas, culturais, sociais, desenvolver no aluno a compreensão de que a realidade na qual ele está inserido foi produzida por uma razão, podendo ser alterada ou modificada, que o momento histórico no qual ele vive é o resultado da ação de grupos distintos da sociedade.

Com isso, é importante no ensino de História serem trabalhados, entre outros assuntos, a diversidade de gênero e a sexualidade, pois parte-se do pressuposto de que são questões extremamente relevantes, especialmente porque o ambiente escolar possui representantes de todas as letras da sigla LGBTQIA+[4] estudando e convivendo entre si (Seffner, 2021). Portanto, o ensino de História, por trabalhar com questões voltadas para os Direitos Humanos e a cidadania e para a formação da consciência histórica, se torna um excelente meio para discutir o assunto. Especialmente no atual período histórico pelo qual o Brasil está vivendo, e que as discussões que perpassam pelo ensino de História têm se mostrado contrárias às imposições que o conservadorismo tem tentado com muita veemência, instituir para o que se deve ou não ensinar na escola. São tempos em que as disputas ideológicas visam barrar discussões nas escolas, como, por exemplo, as questões relacionadas à diversidade de gênero e a sexualidade, "pautadas em discursos preconceituosos e fundamentalistas que acarretam na propagação ainda maior de imagens preestabelecidas dos sujeitos que não estariam inseridos na normalidade de uma sociedade patriarcal e heterossexual" (Epaminondas, 2020, p. 75).

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é discorrer sobre a diversidade de gênero e sexualidade no ensino de História a partir de pesquisa bibliográfica, contextualizando essas temáticas no referido ensino e buscando identificar a partir do referencial teórico disponível se há uma preocupação dos professores de História em trabalhar com esses temas nos dias atuais.

---

[4] L – lésbicas; G – gays; B- bissexuais; T – transexuais; Q – queer; I – intersexo; A – assexual; + é utilizado para incluir outros grupos e variações de sexualidade e gênero (Silva, G. (2021). Qual o significado da sigla LGBTQIA+?. Educa+Brasil. https://22dj.short.gy/VQiq72.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho é uma pesquisa bibliográfica que, segundo Fonseca (2002) "[...] é realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites", isto é, o pesquisador utiliza de fontes secundárias[5] para fazer a sua pesquisa (p. 32).

O levantamento bibliográfico realizado buscou encontrar teses, livros, dissertações, artigos, entre outras publicações científicas, que tratassem do assunto diversidade de gênero e sexualidade no ensino de História. A busca foi realizada entre os meses de junho, julho e agosto de 2021, em três base de dados *on-line*: EduCapes, Portal de Periódicos Capes e Google Acadêmico, utilizando os descritores "ensino de História", "diversidade de gênero" e "sexualidade". A escolha desses portais se deu por serem repositórios importantes no cenário acadêmico brasileiro, com links diretos para revistas e instituições. Na figura 01 são elencados os portais utilizados para a pesquisa e a quantidade de publicações encontradas.

Figura 1: Portais utilizados e publicações encontradas

Portais	Quantidade de Publicações
EduCapes	104
Portal de Periódicos Capes	496
Google Acadêmico	274
Total	874

Fonte: Organização dos autores.

Foram encontradas um total de 874 publicações brasileiras, no período de 2011 a 2021. Assim, foi usado como critério de inclusão as que apresentavam em seus títulos, resumos e ou palavras-chaves os descritores acima mencionados. Com esse refinamento, apenas 09 títulos foram selecionados por tratarem do tema diversidade de gênero e sexualidade especificamente no ensino de História, como se observa na figura 02. Os demais foram excluídos por apresentarem os temas de forma geral ou inseridos no Ensino de Química e Biologia.

A partir da organização do levantamento bibliográfico realizado, foram feitas as leituras dos títulos selecionados, uma vez que na pesquisa bibliográfica o pesquisador precisa ler, refletir e escrever sobre o que estudou para alcançar os objetivos de seu trabalho (Souza, Oliveira & Alves, 2021).

Com a busca realizada, é possível discorrer sobre a diversidade de gênero e sexualidade no ensino de História, fazendo uma contextualização dessas temáticas e identificando se os professores de História têm preocupação em se trabalhar com elas.

[5] "São bibliografias complementares, facilitam o uso do conhecimento desordenado e trazem o conhecimento de modo organizado. Exemplo: Enciclopédias, dicionários, bibliografias, bancos de dados e livros e outros" (Souza; Oliveira & Alves, 2021, p. 68).

Figura 2: Publicações selecionadas e suas informações

Título	Autoria	Portal	Revista/ Instituição	Ano
Gênero, sexualidades e Ensino de Histórias nas vozes dos adolescentes	Luana Molina	Portal de Periódicos da Capes	Revista Antíteses	2013
Entre silêncios e silenciamentos: relações de gênero, sexualidades e Ensino de História	Roney de Castro et. al	Google Acadêmico	Revista Perspectiva	2019
Diversidade sexual e de gênero no Ensino de História: encontros e desencontros entre transversalidade e disciplinaridade	Diego Gomes Souza	EduCapes	Universidade Federal Fluminense	2020
"Professor, o senhor é virgem?" – Contribuições para o Ensino de História de abordagens em gênero e sexualidade desenvolvidas em outros contextos disciplinares da Educação Básica	Juliano Bezerra De Menezes Barreto	EduCapes	Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul	2020
Contribuições do Ensino de História para o debate sobre diversidade sexual e de gênero: Entre memórias, narrativas e práticas docentes	Laylla Vervloet	Google Acadêmico	Revista Perspectivas Web	2020
Ensino de História e o projeto "Gênero e Diversidade na Escola": os cartazes como fontes para as subjetividades	Janine Silva e Robson Ferreira	Google Acadêmico	Fronteiras: Revista de História	2020
"O nó de Górdio": Regimes de verdade sobre o sistema sexo-gênero no Ensino de História	Débora Epaminondas	Google Acadêmico	Instituto Federal da Paraíba.	2020
Saberes e fazeres docentes: o Ensino de História na perspectiva da diversidade sexual e de gênero	Laylla Vervloet e Regine Bitte	Google Acadêmico	Anais VII CONEDU - Edição Online	2020
É raro, mas acontece muito: aproximações entre Ensino de História e questões em gênero e sexualidade	Fernando Seffner	Google Acadêmico	Editora Oikos	2021

Fonte: Organização dos autores.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

1. A Consciência Histórica e o Ensino de História

Molina (2013) explica que a partir da historiografia da Nova História, foram inclusos temas que até então estavam fora do interesse dos historiadores: "diferentes expressões do cotidiano vividos por diferentes sujeitos, na sua diversidade de classe, étnica, de gênero, entre outros" (Molina, 2013, p. 490), isto é, em diferentes esferas da vida humana e entre os mais diferentes sujeitos. A autora salienta que esse movimento, como explica Peter Burke (1991) em seu livro, trouxe mudanças em relação às fontes históricas que não se concentravam mais apenas em documentos escritos e oficiais, ampliando tanto as fontes quanto os métodos, "trazendo novos sujeitos históricos, nas esferas políticas, sociais e culturais" (Molina, 2013, p. 490). Com isso, foram criados diferentes modos de escrever a História, não mais se tinha uma História apenas dos vencedores, como é comum dizer, mas sim, uma História vinda de baixo, com todos sendo e fazendo parte do estudo da História.

A partir deste contexto pode-se pensar em um ensino de História mais globalizante, incluindo a compreensão e valorização da diversidade humana. Porém, segundo Epaminondas (2020) para se discutir esse ensino, é preciso mencionar que existem uma série de funções que o fundam, entre elas, a ideia da formação da consciência histórica.

Essa consciência, segundo Rüsen (1992, como citado em Epaminondas, 2020, p. 69) "é a soma de processos mentais que visam à interpretação e à compreensão das experiências humanas ao longo do tempo, com o objetivo de orientar os sujeitos em sua vida cotidiana", isto é, ao longo da vida o ser humano utiliza a sua formação histórica como forma de se orientar no tempo e no espaço. Epaminondas (2020) salienta que, "apesar da consciência histórica presente em todos os seres humanos, ela não é única, não existiria um único tipo de consciência pertencente a toda a humanidade" (Epaminondas, 2020, p. 70). Por isso estudiosos como Rüsen (1992) a divide em quatro tipologias, sendo duas delas a consciência tradicional e a crítica. Na consciência tradicional

> [...] os valores da tradição determinam práticas e comportamentos através de modelos pré-estabelecidos que permanecem mesmo com mudança temporal. Os sujeitos que desenvolvem esse tipo de consciência estão inseridos em determinações de comportamentos e padrões que são ratificados culturalmente. Esse tipo de consciência pode trazer consequências desastrosas, pois pode alienar e condicionar os sujeitos para seguirem determinados modelos de vida, o que ocasiona perda da liberdade e propagação de preconceitos (Epaminondas, 2020, p. 71).

Esse tipo de consciência influencia as construções de gênero e sexualidade uma vez que, tendo como base a tradição, estabelece normas que os sujeitos devem seguir: "heterossexualidade compulsória e da heteronormatividade" (Epaminondas, 2020, p. 71).

Na consciência crítica, Epaminondas (2020) explica que os padrões e as determinações são colocados em xeque, pois "o sujeito direciona o olhar para o passado e o interpreta de forma crítica, desconstruindo normas e modelos estabelecidos como naturais, construindo argumentos que explicam como as regras instituídas foram formadas" (Epaminondas, 2020, p. 72). Exemplos de sujeitos que desenvolvem a consciência crítica, são as feministas, os teóricos e teóricas *queer*, quebrando as amarras que confinam os sujeitos nas normas criadas e instituídas historicamente pela problematização do passado (Epaminondas, 2020). Por volta de 1968 e mais intensamente nos anos de 1990, muitos teóricos passaram a trazer discussões que não viam a sexualidade mais como algo biológico, mas sim, culturalmente construído.

Souza (2020) salienta que o surgimento dessas discussões se deu a partir do fortalecimento do feminismo e da militância gay e lésbica e, também, pelo avanço dos estudos sobre a homossexualidade masculina. Segundo o autor, ao mesmo tempo que essa nova análise da perspectiva da sexualidade humana tenta combater os princípios do essencialismo[6], avança sobre "os limites do modelo de influência cultural" (Souza, 2020, p. 26), culminando no construcionismo social que, segundo Gayle Rubin (2003, p. 18 como citado em Souza, 2020, p. 26) é:

> O novo conhecimento sobre o comportamento sexual dotou o sexo de uma história e criou uma alternativa construtivista ao essencialismo sexual. Subjacente ao conjunto desse trabalho há o pressuposto de que a sexualidade se constitui na sociedade e na história, não sendo biologicamente determinada. Isso significa que a sexualidade humana não pode ser compreendida em termos puramente biológicos. Organismos humanos com cérebros humanos são necessários para culturas humanas, mas nenhum exame do corpo ou de suas partes pode explicar a natureza e variedade dos sistemas sociais humanos. A fome do estômago não dá nenhuma pista para as complexidades da culinária. O corpo, o cérebro, a genitália, e a capacidade de linguagem são todos necessários para a sexualidade humana. Mas eles não determinam seu conteúdo, suas experiências, ou suas formas institucionais. Além disso, nunca nos deparamos com o corpo sem as mediações que as culturas lhe acrescentam. Parafraseando Lévi-Strauss, minha posição sobre a relação entre a biologia e a sexualidade é um "kantismo sem uma libido transcendental".

Com esse panorama entende-se que o ensino de História é um dos grandes responsáveis, segundo Epaminondas (2020) por influenciar significativamente a formação da consciência histórica, por se propor a ser um transformador "da realidade social, pelo fato de se aproximar de um estudo que busca compreender o outro para entender a si mesmo, suas multiplicidades de crenças e comportamentos" (Epaminondas, 2020, p. 73).

---

[6] "O essencialismo sustenta que o sexo é um "instinto natural", uma "força avassaladora" que exige satisfação imediata. Essa ênfase no sexo como instinto evidencia uma preocupação em explicar todos os fenômenos humanos como o resultado de forças internas e biológicas" (Souza, 2020, p. 25)

Vervloet (2020) em consonância com Epaminondas (2020) diz que o ensino de História é elemento fundamental para que os sujeitos compreendam as relações humanas através do tempo com "a função de desenvolver e formar a consciência histórica nos indivíduos, articulando presente, passado e futuro, e fazendo com que o sujeito compreenda a realidade presente que o cerca" (Vervloet, 2020, p. 02).

DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE E O ENSINO DE HISTÓRIA

As questões de diversidade de gênero e sexualidade, de acordo com Vervloet (2020), tem sido abordadas em debates na "Associação Nacional de História (ANPUH), no Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História (ENPEH) e no Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, no que se refere ao currículo e ao seu trato em sala de aula" (Vervloet, 2020, p. 05). Essas questões, segundo a autora, vêm sendo estudadas e vistas como construções sociais:

> Desta forma, podemos entender gênero e sexualidade de forma mais dinâmica. Isso porque, se entendermos que a forma como enxergamos nossas sexualidades e a forma como nos enxergamos mulheres e homens são fruto de construções discursivas, percebemos que é sempre possível construir uma sociedade com novas possibilidades de identidade e de convívio (Vervloet, 2020, p. 05).

Apesar das discussões sobre esses temas estarem sendo feitas em eventos como os mencionados acima, Vervloet (2020), Silva e Fernandes (2020) criticam a falta do debate sobre diversidade de gênero e sexualidade na Base Nacional Comum Curricular (Ministério da Educação, 2018), frisando que os termos "gênero" e "orientação sexual" foram excluídos. Por isso, Castro et al. (2019) colocam que "as escolas e as disciplinas escolares falam sobre gênero e sexualidade, muito embora tenham dificuldades em localizar essa discussão ou dar a ela um lugar de visibilidade, sistematizando esse trabalho em planos de ensino e propostas curriculares" (p. 948), mostrando uma dificuldade que surge em se trabalhar com diversidade de gênero e sexualidade devido ao silenciamento dessas questões em documentos importantes e que regem a educação do país.

Além disso, em concordância com os autores acima mencionados, Souza (2020) argumenta que a ausência da diversidade de gênero e sexualidade na BNCC, representa um grande obstáculo no trabalho com a temática no ensino básico, uma vez que necessita de uma grande mobilização por parte de professores que se dispõem a investir em atividades voltadas para esse assunto. Em contrapartida, ao tentar integrar questões de gênero e sexualidades aos conteúdos tradicionais da disciplina de História, os professores "esbarram em circunstâncias típicas do processo de constituição dos conhecimentos escolares, envolvendo algumas questões de caráter curricular e outras relativas à disciplinarização dos saberes" (Souza, 2020, p. 89).

A diversidade de gênero e a sexualidade, de acordo com Vervloet e Bitte (2020) precisam ser alvos de discussões e inserções nas propostas curriculares e também, na formação dos profissionais da educação, uma vez que a falta delas implica em noções que "limitam as concepções de gênero e sexualidade nas escolas e, automaticamente, se distancia das formas de resolver as desigualdades no ambiente escolar" (Vervloet & Bitte, 2020, p. 06).

O processo histórico que legitima as normatizações e padrões de comportamentos entre homens e mulheres, acarreta na sociedade, segundo Vervloet e Bitte (2020) diferentes estigmas para aquelas pessoas que não se enquadram no modelo patriarcal. Devido a isso, o ensino de História pode ser utilizado como forma de "(des/re)construir e debater como responsável a lógica sexista que vivemos no ambiente escolar, através da problematização das questões de diversidade sexual e de gênero" (Vervloet & Bitte, 2020, p. 06).

Os autores mencionados no quadro 02 apontam que há desafios para serem enfrentados pelos professores de História para inserir em suas aulas os temas de diversidade de gênero e sexualidade, pois é preciso, nas palavras de Vervloet (2020)

> subverter a ordem prescrita, historicamente, no currículo oficial. Nesse sentido, faz-se necessário, garimpar nas narrativas de nossos colaboradores, sinais e pistas que desvelem seus saberes e, também, os seus fazeres, com foco no como fazer, no intuito de contribuir para a desconstrução de uma cultura patriarcal, machista e heteronormativa (p. 06)

Seffner (2021) completa:

> No momento atual, e estabelecendo conexões entre o ensino de História, a educação em gênero e sexualidade e a educação em e para os Direitos Humanos, a meta política e ética é a equidade de gênero, enfrentando as desigualdades de gênero e de orientação sexual, que implicam precariedade e violência de gênero. Entretanto articular a narrativa oficial histórica, tensionando apenas para as relações em gênero e sexualidade, pode derivar em certo essencialismo, a imaginar que podem existir, de modo singular, homens e mulheres, homossexuais, bissexuais, lésbicas, travestis e transexuais. A preocupação em situar homens e mulheres também nas estruturas de raça e classe indica que o campo de variação se amplia: mulher branca, mulher negra, homem branco pobre, homem negro classe média, etc. Podemos agregar a orientação sexual também: homem branco gay de classe alta, mulher negra heterossexual de classe média, homem negro heterossexual pobre, etc. A cada acréscimo há diferenciais nas relações de poder, em interações complexas entre marcadores que não podem ser tomados como resultado da simples soma ou subtração de atributos. É possível perceber a instabilidade das identidades sempre em relação com outras, sempre inacabadas, sempre posição de sujeito fruto de interpelações do contexto histórico (p. 431).

Dessa forma, pensar em uma aula de História que abarque tantas vozes, situações e marcadores é um grande desafio (Seffner, 2021).

Barreto (2020) e Epaminondas (2020) em suas pesquisas, informam que no ensino de História e ampliando para o ambiente escolar no geral, há algumas menções sobre as diversidades de gênero, especialmente da luta das mulheres por direitos, mas há uma "invisibilidade das expressões sexuais e de gênero LGBTQIA+" (Barreto, 2020, p. 200), evidenciando desinformações sobre o tema. Mas, em contrapartida, Barreto (2020) em sua pesquisa de campo com professores, mostra que mesmo de forma sutil os professores têm interesse e utilizam dos materiais e informações disponíveis para se trabalhar com os temas em suas aulas.

> Os registros dos autores Borba, Silva e Tedesco (2016) e Seffner (2011a) são exemplos de como conciliar os temas sensíveis e as distintas significações atribuídas a eles nas aulas de História; porque o que está em jogo é mais do que por em pauta a discussão sobre o gênero e a sexualidade no espaço público da escola. Estão em perspectiva, também, as estratégias e posturas docentes que tornam essas discussões legítimas no ambiente escolar. Saber levar um(a) aluna(o) a refletir um posicionamento equivocado que apresenta em uma aula – por exemplo, a relativização da violência contra a mulher – é reconhecer a importância da intervenção discente no debate público (Barreto, 2020, p. 200).

Exemplo da preocupação em se trabalhar mais com diversidade de gênero e menos com a sexualidade no ensino de História, é o que Vervloet (2020) apresenta em um dos depoimentos dos professores (que não será mencionado o nome) que participaram de sua pesquisa:

> No início do ano, no mês de março, justamente devido ao dia da mulher, nós costumamos fazer trabalhos direcionados ao gênero, especificamente a relação homem e mulher, inclusão também da discussão LGBT, embora o LGBT seja ainda mais resistente para os alunos do que a inclusão da mulher. Eles já entenderam que a mulher deve, por todas as circunstâncias, ser incluída no discurso histórico. Mas a questão LGBT ainda é uma patinação, não é ainda tão forte, embora a gente tenha alunos empoderados LGBTs aqui na escola, e meninas também empoderadíssimas, aqui especificamente, por se tratar também de uma realidade social periférica a gente percebe que ainda há uma resistência grande a estudos de LGBTs (Vevloet, 2020, p. 09).

Isso demonstra que na formação dos professores faltou uma dimensão sociocultural tanto da diversidade de gênero quanto da sexualidade o que afeta em sua atuação profissional em sala de aula. Além disso, a falta de compreensão dos temas, faz com que os educadores reproduzam seus valores e atitudes sobre a sexualidade, no ambiente escolar, como é possível perceber no relato de uma professora que também participou da pesquisa de Vevloet (2020):

> É aquele lance que a gente vê muito. Todo mundo fala muito bonito, tipo assim "é tem que ter isso, machismo não", mas ninguém consegue refletir na sua prática, que aquela coisinha mínima que você falou foi machista, que aquela coisinha

> mínima que você falou foi homofóbica. Então as pessoas continuam reproduzindo e aí falam muitas coisas clichê e superficial e não levam para prática. A autocritica não acontece. Eu acho que o professor ele tem se acomodado, na questão de tocar na própria ferida, são raras as pessoas que tocam na própria ferida no sentido de falar "pô, eu cometo isso" (p. 09).

Por fim, é válido mencionar que, em torno das questões de diversidade de gênero e sexualidade, há um leque de temas que podem ser utilizados em uma aula de História, como coloca Seffner (2021)

> história do corpo; história da virilidade; história e histórias das mulheres; história das reivindicações feministas desde a luta pelo direito ao voto e mesmo antes; história do casamento e do amor; história da sexualidade; história do amor romântico; histórias da vida privada; história da prostituição; história da maternidade e dos cuidados maternos; história das paternidades; história da infância e da adolescência; história da educação física; história dos esportes, esses sempre muito generificados com disputas separadas para homens e mulheres; história das doenças sexualmente transmissíveis de antigamente, em especial a história da sífilis; história dos métodos de evitação da gravidez, que tem registros desde o Egito Antigo; histórias das relações homoeróticas em diversas sociedades antigas, o que não se confunde com a homossexualidade atual; história do movimento homossexual no mundo e no Brasil com a criação dessa identidade; história da AIDS e seus impactos no cenário da sexualidade contemporânea; história dos travestismos; histórias dos carnavais e das tradições de homens vestirem-se de mulheres; história das olimpíadas e das decisões dos últimos anos em relação a atletas trans; histórico do desempenho das mulheres nas olimpíadas e em outros jogos, mostrando que as diferenças de gênero vêm perdendo força (p. 433).

O ensino de História, assim como mencionado nas linhas anteriores, é abrangente podendo ser trabalhados inúmeros temas indispensáveis para provocar a reflexão em torno da realidade em que os estudantes vivem, especialmente no que diz respeito à diversidade de gênero e a sexualidade.

Dessa forma, ficou perceptível a partir do referencial teórico aqui discutido que os professores percebem a falta dos temas diversidade de gênero e sexualidade nos documentos oficiais de ensino, entendem a importância em se trabalhar com os temas no ensino de História, mas nem sempre as inserem nos debates ou, quando as fazem, é de apenas discutir sobre a diversidade de gênero, deixando de lado as sexualidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa bibliográfica aqui realizada com o objetivo de discorrer sobre a diversidade de gênero e sexualidade no ensino de História, demonstrou que são poucos trabalhos voltados para esse ensino que abordam tais temáticas. A partir das bibliografias encontradas, percebeu-se que esses temas, são muito discutidos

em relação a todo o contexto escolar ou então, mais presentes nas discussões de áreas específicas como o ensino de química e biologia, mas quando se volta para o ensino de História há um grande número de pesquisas sobre diversidade de gênero, mas pouquíssimas referentes às sexualidades.

Apesar da falta de bibliografias brasileiras sobre a diversidade de gênero e sexualidade no ensino de História, as encontradas foram suficientes para identificar que os professores do referido ensino possuem interesse de se trabalhar com os temas e percebem que eles estão ausentes em documentos como a BNCC e criticam essa ausência, salientando a importância de discussões que os abarquem.

Além disso, fica evidente na literatura disponível que apesar dos professores compreenderem a necessidade da inserção de discussões sobre a diversidade de gênero e sexualidade no ensino de História, existe uma preocupação maior em se trabalhar com o gênero do que com as múltiplas sexualidades, muitas vezes pela falta de conhecimento sobre elas. Aqui não se está colocando a culpa nos professores da disciplina de História por não darem o devido reconhecimento em suas aulas sobre os temas discutidos no decorrer das linhas anteriores. A falta de conhecimento sobre diversidade de gênero e sexualidade por grande parte deles vem da sua formação docente, onde tais temas não são apresentados e discutidos, fazendo com que na maioria das vezes esses professores ou não abordem essas temáticas em suas aulas ou quando o fazem colocam seus valores, suas opiniões, sem nenhum embasamento teórico. Para que esse cenário mude, é preciso que desde a graduação a diversidade de gênero e a sexualidade sejam trabalhados e problematizados com os futuros professores, pois a diversidade está presente em todo lugar, sendo a escola um dos que abarca todas elas.

Sendo assim, os educadores precisam aproveitar das possibilidades e potencialidades que o ensino em História oferece, uma vez que ele por excelência se propõe como transformador da realidade social. Tentar mesmo que aos poucos, irem inserindo discussões sobre diversidade de gênero e sexualidade em suas aulas, começando por aproximar esses temas da realidade dos estudantes para despertar neles as noções de cidadania e de diversidade que fazem parte da realidade em que vivem. Salientar para eles que compreender o outro é necessário para entender a si mesmos, suas multiplicidades de crenças e comportamentos.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barreto, J. B. M. (2020) *"Professor, o Senhor é Virgem?" – Contribuições para o Ensino de História de Abordagens em Gênero e Sexualidade Desenvolvidas em Outros Contextos Disciplinares da Educação Básica* [Dissertação Mestrado Profissional em Ensino de História, –

Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Instituto de Filosofia e Ciências Humanas]. EduCapes. https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/599510.

Burke, P. (1991). *A Revolução Francesa Da Historiografia: A Escola Dos Annales (1929-1989)* (Odália, N, Trans; 2 ed.). https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4380045/mod_resource/content/1/burke-p-a-escola-dos-annales-a-revoluc3a7c3a3o-francesa-dahis.pdf.

Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394*. Brasília, 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

Castro, R. P. de; Ferrari, A.; Santos, M. P. dos & Pedrosa, M. P. de. (2019). Entre silêncios e silenciamentos: relações de gênero, sexualidades e ensino de História. *Perspectiva*, v. 37, 944 – 967. https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e61875/pdf.

Epaminondas, D. L. (2020). *"O nó de Górdio": regimes de verdade sobre o sistema sexo-gênero no ensino de história*. [Dissertação Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – Instituto Federal da Paraíba – IFPB / Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT], Google Acadêmico. https://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/handle/177683/1141.

Fonseca, J. J. S. da. (2002). *Metodologia da Pesquisa Científica*. Apostila. http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf.

Molina, L. P. P. (2013) Gênero, sexualidade e ensino de histórias nas vozes de adolescentes. *Antíteses*, v. 6, 489 - 525. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/12639/13560.

Oliveira, R. M. de. (2017). História: A Necessidade de Repensar o Ensino de História no Âmbito Educacional e Social. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, v. 01, 408-433. https://www.nucleodoconhecimento.com.br/historia/ambito-educacional-e-social.

Seffner, F. (2021). É raro, mas acontece muito: aproximações entre ensino de História e questões em gênero e sexualidade. In: Andrade, J. A. de. & Pereira, N. M. *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. (2 ed. pp. 422-437). https://lume.ufrgs.br/handle/10183/220740?locale-attribute=es.

Silva, J. G. da & Fernandes, R. F. (2020). Ensino de História e o Projeto "Gênero e Diversidade na Escola": os cartazes como fontes para as subjetividades. *Fronteiras: Revista de História*, v. 22, 86-106. https://www.redalyc.org/journal/5882/588263833012/html/.

Souza, A. S. de; Oliveira, G. S. de & Alves, L. H. (2021). A Pesquisa Bibliográfica: Princípios e Fundamentos. *Cadernos da FUCAMP*, v. 20, 64-83. https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/2336.

Souza, D. G. (2020). *Diversidade Sexual e de Gênero no Ensino de História: Encontros e Desencontros Entre Transversalidade e Disciplinaridade*. [Dissertação Mestrado Profissional em Ensino de História – Universidade Federal Fluminense]. EduCapes: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/601357.

Vervloet, L. C. T. & Bitte, R. C. F. (2020). Saberes e Fazeres Docentes: o Ensino de História na Perspectiva da Diversidade Sexual e de Gênero. *Anais VII CONEDU - Edição Online*. https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69527.

Vervloet, L. (2020). Contribuições do Ensino de História para o Debate Sobre Diversidade Sexual e de Gênero: Entre Memórias, Narrativas e Práticas Docentes. *XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História – Edição Online*. https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epeh2020/1605474365_ARQUIVO_b0fb0b45019cfe9c3daf50f5b18d3c4f.pdf.

Os Direitos Humanos e as Medidas Socioeducativas: Um Estudo de Caso

Luciana Alves de Jesus Passos[1]
Jacinto Serrão[2]

Resumo
Com este artigo pretende-se compreender como os Direitos Humanos são trabalhados na escola, tendo em vista uma cultura de respeito mútuo e um acolhimento com dignidade humana e proteção integral dos direitos dos e das estudantes. O trabalho baseia-se numa pesquisa de estudo de caso, através de abordagem metodológica qualitativa. Partindo do princípio de que é possível fazer a diferença, selecionaram-se algumas dimensões da componente programática, como: acompanhamento psicológico; atividades educativas, como as oficinas de música, artes, danças e de teatro; atividades na área de educação física, desporto; e, encontros pedagógicos com temas voltados para as problemáticas da cidadania e do humanismo. Neste contexto, constata-se que é preciso, além de rever o desenho programático da escola, uma ação pedagógica pautada no atendimento socioeducativo dos e das estudantes, nomeadamente adolescentes, tendo como princípio o cumprimento dos direitos humanos e o exercício da cidadania plena, dando-lhes condições e oportunidades para sociedade inclusiva e justa.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Medidas socioeducativas; Cidadania.

[1] CEIED, Universidade Lusófona; lucy.ana_laj@hotmail.com
[2] Universidade Lusófona; jacinto.serrao@ulusofona.pt

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende abordar sobre como os Direitos Humanos são trabalhados na escola para que todos os alunos criem uma cultura de respeito mútuo e que todos possam ser acolhidos e incluídos com justiça e dignidade humana, no respeito e proteção integral dos seus direitos de cidadania.

Ultimamente as escolas tem enfrentado uma intensificação de vários comportamentos conflituosos que atrapalham o bom andamento das aulas, tais como: desrespeitos ao professor, rejeição aos colegas, dificuldades para socialização com as pessoas, xingamentos, uso de drogas, entre outros.

A escola inclusiva é para todos e, naturalmente, terá de acolher alunos e alunas da comunidade escolar, com diversos problemas sociais e económicos. É preciso que a escola cumpra o seu papel social na educação dessas crianças e adolescentes, começando por um currículo que inclua os ensinamentos dos direitos humanos para que a dignidade humana de cada um possa ser preservada, garantindo assim os direitos da infância e da adolescência, como já previstos na Constituição.

Com a massificação do ensino, surgem nas escolas problemas sociais diversos e complexos, como é o caso das escolas acolhem e acompanham os alunos que cumprem medidas socioeducativas. As escolas deveriam reconhecer e assegurar uma plena educação para a cidadania, com respeito pelos direitos humanos dos cidadãos, como o direito à educação, à vida, à saúde, à alimentação, à moradia, ao lazer, ao amor, à segurança, justiça, verdade e paz, direitos primários para sobrevivência das pessoas, fazendo com eles permaneçam e sejam respeitadas integralmente.

Com base neste contexto é preciso ações pedagógicas pautadas no atendimento socioeducativo que viabilizassem um trabalho com adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, buscando como princípios o cumprimento dos direitos humanos e o exercício da cidadania dando-lhes assim, condições e oportunidades de superação a todos.

Desde 1990 entrou em vigor a Lei do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei, nº 8.069,1990), para indicar situação irregular assentada pelo Código de Menores (Lei nº 6.697, 1979) que dava proteção integral, reconhecendo direitos próprios a qualquer pessoa humana, além de outros, especiais. A ECA é uma legislação muito importante e indispensável para educação, pois norteia caminhos a serem percorridos de forma legal quando reconhece o desenvolvimento de crianças e adolescentes, em seu sentido mais amplo, prioritário e abrangente.

1. REFERENCIAL TEORICO

1.1. Medidas socioeducativas e a inclusão escolar com responsabilidade e superação em consonância com os direitos humanos

Muitos são os casos envolvendo adolescentes em conflito com a lei, sendo preciso provocar uma ampla discussão na sociedade, requererendo uma reflexão e atenção especial sobre a responsabilidade desses jovens e ao mesmo conscientizá-los, como sendo dignos de direitos e de deveres sociais. Muitas normas deverão ser instituídas observando parâmetros para a atuação dos agentes na execução e desenvolvimento das medidas socioeducativas aplicadas a estes adolescentes. Segundo Aquino (2012), as medidas socioeducativas, aplicada pela autoridade judiciária, aos adolescentes, que cometeu ato infracional, embora possuam medidas coercitivos, não se trata de *penas* ou *castigos*, mas de oportunidades de inserção em processos educativos, visando a inclusão social plena.

Podemos entender os motivos que levaram estes adolescentes a se envolverem com pequenos delitos, tornando-se vítimas de uma sociedade que exclui, sendo fruto histórico de um atendimento que deseduca e pune, marcando-os com tratamentos desumanos, que não oportuniza a inclusão. Sendo assim, a expressão medida socioeducativa recentemente utilizada no Brasil como conteúdo ético-pedagógico assegurado pela legalidade. Segundo a ECA, (Art. 94, inciso II) no cumprimento de uma medida socioeducativa, o adolescente não pode perder seus diretos à proteção integral, sendo da incumbência da instituição executora garantir estes direitos "não restringir nenhum direito que não tenha sido objeto de restrição na decisão de internação" (Lei nº. 8.069 Art 94, 1990).

A legislação ainda ressalva que as instituições, têm como obrigação oferecer aos seus adolescentes, escolarização e educação profissional, assim como atividades culturais, esportiva e de lazer, em cumprimento as determinações dos incisos X e XI do artigo 94 da 8069,1990.

Outra lei que chega para reforçar diz respeito à Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei nº. 9394/96, 1996) em seus artigos 34 e 87, prevê o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral, ao mesmo tempo em que reconhece e valoriza as iniciativas de instituições parceiras que desenvolvem experiências extraescolares no seu art. 3, item 10. Sabendo-se que o regime de tempo integral em algumas escolas já é uma realidade, mas apresenta-se de forma precária, sem um mínimo de condições para as crianças e os adolescentes gostarem de ficar na escola por muito mais tempo. Portanto limitam-se os direitos à educação ao mesmo tempo em que são negados os direitos humanos e a sua cidadania. Segundo Lopes (2006):

> Na relação estudantes e a família podem contestar os métodos, as avaliações, a proposta pedagógica. Ainda mais, os Conselhos com a principal política de proteção à Infância, como é o caso da educação pública, os Tutelares, estabelecidos pelo Eca, nos artigos 131 a 140, têm por função acompanhar como está se dando a política de

> direitos. A lei é clara no artigo 56 quando trata da relação dos dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental em relação ao acesso, permanência e sucesso escolar dos estudantes (s/p).

No entanto, a escola e os conselhos tutelares permanecem incapazes, ou seja, não conseguem resolver seus próprios conflitos, pois já não sabe qual seu papel e função na sociedade diante da morosidade política e administrativa de alguns setores.

A inclusão escolar de alunos cumprindo medidas socioeducativas é lei, sendo de responsabilidade de toda a sociedade principalmente no cenário nacional da política pública de assistência social com vista ao cumprimento da Lei 8.069,1990, que refere que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, á liberdade e à convivência familiar e comunitária. Segundo Lima (2014), importa promover uma cultura de respeito pela dignidade humana, na base dos valores da liberdade, de justiça, igualdade, solidariedade, cooperação, tolerância e de paz. A formação desta cultura significa consolidar mentalidades, costumes, atitudes e comportamentos na vida ativa dos cidadãos.

Nesse sentido, deve a Educação tratar nos seus currículos sobre os direitos humanos, para que se tenha um novo olhar sobre a questão da dignidade humana para que dessa forma sejam restauradas e preservadas os valores, os direitos e a cidadania; sendo necessário reconhecer que para ser integralmente humano, é preciso estar com seus Direitos Humanos garantidos através do respeito e da dignidade.

Neste tocante, a escola tem sua parcela de responsabilidade, porém existe uma enorme dificuldade de inserir estes adolescentes "em situação de conflito com a lei, cumprindo medidas socioeducativas em meio aberto ou egresso de medidas de internação - Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA" (Lei 8.069, 2008b, p.6), pois a mesma não tem estrutura adequada para recebê-los, já que estes trazem uma série de risco social e vulnerabilidade como também intelectual no que diz respeito à desmotivação para a educação e para tal compactuando com o autor Villegas (2007):

> É preciso: consideramos importante recuperar as grandes ideias e pensamentos educativos até agora fechados na reflexão sobre pequenas práticas que podem facilitar o objectivo, cada vez mais utópico, do desenvolvimento do pensamento crítico, que nos permita, não só a construção de um pensamento contra-hegemónico e de resistência, como, também, enfrentar o projecto totalitário e despersonalizante da globalização, necessário ir endurecendo a argamassa que nos permita unir, soldar, tornar inseparáveis alguns ingredientes deste pensamento." Algumas propostas têm a ver com o Desenvolvimento Local e com a participação; a interculturalidade, tal como a construção das nossas visões sobre o outro, a recuperação do espaço público como espaço de criação e de justiça, assim como a possibilidade e a realização de práticas indutoras de esperança (p.36-37).

Neste ponto, a escola tem papel primordial no acolhimento desses jovens infratores, pois a própria legislação, amparada por lei magna que é a da Constituição da República de 1988, traz em seu artigo uma exigência de lei especial à criança e adolescentes. Segundo a autora Martins (2005):

> Os adolescentes infratores não são bem vistos pelos demais colegas e até mesmo pelos professores, à medida que fugiram da "normalidade" das regras sociais, o que dificulta ainda mais sua reinserção no meio social e escolar." Conclui o autor que "tal rejeição se expressa por meio de suas carências mais variadas: afetivas (não conhecem a amizade desinteressada, o amor sem interesse), sociais (são vistos como marginais, bandidos ou pobres, desclassificados), psicológica (não impõem respeito, nem despertam simpatias, respeito "só de arma na mão") e material (não têm acesso aos bens de consumo necessários à sua sobrevivência e à caracterização deum estilo de vida digno perante a sociedade (p.120).

Nessa perspectiva, a escola deve ser capaz de propiciar aos adolescentes uma vida digna, diferente de sua vivencia particular, que assegure maior oportunidade de vida cidadã. Segundo Villegas (2007), Tal exclusão permite que o bem-estar daqueles que usufruem o poder estarão sendo beneficiados a partir da negação do outro e do enfraquecimento cada vez mais dos setores sociais da qual fazem parte as minorias.

Todo adolescente que comete um ato infracional será encaminhado ao promotor de justiça que por sua vez irá aplicar uma medida que se encontram descrito no Título II, Capítulo II– Das medidas Específicas de Proteção do ECA, e compreendem, dentre outras: o encaminhamento da criança ou jovem aos pais ou responsáveis; inclusão em programas comunitários; requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico; abrigo em entidade, etc. A aplicação da medida sócio educativa deve ser feita de acordo com a lei que estão descritas no ECA, como: I Advertência; III – Prestação de serviço à Comunidade; IV – Liberdade Assistida; V – Inserção em regime de semiliberdade; VI – Internação em estabelecimento educacional; VII – Qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI (Lei nº 8069,1990).

Nesse sentido é bom lembrar que essas medidas não devem ser punitivas, elas deverão ser aplicadas dentro da legalidade da lei, em forma de medidas socioeducativas destinadas aos adolescentes que praticam um ato infracional sem prejuízo à sua integridade.

Segundo Moreira (1997, citado em Martins, 2005) o ECA "propicia aos jovens que infringiram a lei a possibilidade de readaptação social, ao afastar o adolescente do Código Penal e adotar uma liberdade vigiada, longe das prisões de adultos e criminosos comuns" (p. 118). Considerando a gravidade do ato cometido pelo adolescente, a este será aplicada a medida socioeducativas que mais adequar ao ato infracional praticado dependendo do grau da infração cometida, possibilitado ao adolescente refletir e reconhecer em sua conduta indevida o seu próprio valor como ser humano e ao mesmo tempo dar a devida importância ao meio social em busca de sua plena cidadania. Conforme dizia

Freire (1981) à educação pressupõe liberdade e tal afirmação nos instiga a refletir e a buscar respostas à questão: é possível educar para a cidadania as pessoas privadas de liberdade?

Neste sentido, as medidas socioeducativas oportunizam aos adolescentes a inserção na sociedade dando-lhes condições para uma efetiva integração, mas para tal a escola é de suma importância para inserir o adolescente autor do ato infracional no coletivo de outros jovens que possibilite a construção de um projeto de vida que garanta a permanência deste, num ambiente acolhedor que o valorize como indivíduos em desenvolvimento e sujeitos de direitos e de proteção integral, viabilizando a sua reintegração e ressocialização no convívio social e familiar.

Pensando dessa forma, a escola como espaço de construção do saber necessita recuperar o seu papel de elemento transformador da sociedade e buscar um desenvolvimento com liberdade. De acordo com a Constituição Federal:

Segundo Constituição Federal para a concretização da democracia é preciso que a sociedade participe conjuntamente para reivindicar todos os direitos fundamentais da pessoa humana, este é o caminho para construção de uma consciência politica emancipadora. Sendo a educação no espaço escolar responsável para que aconteça de fato o processo de transformação do sujeito, de forma que oportunize para o exercício da cidadania.

Neste contexto, o estudo que está subjacente a este artigo, levanta a seguinte questão de partida. Até que ponto a escola desenvolve um trabalho com os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, buscando como princípios o cumprimento dos diretos humanos e o exercício da cidadania?

O objetivo geral do trabalho foi averiguar se a escola desenvolve um trabalho com os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, buscando como princípios o cumprimento dos direitos humanos e o exercício da cidadania. E, como objetivos específicos: Identificar se estão sendo aplicadas as medidas socioeducativas conforme determina a lei; Revelar como são trabalhados os Direitos Humanos na escola para assegurar e garantir o respeito, a dignidade e a cidadania aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas; Averiguar como se dá o monitoramento do conselho tutelar junto à escola com os alunos que cumprem medidas socioeducativas.

2. METODOLOGIA

Este projeto foi realizado através de um estudo de caso realizado na Escola Municipal Dom José Bezerra Coutinho, localizada em Estância/Se. A partir de uma pesquisa descritiva com uma abordagem metodológica qualitativa. Sendo assim, o presente trabalho foi debruçado numa pesquisa de campo através de entrevistas semiestruturadas, a fim de adquirir informações precisas que irão direcionar os resultados da pesquisa sobre como os direitos humanos estão sendo trabalhados na escola. E, portanto, tendo como princípios de justiça e valores em prol do respeito mútuo com o social e assim viabilizando a possibili-

dade para que todos criem uma cultura de respeito. Assim como perceber a aplicabilidade das medidas socioeducativas em detrimento a legislação e como se espera que a escola trabalhe para ajudar este aluno na integração à sociedade. Como também, averiguar o monitoramento feito pelo conselho tutelar junto à escola no intuito de contribuir com mudanças de comportamento deste aluno.

A pesquisa terá como base identificar as aplicabilidades dos Direitos Humanos com a Educação e revelar as dificuldades de como assegurar e garantir estes direitos para o acesso e permanência do adolescente que cumpre medidas socioeducativas nesta escola. Para a amostra foram selecionados duas professoras, um diretor, um coordenador, quatro alunos e um conselheiro tutelar que acompanha o menor infrator.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Estância/ SE que possui 995 alunos, do ensino básico fundamental (manhã e tarde), Educação de Jovens e Adultos - EJA (noite). A escola conta com 45 professores, dentre eles 35 são do sexo feminino e 10 do sexo masculino. A equipe é composta por: uma diretora administrativa e uma pedagógica, três agentes administrativos, três coordenadores e nove professores readaptados. Quanto ao espaço físico, à escola apresenta algumas dificuldades principalmente em relação aos pequenos espaços para sala de leitura, a sala de vídeo é dividida com o laboratório de informática, a sala dos professores, da coordenação, da diretoria e da secretaria. As salas de aulas são espaçosas, porém são muito quentes. Existe um pequeno pátio onde são apresentados os eventos da escola, não há quadra de esportes, refeitório e biblioteca.

Para a obtenção dos dados foram feitas entrevistas semiestruturadas com uma professora regente, um aluno que cumpre medidas socioeducativas, uma diretora, uma coordenadora pedagógica e um conselheiro tutelar.

Para o desenvolvimento da pesquisa os dados foram coletados através da pesquisa de campo realizada a partir de entrevistas conforme demonstrado na seção sujeito e fonte. Para tanto, foi feito um roteiro de perguntas direcionadas para cada sujeito da pesquisa, tais como: para a professora, o aluno, o diretor, coordenador e para o conselheiro tutelar. Durante as entrevistas os entrevistados se dispuseram a responder aos questionamentos propostos. As respostas obtidas foram interpretadas e analisadas categoricamente. Como também, utilizadas para perceber como os Direitos Humanos estão sendo trabalhados na escola para que todos criem uma cultura de respeito no ambiente escolar. Por fim, foi feito a análise dos conteúdos e a discussão dos resultados.

Por meio dos dados obtidos nos questionários tentando responder as questões apresentadas com base nos objetivos específicos. Percebeu-se que na concepção dos profissionais da educação revelam o que são os Direitos Humanos, porém não estão sendo trabalhados na escola, consequentemente não identificam a aplicação das medidas socioeducativas e quanto ao representante do conselho reconhece os direitos humanos, mas o seu papel na escola se resume em encaminhar um ofício solicitando periodicamente a frequência e o comportamento do aluno, enquanto o trabalho pedagógico é realizado por outra instituição que é a escola, esta não conta com nenhum apoio psicológico e nem do poder

judiciário. O aluno não tem conhecimento do que sejam direitos humanos e nem como reivindicá-los. Sendo mais uma vítima da presente situação do descaso.

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Pôde-se notar que a questão está na escola que não sabe lidar com os problemas de ensino e aprendizagem, porque não tem propostas pedagógicas adequadas, agravando mais com a presença de adolescentes em conflito com a lei, preferindo adotar medidas disciplinares coercitivas ou fazer "vistas grossas" para o problema, o mesmo acontece quanto ao poder judiciário que não tem correspondido às atuais exigências da ECA, pois mais penaliza do que educa. A maioria das escolas recebem esses adolescentes com inúmeros problemas de comportamento, mas não possibilitam formação contínua para melhorar a integração com conhecimento adequado e embasamento com a legislação para melhor lidar com os mesmos. Dessa forma, apesar das diretrizes para inclusão de adolescentes em conflito com a lei no sistema de ensino, os jovens continuam sendo expulsos pelas escolas que não conseguem reconhecer a dimensão do problema.

De acordo com os entrevistados quando se perguntou sobre a concepção que eles tinham dos Direitos Humanos e Cidadania, três dos entrevistados disseram que sabiam. Já quatro deles disseram que não sabiam sobre os Direitos Humanos e Cidadania. Questões sobre o conhecimento das leis como a Constituição, LDB e ECA, dois dos entrevistados responderam que conheciam em parte, precisariam de um aprofundamento; e quatro responderam que desconheciam das leis e três não responderam. Quanto à questão do trabalho na escola em relação aos Direitos humanos e as medidas socioeducativas todos responderam que infelizmente não existe uma metodologia, o trabalho pedagógico é feito pensando em todos, dois dos entrevistados disseram que o trabalho ficaria a cargo de outro órgão. Outra questão evidenciada foi sobre a comunicação quando há casos de adolescentes cumprindo medidas socioeducativas; três dos entrevistados responderam que são comunicados pela Promotoria Pública e dois disseram que não eram comunicados de imediato, apenas meses depois.

Com a realização da pesquisa foi comprovado que apesar de a escola receber alunos que cumprem medidas socioeducativas, percebe-se que não há uma proposta voltada para que estes alunos possam melhorar em termo, de exercer sua cidadania com garantia de direitos e saber seus deveres enquanto cidadão.

CONCLUSÃO

Podemos concluir que se a sociedade tem responsabilidade na produção do adolescente em conflito com a lei, portanto é nosso dever romper com tais práticas e trazer à discussão esta temática.

A escola precisa refletir e incluir nos seus currículos uma educação para a

cidadania, com base na ética dos direitos humanos, buscando oportunizar a todos maior conhecimento em relação ao respeito mútuo e uma maior participação na sociedade. É preciso formar o professor para uma pedagogia voltada para a educação da cidadania e dos direitos humanos que possam colocar nas suas práticas diárias os valores e atitudes, deveres e direitos indispensáveis a cada cidadão, fomentando uma formação ajustada ao currículo, de modo a garantir práticas pedagógicas ajustadas uma educação para a cidadania, assente na ética dos direitos humanos, tendo em vista aprendizagens significativas dos alunos.

A Constituição no nosso país existe para ser cumprida e respeitada, portanto devemos exigir a aplicação dos direitos inerentes à pessoa humana. Umaquestão que ainda está sendo pouco trabalhada nas escolas, principalmente tratando-se dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas que são cada vez mais excluídos e discriminados pela sociedade.

Hoje é preciso que a sociedade questione a Lei e faça valer todos os direitos da Criança e do Adolescente, que apesar de alguns avanços nesses anos, o governo precisa criar mais condições para a concretização na sua totalidade econsolidação de todos os direitos.

Outra questão que preocupa muito é a proposta de emenda constitucional (PEC 115/2015) aprovada pela Câmara dos Deputados em 2015 que até hoje ainda segue a discussão que tramita no Senado, que diminui a idade minima, ou seja, redução da maioridade penal de dezoito para os dezesseis anos em casos de crimes hediondos. Sabemos que os adolescentes já são responsabilizados pelos seus atos, por meio das medidas socioeducativas previstas pela ECA, que tem um caráter protetivo e pedágogico. O Estado deve prezar através de políticas públicas de educaçao dos adolescentes condições para corrigir estes problemas sociais, em vez de ir para o caminho mais fácil, pois é mais fácil punir do que educar.

Sendo assim, uma educação pela nossa cidadania, assente na ética dos direitos humanos, na escola exige efetivas mudanças na sociedade, na comunidade educativa e no próprio sistema educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aquino, L. G. (2012). Criança e adolescente: o ato infracional e as medidas sócio-educativas. *In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XV, n. 99,* <http://www.ambitojuridico.com.br/14>.

Freire, P**. (**1981) Pedagogia do oprimido*. Paz e terra.*

Lei Federal 8069 de 13 de julho 1990(1990) – Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211

Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996(1996) Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional http://portal. mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

Lima, I. (2014, 29 de março). Educação em direitos humanos na escola pública*. Revista Jus Navigandi, Teresina, ano 19, n. 392329*. : <http://jus.com.br/artigos/27225>.

Lopes, A. G.(2006) A educação escolar do adolescente em conflito com a lei: as medidas

sócio-educativas em estudo. *In: I Congresso Internacioanal de Pedagogia Social, Proceedings online...* Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,

Martins, J. (, 2005, junho). *O professor e o aluno em liberdade assistida: u estudo exploratório*. Psicol. Esc. Educ. (Impr.), Campinas, 9(1), doi: 10.1590/S1413-85572005000100011.

Mogilka, M.(2004) Pensamento e desejo: práticas educativas e processos de formação humana em pleno capitalismo. [*Tese de Doutorado Universidade Federal da Bahia, Salvador*], https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11078

Rodrigues, M.(1982) Educação e direitos humanos**.** *Educar em Revista, vol., n. 2, ISSN 0104-4060.*

Villegas**,** E. & Lucio (2007) Construir uma argamassa contra hegemônica: reflexões sobre educação e desenvolvimento. *Revista Lusófona de Ciências da Educação, n.9***,** pp. 35- 49

Educação, Formação e Treinamento para Profissionais da Saúde em Tempo de Pandemia do Covid–19 no Brasil

Angela Valéria de Amorim[1]
Patrícia Carly de Farias Campos[2]

Resumo
O objetivo deste estudo foi realizar uma análise do quadro dos profissionais da saúde que se contaminaram e continuam morrendo no Brasil e no mundo. A análise deste estudo trouxe a importância da necessidade da realização de capacitação, formação profissional e a educação continuada. Nesta pesquisa foi percebido que por falta desses três elementos acima citados no início da Pandemia do Covid-19 muitos profissionais em saúde foram contaminados e tiveram grandes consequências que os levaram a óbito. Trata-se de uma abordagem de revisão bibliográfica, e a sua busca e análise foi através de diversos autores com aspectos da educação em saúde, formação e treinamentos dos profissionais em saúde em tempos da pandemia do Covid-19 no Brasil. Foram encontrados diferentes resultados do adoecimento e falecimento dos trabalhadores, por consequência da falta de qualificação, treinamentos e dos EPIs. Medidas de prevenção e promoção impedem a proliferação ou podem erradicar a pandemia do Covid-19, seja ela na população geral ou para os profissionais da saúde.

Palavras-chave: Educação continuada; Formação; Treinamento; Enfermagem; Covid-19.

[1] Universidade Lusófona; Faculdade de Ciências Sociais; angela_samu@hotmail.com
[2] Universidade Lusófona; Faculdade de Ciências Sociais; patriciacarly@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem o objetivo de analisar as publicações em educação que enfocam os aspectos fundamentais sobre a educação em saúde constituída por formação e treinamento para profissionais da saúde em tempos de Pandemia do Covid-19. O conhecimento teórico e prático em educação em saúde com a finalidade de promoção e prevenção de doenças (Reis et al., 2013). A educação em saúde também auxilia o tratamento através dos recursos científicos e de seus profissionais com o propósito de atingir as pessoas da comunidade e hábitos da vida cotidiana. A participação da comunidade colabora para que a ciência desenvolva meios para integrar o indivíduo a refletir sobre o modo individual e coletivo como vive, e assim, aprender e compartilhar o saber em seu meio social e em família (Santos, 2006).

A definição da educação em saúde pelo Ministério da Educação tem como:

> Processo educativo de construção de conhecimentos em saúde que visa à apropriação temática pela população. É um conjunto de práticas do setor que contribui para aumentar a autonomia das pessoas no seu cuidado e no debate com os profissionais e os gestores a fim de alcançar uma atenção de saúde de acordo com suas necessidades (Ministério da Saúde, 2006).

Diante desse contexto, a qualidade dos serviços oferecidos pelo sistema de saúde pública, possui o propósito de desenvolver a educação e saúde para que o conhecimento seja democratizado com a participação da população. Portanto, as implementações de estratégias e desenvolvimento de projetos e subsídio da tecnologia pela gestão devem ser constituídas a partir das necessidades que surgirem e atingindo as perspectivas da comunidade e pondo em prática a promoção e prevenção, e assim, evitando o adoecimento da população em geral (Martins et al., 2007).

A saúde pública também abrangeu a saúde dos trabalhadores em desenvolvimento do sistema industrial no Brasil. A educação foi baseada em medicina preventiva, social na década de 1960 a 1970 ampliando para uma relação saúde-doença com o trabalho. Isso se deu pela Reforma Sanitária no Brasil e com os pensamentos de socialistas como Marx e outros da época que associou ao sistema industrial e capitalista visando a saúde dos trabalhadores surgiu a Medicina do Trabalho e a Saúde Ocupacional (Costa, et al., 1989).

O Sistema Único de Saúde (SUS) instituiu uma política de saúde do trabalhador e trabalhadora através da Portaria nº 1.823, de 23 de agosto de 2012, com princípios e estratégias nas três esferas de gestão do SUS para que seja desenvolvida a atenção integral à saúde dos trabalhadores com a finalidade em vigilância, proteção e prevenção com intuito de reduzir o adoecimento e mortalidade dos trabalhadores nos ambientes de trabalho. Os princípios e diretrizes do SUS para Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora têm como um atendimento universal, integral, a participação da comunidade, dos trabalhadores e do controle social; descentralização, hierarquização; equidade; e precaução (Portaria nº 1.823/2012, 2012).

A medicina do trabalho nos estabelecimentos públicos ou privados de saúde tem a responsabilidade de desenvolver estratégias de promoção e prevenção através da educa-

ção continuada para prevenir os acidentes de trabalho. Os riscos em ambientes de trabalho são diversos e o que mais predomina é o risco biológico, como a Norma Regulamentadora nº 32 (NR-32) (Escola Nacional de Inspeção do Trabalho [ENIT], 2019) descreve que os estabelecimentos devem implantar medidas de proteção à segurança e à saúde dos trabalhadores que exercem atividades de promoção e assistência em saúde. Além disso, os trabalhadores que estão expostos aos riscos biológicos têm a probabilidade de adoecimento pela exposição ocupacional dos agentes biológicos (ENIT, 2005).

Em 2019, uma nova pandemia surgiu em Wuhan, China, que foi identificado como um vírus SARS-CoV-2 que teve como decorrência causar uma síndrome respiratória aguda grave podendo atingir outros órgãos. A Organização Mundial de Saúde (OMS) professou em janeiro de 2020 um surto que teve como causa o novo Coronavírus e em março de 2020 foi declarado como pandemia por conta da gravidade do contágio entre as pessoas (Ministério da Saúde, 2020a, 2020b). Até o dia 11 de agosto de 2020 foram confirmados mundialmente 20.124.437.030 casos do Covid-19 e o total de mortes foi de 737.285.

Ainda são crescentes os dados relacionados à Covid-19 e também as mortes dos profissionais da saúde provenientes do excesso e demanda de pacientes em instituições de saúde em todos os países. Na Itália, os hospitais foram fechados por falta de profissionais para atender os pacientes e a causa foi o aumento do adoecimento dos profissionais, principalmente os médicos e os enfermeiros por infecção do novo Coronavírus (Anelli, 2020). Nos hospitais em Cingapura, identificou-se que os profissionais de saúde que estavam expostos usavam máscaras N95 e os EPIs acessórios como os capotes, luvas, capuz, sapatos fechados para assistência aos pacientes diagnosticados com Covid-19, e por isso não foram contaminados. Portanto, o uso do EPI é fundamental para proteção desses profissionais, vários documentários como no Conselho Federal de Enfermagem (COFEN), Ministério da Saúde, Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2020, corroborou para que os equipamentos de proteção fossem oferecidos aos trabalhadores e capacitar cada um como deve ser usado, o descarte, a higienização do EPC, EPI e das mãos para impedir a proliferação do vírus (Wang et al. 2020).

Nos primeiros Boletins do Ministério da Saúde foram desenvolvidos diversos tipos de ações para conter o avanço da doença no país. Uma das ações desenvolvidas foram os treinamentos dos profissionais em saúde, porém ainda não havia chegado os EPIs, que foram comprados em outros países e um deles era a China. Os EPIs eram insuficientes para suprir a demanda em todos os estados e municípios do Brasil. Nesse ínterim, foram realizados treinamentos e capacitações pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) junto com a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e o Ministério da Saúde do Brasil com o intuito de diagnosticar laboratorial o coronavírus. A capacitação foi oferecida para especialistas dos países da Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Panamá, Paraguai, Peru e Uruguai (Organização Mundial da Saúde [OMS], 2020).

A Norma Regulamentadora NR-32 (ENIT, 2019) é uma norma específica para os estabelecimentos em saúde, segurança e proteção da saúde do trabalhador que estão fundamentadas através das Normas Técnicas que tem por finalidade prevenir, neutralizar e minimizar os riscos de acidentes dos trabalhos. Portanto, contribui para garantir a saúde e a vida dos profissionais da saúde, como também os profissionais de apoio como os

recepcionistas, assistentes administrativos, vigilantes, copeiros, lavanderia, dentre outros que estão na linha de frente no combate à Covid-19.

A legislação brasileira em segurança e saúde ocupacional define de acordo com orientação das Normas Regulamentadoras NR-06 e a NR-32 (ENIT, 2018; 2019) a utilização e treinamento do Equipamento de Proteção Individual (EPI) que deve ser utilizada quando forem identificados nos ambientes de trabalho os riscos potenciais de danos à saúde do trabalhador. O EPI deve ter o Certificado de Aprovação (CA), que garante que foi aprovado pelo órgão nacional competente em matéria de segurança e saúde para sua utilização no ambiente laboral. Segundo as Normas Regulamentadoras NR-06, NR-09 e NR-32 (ENIT, 2018; 2020; 2019) que tratam da utilização do EPI, descreve dentre os itens a seleção do EPI adequado que deverá ser utilizado por um profissional de segurança do trabalho que leva em consideração à atividade exercida, pelos profissionais presentes no ambiente de trabalho, consideração e a eficácia para o controle da exposição ao risco e o conforto oferecido pelo equipamento (ENIT, 2018; 2019).

Cunha (2005) conceitua EPI como o equipamento de uso pessoal, que tem por finalidade neutralizar alguns tipos de acidentes, como também proteger doenças causadas pelas condições de trabalho. Segundo a NR-06 (ENIT, 2018), os EPIs estão classificados em nove partes de proteção como: cabeça, olhos e face, auditiva, respiratória, tronco, membros superiores, membros inferiores, corpo inteiro, proteção contra quedas com diferenças de níveis. Em outras palavras, o EPI é muito importante, não deixando de levar em conta a proteção coletiva, pois é a primeira barreira de proteção para a saúde dos pacientes, profissionais de saúde e trabalhadores presentes nos ambientes hospitalares. Neste contexto, o uso de Equipamento de Proteção Coletiva (EPC), protege os trabalhadores sobre os riscos coletivos existentes na área hospitalar e demais áreas sendo utilizadas como barreiras: transportes, instalações, limpeza, montagem e funcionamento de máquinas e equipamentos e pessoas.

Um dos aspectos mais relevantes em segurança é a área da biossegurança principalmente neste momento pandêmico, pois trata um conjunto de medidas, equipamentos, procedimentos técnicos, ações capazes de prevenir, controlar, medir, reduzir ou eliminar os riscos provenientes das atividades que possam afetar a saúde do indivíduo (Agência Nacional de Vigilância Sanitária [ANVISA], 2012). Cabe destacar que os requisitos na área da saúde é a possibilidade de garantir que os profissionais desenvolvam as práticas de forma segura de acordo com a biossegurança. Sobretudo, no caso do Covid-19, que busca garantir manuseios e processos que evitem a contaminação, uso incorreto dos equipamentos e manuseios das amostras (Oliveira, 2020). Os Equipamentos de Proteção Individual é um problema de biossegurança, tendo em vista que o significado da palavra "biossegurança" é entendido como a junção de dois componentes "bio", do grego bios, que significa vida e segurança que ato de estar seguro. Assim temos que a biossegurança trata de "segurança da vida" (Ferreira, 2010; ANVISA, 2012).

Os principais riscos relacionados aos profissionais da saúde descritos pela biossegurança nas unidades básicas de saúde e nos hospitais são o contágio com o vírus que está relacionada à assistência direta ao paciente e para impedir o contágio da doença nos trabalhadores são necessários os EPIs. Além disso, outras precauções adicionais são necessárias como a educação continuada, capacitação e treinamento no combate ao Covid-19 (Anelli, 2020). A transmissão e a contaminação do vírus ocorre por várias vias

como as respiratórias e o contato direto com as mãos decorrente das pequenas partículas virais, aerossóis, que podem penetrar no indivíduo por uso incorreto dos EPIs ou ausência dele (Teixeira et al., 2020).

De acordo com as Normas Regulamentadoras que foram publicadas pela Portaria nº 3.214/78 (1978), os fatores relevantes para assegurar a vida dos trabalhadores nos ambientes de trabalho são fundamentais tomando como base a qualidade, procedimentos e conhecimentos de acordo com atividades desenvolvidas (ENIT, 2018; 1019). De acordo com a NR-32 (ENIT, 2019) os riscos e perigos no ambiente de saúde podem estar presentes nos fluidos corporais, excrementos, equipamentos, métodos ou práticas de trabalho com a probabilidade alta, média ou baixa de sofrer danos, lesões devido ao perigo presentes nas atividades desenvolvidas.

UMA BREVE HISTÓRIA DA SAÚDE PÚBLICA DO BRASIL

Na época da colonização a saúde pública não tinha uma preocupação no Brasil, pois a população mais carente que adoecesse era tratada por curandeiros, chamada por medicina informal, baseada em conhecimentos empíricos. Em 1808, a família Real Portuguesa buscou refúgio no Brasil. Chegando ao país percebeu que faltava infraestrutura diferente do padrão que tinha em Portugal. Portanto, foi iniciado o desenvolvimento da infraestrutura, modificação da estrutura da educação, econômica e da medicina no país por conta da necessidade do crescimento industrial e capitalista. A criação dos hospitais e das escolas e assim, a primeira foi a Escola da Cirurgia do Rio de Janeiro e o Colégio Médico - Cirúrgico no Real Hospital Militar de Salvador (Bertolli , 1996).

Dom Pedro I em 07 de setembro de 1822 declarou a independência do Brasil e se tornou imperador. Nesse momento foi um grande avanço para saúde pública. Na época existiam surtos de doenças que acometiam a população e assim disseminava agravos no país. Portanto, foi criado o Instituto Vacínico do Império desenvolvendo estratégias com os municípios pelo Decreto n.º 598, de 14 de setembro de 1850, a Junta de Higiene Pública. Esse decreto tinha por atribuição sugerir a higienização das cidades e desenvolver medidas políticas médicas em embarcações, armazéns e em estabelecimentos comerciais, residências que tivessem a possibilidades de provocar agravos à saúde pública (Decreto n.º 598/1850, 1850). Outro ponto importante que aconteceu foi a revolta das vacinas em 1889, com o golpe militar instaurando a República no Brasil. Portanto, em 1900 o instituto soroterápico Federal e administrado pelo médico sanitarista Oswaldo Cruz mudou as estratégias em saúde pública no Brasil. Tais mudanças provocaram a revolta da população por terem suas casas demolidas, os isolamentos dos pacientes e a obrigatoriedade das vacinas, que foi com autoridade e por força militar. O médico Carlos Chagas, ao contrário do médico sanitarista Oswaldo Cruz, alcançou o equilíbrio e progressão das ações da saúde pública (Polignano, 2006).

A revolução em 1930, por Getúlio Vargas, foi criado o Ministério da Educação da Saúde, no entanto a educação foi prioridade para o desenvolvimento industrial e do capitalismo. Em 1934 a preocupação com a saúde dos trabalhadores e carga horária de trabalho. A lei orgânica era um processo unificado pelos os Institutos de Aposentadoria e Pensões (IAPs) em 1960, porém muitos trabalhadores ficaram sem assistência como os

funcionários públicos e empregados domésticos. Além disso, a demanda era muito grande e já não estava suprindo e as redes privadas tiveram um crescimento nesse período. Logo depois, foi unificado ao Instituto Nacional de Previdência Social (INPS). Em 1990, o INPS foi transformado Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS) que foi extinto em 1993 originando o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) (Fundação Nacional de Saúde, 2017).

O INSS possibilitou a existência do Sistema Único de Saúde (SUS) que possibilitou a promoção de atenção em saúde para toda população brasileira. A fundamentação do SUS, a saúde pública teve um crescimento na reforma sanitária pelos sistemas políticos em saúde. A VII Conferência Nacional de Saúde, concretizada em 1986, teve um grande marco para democratização da reforma política pública em saúde, pois tinha característica universal, equitativa, integralidade unificação, descentralização, regionalização e hierarquização com a participação da população (Lacaz, 1994). Nesse ínterim, foram criados o Conselho Consultivo de Administração da Saúde Previdenciária (CONASP) e o Conselho Nacional dos Secretários Municipais de Saúde (CONASEMS) que contribuíram para o desenvolvimento da saúde pública da população (Conselho Nacional de Secretários de Saúde [CONASS], 2011). Além disso, o sistema único de saúde estabeleceu a assistência integral e medidas educativas por meios de promoção e prevenção (CONASS, 2011). O avanço tecnológico aprimorou o controle de assistência da saúde pública e privada com registros e controle dos materiais e os recursos financeiros, prontuários, solicitação de medicamentos e dentre outras necessidades (CONASS, 2011).

EDUCAÇÃO CONTINUADA EM TEMPOS DA PANDEMIA DO COVID–19

No princípio do surto do vírus SARS-CoV-2 em Wuhan achava-se que era por causa dos frutos do mar e animais e assim passando para as pessoas. Atualmente, depois de várias pesquisas científicas ficou definido que o vírus tem características definidas e capacidade de transmissão muito alta entre as pessoas (ANVISA, 2020). O Ministério Mundial de Saúde (OMS) passou a chamar em fevereiro a doença que foi causada pelo novo Coronavírus de Covid-19. “COVID significa Corona Virus Disease (Doença do Coronavírus), enquanto “19” se refere a 2019, quando os primeiros casos em Wuhan, na China, foram divulgados publicamente pelo governo chinês no final de dezembro (Ministério da Saúde, 2020a).

O que era um surto tornou-se uma pandemia, pois já atingia a maioria dos países no mundo em fevereiro de 2020 (Ministério da Saúde, 2020a). O atendimento em hospitais, Unidades de Pré-Atendimentos em Saúde (UPAS) no Brasil aumentaram e o SUS realiza o atendimento a toda população em geral no Brasil, porém, as redes pública e privada não estavam preparadas para uma demanda intensa que ocorreu nos últimos meses. A falta de leitos, de profissionais capacitados e EPIs adequados levaram a um colapso no sistema de saúde (Teixeira, 2020). Portanto, os profissionais da saúde estavam na linha de frente contra o Covid-19 e com isso a exposição direta com os pacientes infectados em estados graves e procedimentos invasivos que levaram ao adoecimento. Uma das causas do adoecimento também foi a falta de treinamento, condições de ambientes de

trabalho, sobrecarga de trabalho, estresse, medo e EPI inadequado e, até mesmo, a falta de profissional (Ministério da Saúde, 2020d).

Segundo o Ministério da Saúde, estratégias foram desenvolvidas para que os atendimentos nas redes de saúde não ficassem sobrecarregados e assim os Estados e Municípios determinaram o isolamento social, uma vez que a doença é transmitida entre as pessoas e muitos dos indivíduos são assintomáticos. Os sinais e sintomas que o vírus pode causar entre as pessoas vão de leve a um estado mais grave que podem levar ao falecimento do indivíduo (Ministério da Saúde, 2020c). Segundo os dados do Ministério da Saúde, os profissionais de saúde foram infectados pelo Covid-19 com uma expansão muito grande. Até o mês de junho de 2020 no Brasil registrou um total de 83.118 infectados e 169 mortes entre trabalhadores de saúde. Dentre esses profissionais de saúde os profissionais mais atingidos são os enfermeiros, técnicos de enfermagem e os médicos (Ministério da Saúde, 2020c).

> No Boletim de nº 21 Epidemiológico do Covid-19 apresentam o Perfil de Casos de SG Suspeitos de Covid-19 e Casos de SRAG Hospitalizados e Óbito por SRAG em Profissionais de Saúde Casos de Síndrome Gripal (SG), foi notificado 786.417 casos de Síndrome Gripal suspeitos de COVID- 19 em profissionais de saúde no e-SUS Notifica. Destes, 173.440 (22,1%) foram confirmados por COVID-19 (ANVISA, 2020).

Dentre os profissionais em saúde, os casos que atingiram o maior registro de contaminação confirmado pelo Covid-19 foram os técnicos ou auxiliares de enfermagem com 59.635; enfermeiros com 25.718. Em seguida foram os médicos com 19.037; agentes comunitários de saúde 8.030; e os profissionais de apoio como os recepcionistas de unidades de saúde 7.642.

Binsfeld e Colonello (2020) caracterizam que a falta de profissionais, treinamento, e equipamentos de proteção individual induziram a contaminação e óbitos dos profissionais de saúde. Medidas, treinamentos, formação foram necessárias para desenvolver protocolos, portarias com o intuito de prevenir e controlar a contaminação pelo Coronavírus da população e para os profissionais que foram estabelecidos desde o primeiro atendimento prestados aos pacientes até a sua transferência ou óbito. Além disso, os profissionais passaram por treinamento e capacitação, utilização de EPI de forma adequada para impedir o contágio (ANVISA, 2020). No entanto, o novo boletim de nº 25 do Ministério da Saúde traz um alerta de que os profissionais em saúde ainda apresentam adoecimento e óbito muito relevantes. Essa nova publicação, em agosto de 2020, teve um total de 1.086.807 casos de Covid-19 em profissionais de saúde e destes, 232.992 foram confirmados com Covid-19. Os resultados mostram que os profissionais da área de enfermagem ainda são os mais atingidos pela Covid-19, e os resultados foram que os técnicos/auxiliares de enfermagem 79.982, seguido dos enfermeiros 34.027 (Ministério da Saúde, 2020c).

Os sindicatos dos enfermeiros e dos técnicos/auxiliares faz uma advertência que os profissionais no Brasil têm sido mais atingidos que em outros países e reivindicam melhores condições de trabalho e EPI adequado, qualificação profissional e contratação para suprir a demanda pelo Covid-19, pois o quadro nos hospitais, clínicas e UPAS já são precárias, e assim, sobrecarregando os trabalhadores (SEEPE, 2020).

O Sindicato de Enfermagem do Estado de Tocantins (SEET) traz uma palestra sobre o desafio da enfermagem no mercado de trabalho pela enfermeira. Zaylla Miranda da Silveira mestranda da Universidade Federal de Tocantins (UFT), em sua pesquisa demonstrou uma crescente demanda por profissionais de enfermagem e segundo a OMS recomenda um profissional para cada 500 habitantes, por tanto, aqui no Brasil a demanda tem sido muito precária, pois temos 0,9 para cada mil habitantes. Desta forma a formação, capacitação e atualização de profissionais da enfermagem tem sido uma necessidade constante no mercado de trabalho (Ferreira et al., 2019; Jhônata, 2019).

Em pesquisa realizada em julho de 2020, o COFEN fez uma atualização dos profissionais de enfermagem ativos com inscrições nas categorias de enfermeiros, técnicos/auxiliares de enfermagem e com este relatório desenvolveu um parecer Normativo nº 02/2020 exclusivo para vigência da pandemia do Covid-19, neste parecer descreveu a demanda e um dimensionamento para dos profissionais de enfermagem.

> O Plenário do Conselho Federal de Enfermagem – COFEN, no uso das atribuições que lhe foram conferidas pela Lei nº 5.905, de 12 de julho de 1973, e pelo Regimento Interno da Autarquia, aprovado pela Resolução COFEN nº 421, de 15 de fevereiro de 2012, art. 70, II, §2º c/c art. 72, conforme deliberado em sua 3ª Reunião Extraordinária, realizada em 04 de maio de 2020, aprova e atribui força normativa ao Parecer do Grupo de Trabalho de Dimensionamento de Pessoal, exarado nos autos do Processo Administrativo COFEN nº 491/2020, atualizado conforme decisão do Plenário do COFEN na sua 4ª Reunião Extraordinária, nos termos abaixo reproduzidos. Estabelecem, na forma deste Parecer Normativo, parâmetros mínimos de profissionais de Enfermagem para atendimento aos pacientes acometidos pela COVID-19, internados em Hospitais Gerais, Hospitais de Campanha, Unidades de Tratamento Semi-Intensivo/Salas de Estabilização e Unidades de Terapia Intensiva-UTI (Parecer Normativo nº 02/2020, 2020).

A precarização nos ambientes de trabalho é uma realidade que os profissionais de enfermagem enfrentam, pois o número reduzido desses profissionais desenvolve uma sobrecarga de trabalho. Além disso, o excesso de trabalho contribui para o adoecimento físico e mental (Souza et al., 2015).

> Segundo já declarou Margareth Chan, diretora da OMS (Organização Mundial da Saúde), a enfermagem é a espinha dorsal do sistema de saúde. Isso se deve ao fato de 50% da força de trabalho mundial em saúde ser constituída por enfermeiros, técnicos, auxiliares e obstetrizes. Sem esses profissionais, o sistema de saúde não teria como manter a qualidade nem mesmo como prestar o atendimento à população. Seguindo essa mesma linha, o ministro da saúde, Luiz Henrique Mandetta, afirmou que os enfermeiros são fundamentais para a saúde básica no Brasil. "O pulmão da saúde primária brasileira é a enfermagem", disse o ministro ao reforçar que os cuidados primários são fundamentais para o bom desempenho do Sistema Único de Saúde (SUS). A declaração foi feita no lançamento da campanha global Nursing Now (Conselho Regional de Enfermagem de São Paulo , 2019).

Corroborando tal informação, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizou uma pesquisa na área de saúde e identificou um quantitativo de 3,5 milhões de trabalhadores, desse total 50% trabalham na enfermagem, avalia-se que em

média 1,6 milhões de profissionais. A enfermagem no Brasil hoje é composta por 80% de técnicos e auxiliares e 20% de enfermeiros (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2015). A atuação da enfermagem é muito abrangente que vai da assistência primária à terciária e assistindo crianças, adultos e idosos em situações leves a graves em estabelecimentos de saúde públicas ou privadas. A educação continua sendo encarada como uma necessidade de formação, capacitação e treinamento tem caráter emergencial, uma vez que a população está envelhecendo (Ferreira, 2019).

A enfermagem está presente em vários estabelecimentos de saúde como creches, hospitais, clínicas, Instituição de Longa Permanência do Idoso (ILPI), atividades de ensino dentre outros (Fundação Oswaldo Cruz, 2015). Apesar dos desafios e dificuldades que os profissionais de enfermagem enfrentam no cotidiano, tem desenvolvido características de competência técnicas para desenvolver as atividades laborais com competência e habilidades (Marques, 2015) Na pandemia do Covid-19 as mesmas dificuldades e desafios foram impostos a esses profissionais como a falta de organização, ambientes de trabalho adequados, sobrecarga de trabalho por falta de profissionais qualificados e dimensionamento, estresse e insegurança. Outra relevância na pesquisa do IBGE (2015) foram os salários baixos da categoria.

Com a necessidade de profissionais da saúde um Projeto de Lei nº 1.196/2020 (2020) foi criado para suprir as necessidades nos ambientes de saúde que dispõe sobre a "antecipação da formação e emissão de diplomas para os profissionais dos cursos de medicina e enfermagem próxima a concluir os cursos durante o período da pandemia do Covid-19 e assim, poderiam exercer as funções".

METODOLOGIA

Trata-se de uma abordagem de revisão bibliográfica, e a sua busca e análise foi através de diversos autores com aspectos da educação em saúde, formação e treinamentos dos profissionais em saúde em tempos da pandemia do Covid-19 no Brasil. A revisão bibliográfica inclui artigos e periódicos eletrônicos, publicados, indexados nas bases de dados do SciELO (Scientific Electronic Library Online), MEDLINE (Medical Literature Analysis and Retrieval System Online).

Além disso, foram consultados sites oficiais como do Ministério da Saúde, Ministério da Educação e livros-textos na área de educação em saúde. Após a leitura das revisões bibliográficas, foram considerados para essa análise os artigos que nos possibilitaram conhecer os aspectos da educação, formação e treinamentos dos profissionais em saúde em tempos da pandemia do Covid-19 no Brasil e identificar qual região do Brasil houve a maior incidência de profissionais da enfermagem que foram a óbito pelo novo Coronavírus. Foram analisados os dados apresentados pelos órgãos oficiais de várias instituições nacionais e internacionais e apresentado uma descrição evolutiva da doença e mortes dos principais países e principalmente nas Unidades Federativas do Brasil.

Para análise dos dados foram consultadas as fontes oficiais em pesquisa que demonstrou uma base do quantivo de enfermeiro necessária para o profissional de enfermagem possa desenvolver assistência adequada. O programa que utilizamos para realizar o tratamento dos dados foi o *Microsoft® Excel 2010.*

RESULTADO E CONSIDERAÇÕES

Tabela 1: A coleta de dados referente ao primeiro caso de óbitos Covid-19, ocorreu em de março de 2020 até outubro de 2021, para o estudo de caso em questão. Para análise dos dados foram consultadas as fontes Observatório da Enfermagem - Conselho Federal (COFEN) e Portal do Brasil. Para análise do quantitativo de profissionais levou-se em conta as informações da OMS (2006), que sugere que a quantidade de enfermeiro é de 01 profissional de enfermagem para 500 habitantes.

Tabela 1: Análise dos dados obtidos das fontes COFEN, observatório, portal do Brasil

Estado /Região	Mortes até abril a dezembro 2020	Mortes de janeiro a outubro 2021	Habitantes no Estado	Profissionais necessários para 500 hab.	Profissional enfermagem inscrição ativa- Cofen
AMAPÁ	19	27	845 731	1.691	2.722
PARÁ	19	21	11 433 957	22.868	14.251
AMAZONAS	23	59	4 018 650	8.037	11.784
CEARÁ	16	16	9 557 071	19.114	22.727
MARANHÃO	11	6	7 075 181	14.150	14.797
SÃO PAULO	77	27	45 919 049	91.838	141.673
RIO DE JANEIRO	55	12	17264943	34.529	56.801
PARANÁ	22	27	2 778 986	5.558,00	9.815
MATO GROSSO	31	20	11 433 957	22.868	14.251

Fontes: OMS (2015); COFEN (2020); Portal Brasil (2020).

Os estados com maior gravidade da Covid-19 foram o estado de São Paulo com 104 mortes e Amazonas com 82 mortes. O estado de São Paulo atingiu o maior número de mortes em 2020 quando ainda não tinha ocorrido a vacinação; no caso da Amazônia ocorreu o maior número de mortes em 2021 devido a uma nova cepa da Covid-19 e ainda não tinha ocorrido a vacinação das duas doses.

Na Tabela 2 estão apresentadas as regiões e quantitativos de mortes por idades segundo dados coletados no Observatório da Enfermagem (2020).

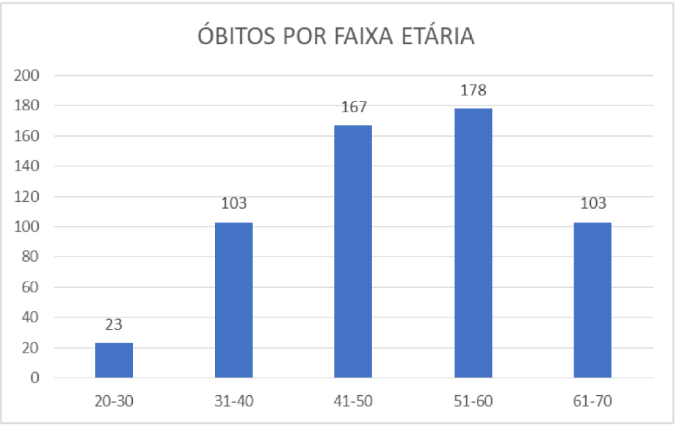
Tabela 2: Quantitativo de morte por região

REGIÕES	NORTE	NORDESTE	CENTRO OESTE	SUDESTE	SUL
CASOS POR REGIÃO	26,58%	9,2%	8,38%	34,94%	20,9%
ÓBITOS POR REGIÃO	28,22%	19,34%	15,51%	24,04%	12,89%

Fonte: adaptado Observatório da Enfermagem (2020).

A região norte teve um acréscimo de mortes acima de 40%, chamando a atenção no estado do amazonas teve um acréscimo de morte de 156,5%. Já a região sudeste São Paulo teve uma redução de 64,9% de mortes.

Tabela 3: Faixa de idade de óbitos dos profissionais de saúde



Fonte: adaptado Observatório da Enfermagem (2020).

A faixa de óbitos se concentra entre 41-60 anos, e os fatores que levam ao óbito são: desconhecimento dos novos casos da Covid-19, falta de treinamento, uso incorreto dos equipamentos e fatores de risco à saúde, como obesidade, pressão alta, problemas cardíacos, diabetes, problemas respiratórios. Os fatores de trabalho são: carga horária excessiva, estresse, falta de descanso, falta de EPIs, treinamentos, alimentação incorreta, descaso com as normas vigentes, de segurança e pressão da alta gestão.

A Organização Mundial da Saúde (2006) sugere que a quantidade de enfermeiro é de 01 profissional de enfermagem para 500 habitantes. No entanto, a realidade no Brasil de acordo com o dimenssionamento do COFEN na Resolução nº 543/2017 (2017) preconiza uma necessidade de profissionais por atividades e nível de assistência primaria (unidade básica de saúde ou baixa complexidade), assistência secundária (nível ambulatorial e hospitalar com procedimentos de média complexidade) e assistência terciária ou alta complexidades designa o conjunto de terapias e procedimentos de elevada especialização) dos pacientes (Resolução nº 543/2017, 2017).

No Quadro 1 escontra-se demonstrado o quantitativo mínimo da equipe de Enfermagem necessária para assistência de Enfermagem, prestado em Hospitais Gerais e de Campanha na vigência da pandemia Covid-19, por carga horária e a cada 20 leitos.

Quadro 1: Quantitativo mínimo para assistência necessária de Enfermagem

Carga horária semanal	Quantidade de leitos	Enfermeiros	Téc./Aux. de enfermagem
20	20	17	33
30	20	11	23
36	20	9	19
40	20	8	17

Fonte: adaptada COFEN, 2020.

No Quadro 2, o quantitativo mínimo de profissionais de Enfermagem por turno, necessários para a assistência a cada 8 (oito) leitos, prestada em Unidades contendo pacientes em cuidado Semi-intensivo/Estabilização/intensivo, na vigência da pandemia Covid-19.

Quadro 2: Quantitativo mínimo de profissionais de Enfermagem por turno

Quantidade de leitos	Quantidade de enfermeiros	Técnico enfermagem
8 assistências semi-intensiva	1	4 + 1 para apoio de assistência a cada turno
5 assistências intensiva	1	3 + 1 para apoio de assistência a cada turno

Fonte: adaptada COFEN, 2020.

Diante deste contexto, o COFEN realizou um Parecer Normativo n° 002/2020 (2020) para dar assistência à população e ao quantitativo de profissionais de enfermagem em diferentes áreas de assistência, como nos hospitais gerais, hospitais de campanhas, semi- intensiva e terapia intensiva em tempos da pandemia do Covid-19. Portanto, para desenvolver as atividades assistenciais desenvolvidas nas Unidades de Terapia Intensiva (UTIs), enfermarias, hospitais de campanhas e nas unidades básicas de saúde é necessário habilidade e competência técnica e científica. Todavia, é importante realizar um dimensionamento de profissionais de enfermagem qualificados, objetivando uma assistência com condições segurança para o paciente e a equipe de enfermagem (Parecer Normativo n° 002/2020, 2020).

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo demonstrar a importância da educação continuada para os profissionais da saúde. Neste estudo foi demonstrado que no Brasil e no mundo enfrentam um problema de saúde pública referente ao vírus da pandemia do Covid - 19. Tem sido um desafio desenvolver medidas de segurança de forma que alcance a população em geral. Os profissionais de saúde morreram sem chance de se defender, devido a falta de EPIs adequados, capacitação, treinamento e dimensionamento adequado de profissionais para revezamento de horário. O apoio psicológico para os profissionais de enfermagem foi necessário para reduzir o estresse, o medo da morte e os distúrbios, pois esses profissionais lutam para que o sistema funcione e possa atender a população de forma humanizada e com mais segurança. O dimensionamento da equipe de enfermagem faz uma grande diferença, uma vez que, vai relacionar os ambientes e realizar uma seleção dos profissionais por idades, profissionais capacitados ou que precisa ser capacitado para estarem diante dos riscos nos estabelecimentos de saúde e também aqueles com doenças crônicas que facilitam o contágio pelo vírus.

Os profissionais da enfermagem têm atingido um número relevante de contaminação e óbitos na linha de frente ao combate do Coronavírus. A realidade da população e a demanda de pacientes nos hospitais sobrecarregam os estabelecimentos em saúde e

assim, o que já era precário ficou pior com o afastamento e o falecimento dos profissionais de saúde. No início da pandemia no Brasil e em outros países foram devastadoras com a falta de EPIs, UTIs, respiradores e profissionais qualificados para assistir de forma adequada a população e proteção dos trabalhadores expostos ao Covid-19. Portanto, o adoecimento e o falecimento de muitos profissionais da saúde despertou a necessidade de criar medidas de segurança e saúde, como também a contratação, a formação e a capacitação de profissionais para a saúde. O Ministério da Saúde por meio da nota técnica publicada pela ANVISA (Nota Técnica Gvims/Ggtes/Anvisa nº 04/2020, 2020), destaca a implementação de medidas de prevenção para os ambientes de saúde e as medidas que vão da simples lavagem das mãos até o uso de EPIs. Além disso, enfatiza os cuidados pessoais sobre a higienização do corpo e incluindo o autoexame, controle de sintomas, realização de exames e testagem dos profissionais, além da higienização nos ambientes de saúde.

Para finalizar, é fundamental prover meios de comunicação, aumentar a assistência nas redes públicas de saúde, medidas de prevenção e promoção para a população em geral. As medidas são o distanciamento que impede a aglomeração de pessoas, uso das máscaras, higienização das mãos em todos os ambientes que impede proliferação do Covid-19. Além disso, as vacinas foram um elemento fundamental para minimizar os agravos da doença nos profissionais de enfermagem. A maioria dos países tem vacinado a população com o objetivo de reduzir ou erradicar a pandemia do Covid-19, uma vez que não existia tratamento e nem vacina no início da pandemia. Os profissionais de saúde foram os primeiros a serem vacinados, principalmente a enfermagem no Brasil. Essas medidas de segurança e saúde têm diminuído e evitado o aparecimento de novos casos e a mortalidade da população e dos profissionais em saúde que estão na linha de frente da pandemia do Covid-19. Os profissionais da saúde precisam dessa segurança para trabalhar e ter a certeza que voltaram para casa e ficar juntos dos seus familiares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agência Nacional de Vigilância Sanitária. (2020). *Nota Técnica Gvims/Ggtes/Anvisa nº 04/2020*. http://portal.anvisa.gov.br/documents/33852/271858/NotaTécnican04-2020GVIMSGGTES-ANVISA/ab598660-3de4-4f14-8e6f-b9341c196b28.

Anelli, F., Leoni, G., Monaco, R., Nume, C., Rossi, R. C., Marinoni, G., Spata, G., De Giorgi, D., Peccarisi, L., Miani, A., Burgio, E., Gentile, I., Colao, A. & Piscitelli, P. (2020). Italian doctors call for protecting healthcare workers and boosting community surveillance during covid-19 outbreak. *BMJ,* 368, m1254. https://www.bmj.com/content/368/bmj.m1254.

Bertolli, C., F. (1996). *História da saúde pública no Brasil*. Ática.

Binsfeld, P. C., & Colonello, N. A. (2020). Coronavírus - SARS-CoV-2: Classe de risco e consensos de biossegurança para laboratório com amostras infectantes. https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.399.

Conselho Nacional de Secretários de Saúde. (2011). *Sistema Único de Saúde* (vol. 1). CONASS. https://www.conass. org.br/bibliotecav3/pdfs/colecao2011/livro_1.pdf.

Conselho Regional de Enfermagem de São Paulo (2019, dez. 2). Campanha Global quer valorizar profissionais de enfermagem e melhorar indicadores de saúde no mundo. *Folha de São Paulo*. http://estudio. folha.uol.com.br/enfermagemsp/2019/12/1988521-campanha-global-

busca-valorizar-profissionais-de-enfermagem-e-melhorar-indicadores-de-saude-no-mundo.shtml.

Costa, D. F., Carmo, J. C., Settimi, M. M. & Santos, U. P. (Orgs.). (1989). *Programa de Saúde dos Trabalhadores. A experiência da Zona Norte: uma alternativa em saúde Pública*. Hucitec.

Cunha, L. A. (2005). *O ensino profissional na irradiação do industrialismo* (2a. ed.). UNESP.

Decreto n.º 598, de 14 de setembro de 1850. (1850). Coleção das leis do Império do Brasil. http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/357-junta-de-higiene-publica .

Escola Nacional de Inspeção do Trabalho. (2005). NR-32. Segurança e Saúde no Trabalho em Serviços de Saúde. Ministério do Trabalho e Previdência. https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia/pt-br/composicao/orgaos-especificos/secretaria-de-trabalho/inspecao/seguranca-e-saude-no-trabalho/normas-regulamentadoras/nr-32.pdf.

Escola Nacional de Inspeção do Trabalho. (2018). *Norma Regulamentadora NR-6*. Equipamento de Proteção Individual - EPI. ENIT. https://enit.trabalho.gov.br/portal/images/Arquivos_SST/ SST_NR/NR-06.pdf.

Escola Nacional de Inspeção do Trabalho. (2019). *Norma Regulamentadora NR-32*. Segurança e saúde no trabalho em serviços de saúde. ENIT. https://enit.trabalho.gov.br/portal/images/Arquivos_SST/SST_NR/NR-32.pdf.

Escola Nacional de Inspeção do Trabalho. (2020). *Norma Regulamentadora NR 9.* Programa de Prevenção de Riscos Ambientais. ENIT. https://enit.trabalho.gov.br/portal/images/Arquivos_SST/SST_NR/NR-09- atualizada- 2019.pdf.

Ferreira, A. B. H. (2010). *Dicionário Aurelio* (5a ed.). Positivo.

Ferreira, L., Barbosa, J. S. A., Esposti, C. D. D. & Cruz, M. M. (2019). Educação Permanente em Saúde na atenção primária: uma revisão integrativa da literatura. *Saúde debate*, *43*(120), 223-239.

Fundação Nacional de Saúde. (2017). *Uma visão histórica da Saúde Brasileira.* http://www.unasa.gov.br/cronologia-historica-da-saude-publica.

Fundação Oswaldo Cruz. (2015). *Pesquisa inédita traça perfil da enfermagem no Brasil.* Fiocruz. https://portal.fiocruz.br/noticia/pesquisa-inedita-traca-perfil-da-enfermagem-no-brasil.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2020). Disponibilidades de enfermeiros, no SUS e na rede privada, associação a qualidade de habitantes e ao número de casos confirmados e de óbitos por covid-19. https://www.ibge.gov.br/novo-portal-destaques.html? destaque=28514.

Jhônata, E. (2019). A enfermagem e o desafio do mercado de trabalho. *SEET –Sindicato de Enfermagem do Estado de Tocantins)*. https://www.seet.org.br/noticias/2019/1/11/a-enfermagem-e-o-desafio-do-mercado-de-trabalho/.

Lacaz, F. A. C. (1994). Reforma Sanitária e Saúde do Trabalhador. *Saúde e Sociedade*, *3*(1): 41-59.

Marques, D. O., Pereira, M. S., Souza, A. C. S., Vila, V. S. C., Almeida, C. C. O. F. & Oliveira, E. C. (2015). O absenteísmo: Doença da equipe de enfermagem de um hospital universitário. *Revista Brasileira de Enfermagem*, *68*(5), 876-82.

Martins, J. J., Albuquerque, G. L., Nascimento, E. R. P., Barra, D. C. C., Souza, W. G. A. & Pacheco, W. N. S. (2007). Necessidade de Educação em saúde dos cuidadores de pessoas idosas no domicílio. *Texto Contexto Enfermagem, 16*(2), 254-62.

Ministério da Saúde (2006). *Câmara de Regulação do Trabalho em Saúde*. https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cart_camara_regulacao.pdf.

Ministério da Saúde. (2020a). *Ações para combate à COVID-19.* https://www.saude.gov.br/images/pdf/2020/July/07/Chamada-COVID-19-coletiva-resultado-final-07julho2020.pdf.

Ministério da Saúde. (2020b). *Boletim Epidemiológico Especial. Doença Pelo Coronavírus Covid-19.* http://saude.gov.br/images/pdf/2020/July/08/Boletim-epidemiologico-COVID-21-corrigido-13h35.pdf.

Ministério da Saúde. (2020c). *Novo Boletim Epidemiológico da Covid-19 traz balanço de infecções em profissionais de saúde*. https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2020/julho/novo-boletim-epidemiologico-da-covid-19-traz-balanco-de-infeccoes-em-profissionais-de-saude.

Ministério da Saúde. (2020d). *Recomendações de proteção aos trabalhadores dos serviços de saúde no atendimento de COVID-19 e outras síndromes gripais*. https://portalarquivos.saude.gov.br/images/pdf/2020/April/16/01-recomendacoes-de-protecao.pdf.

Oliveira, A. C., Lucas, T. C. & Iquiapaza, R. A. (2020). O que a pandemia da Covid-19 tem nos ensinado sobre adoção de medidas de precaução?. *Texto Contexto Enfermagem*, *29*, e20200106. https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2020-0106

Organização Mundial da Saúde. (2020). *Discurso de abertura do Diretor-Geral na coletiva de imprensa sobre COVID-19*. OMS. https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-statement-on-ihr-emergency-committee-onnovel-coronavirus-(2019-ncov).

Parecer normativo n° 002/2020/COFEN – Exclusivo para a pandemia do Covid-19 do Conselho Federal de Enfermagem. (2020). http://www.cofen.gov.br/parecer-normativo-no-002-2020_79941.html.

Polignano, M. V. (2006). *História das políticas de saúde no Brasil: uma pequena revisão*. http://internatorural.medicina.ufmg.br/saude_no_brasil.pdf.

Portaria nº 1.823/2012 do Ministério da Saúde. (2012). Diário Oficial da União. https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2012/prt1823_23_08_2012.html.

Portaria nº 3.214/78, de 08 de junho de 1978, do Ministério do Trabalho e Emprego (1978). https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=9CFA236F73433A3AA30822052EF011F8.proposicoesWebExterno1?codteor=309173&filename=LegislacaoCitada+-

Projeto de Lei nº 1.196, de 2020 (2020). https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicamerais/-/ver/pl-1196-2020.

Reis, T. C. Figueiredo, M. F. S., Souza, L. P. S., Silva, J. R., Amaral, A. K. M., Messias, R. B., Leite, M. T. S. & Rodrigues, J. F. N. (2013). Educação em saúde: aspectos históricos no Brasil. *Journal of the Health Sciences Institute, 31*(2), 219-223.

Resolução COFEN nº 543/2017 do Conselho Federal de Enfermagem. (2020). http://www.cofen.gov.br/resolucao-cofen-5432017_51440.html.

Santos, A. S. (2006). Educação em saúde: reflexão e aplicabilidade em atenção primária à saúde. *Online Brazilian Journal of Nursing,* 5(2), 258-268. https://www.redalyc.org/pdf/3614/361453972029.pdf.

Sindicato dos Enfermeiros do Estado de Pernambuco (2020). *Trabalhadores da saúde na linha de frente*. http://www.seepe.org.br/.

Souza, M. M. T., Passos, J. P. & Tavares, C. M. M. (2015). Sofrimento e precarização do trabalho em enfermagem. *Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental, 7*(1), 2072-2082.

Teixeira, C. F. S., Soares, C. M., Souza, E. A., Lisboa, E. S., Pinto, I. C. M., Andrade, L. R. & Espiridião, M. A. (2020). A saúde dos profissionais de saúde no enfrentamento da pandemia de Covid-19. *Ciência Saúde Coletiva, 25*(9), 3465-3474. https://doi.org/10.1590/1413-81232020259.19562020 .

Wang, D., Hu, B., Hu, C., Zhu, F., Liu, X., Zhang, J., Wang, B., Xiang, H. Cheg, Z., Xiong, Y., Zhao, Y., Li, Y., Wang, X. & Peng, Z. (2020). Clinical characteristics of 138 hospitalized patients with 2019 novel coronavirus-infected pneumonia in Wuhan, China. *JAMA, 323*(11), 1061-1069.

Direitos Humanos, Cidadania e Saúde em Tempos de Populismos e Negacionismos

Teresa Denis Silva[1]

Resumo
Revisitando o processo histórico, conceptual, filosófico e político de conquista dos direitos humanos, dos direitos de cidadania e da democracia impõe-se, nestes tempos pandémicos, buscar compreensão para os populismos e negacionismos de uma parcela da população que por influência de líderes populistas se deixam alienar e entrar numa espécie de astenia ou letargia social. Nesse discurso de dissimulação, a palavra e a linguagem do encobrimento da realidade ou da ocultação dos factos é, cada vez mais, um instrumento da ação política que se manifesta em jogos de interesses particulares, dissimuladores dos factos concretos que ofuscam a complexidade da realidade social, criando uma ilusão de facilitismos e factos improváveis. Ou seja, estes populismos sob a capa democrática apontam, claramente, para regimes pessoalizados e plebiscitários que ultrapassam as instituições políticas, os parlamentos e os textos constitucionais - são pois verdadeiros atentados ao estado de direito, à cidadania e à democracia no geral e em particular no que remete para a gestão da pandemia da covid19, no que se prende com a necessidade de apresentar uma pedagogia ativa fomentadora de comportamentos e práticas consonantes com as orientações emanadas pela Organização Mundial de Saúde perpassando a noção da promoção da saúde e da prevenção da doença como um dever cívico.

Palavras-chave: Direitos humanos; Cidadania; Reflexibilidade; Consciencialização; Capacitação; Autodeterminação.

[1] teresa.denis@estesl.ipl.pt

1 – DO HUMANO AO CIDADÃO – UM CAMINHO SEMPRE EM ABERTO

Os direitos proclamados pelas declarações universais têm fomentado uma natureza bastante formal, com maior incremento para as liberdades do que para a igualdade. Efetivamente, enquanto aquelas são salientadas no discurso, esta é limitada na prática – enfatizando o dilema entre liberdade e igualdade – onde, liberdade e responsabilidade, solidariedade e individualismo, justiça e diferença são valores que têm manifestado incompatibilidades que precisam de ser conciliadas nos contextos e na vivência dos sistemas sociais.

Os Direitos do Homem na sua formulação de 1789 visaram a defesa das liberdades individuais com um caracter universalista e individualista — assim, com essa matriz, as sociedades ocidentais foram implementando os direitos civis séc. XVIII, os direitos políticos séc. XIX e os direitos sociais séc. XX.

O estado liberal iniciou o seu percurso alicerçado na liberdade e no individualismo, foi desenvolvendo um processo fundamentado nos direitos civis – anunciando a fase do liberalismo civil, onde a consignação dos direitos civis corresponde, segundo Marshall (1950), ao primeiro momento do desenvolvimento da cidadania que consagra o campo das liberdades individuais fundamentadas pelo direito civil e pelo sistema judicial que o aplica, pela sua natureza apresentam-se como as mais universais.

Neste percurso seguiu-se o liberalismo político que associou aos direitos civis os direitos políticos que consagram o direito de participação no exercício do poder político: poder votar, apresentar candidaturas, ser eleito e assumir cargos políticos.

Estes direitos de universalização mais complexa, complicada e tardia traduzem-se institucionalmente nos parlamentos e nos sistemas partidários alicerçados em campanhas e sistemas eleitorais.

Neste caminho a democracia apresenta-se como uma forma de regime que advém da cidadania política, fundamentada na soberania popular que confere a legitimidade e a autoridade política ao governo para governar. Onde o Estado, na perfectiva de Max Weber, traduz um modo de organização e estruturação da sociedade através dum governo autónomo que subordina a sua ação ao direito constitucional e à legitimação da soberania popular exercida pelo voto apresentado em eleições livres e democráticas.

Desta forma, os direitos políticos conjugados com a liberdade civil assumem um papel fundamental no caminho do estado de direito, da democracia e da cidadania.

De facto, só quando, um estado consigna os direitos políticos, e institui um regime democrático se pode afirmar como estado de direito, na medida em que, o politico se submete ao exercício da liberdade que acontece simultaneamente em dois níveis: o da liberdade negativa, como ação limitadora e condicionadora do poder do estado e; o da liberdade positiva propiciadora e legitimadora do poder político do estado.

Ou seja, o exercício da liberdade ao limitar o poder do estado, subordinando-o ao direito, estipula que o poder político não é um poder livre ou des-

vinculado de controlo, os governantes e as autoridades têm que obedecer às leis, não estão acima delas, a lei é para ser aplicada a todos, temos então um estado de direito democrático na medida em que subordina a sua legitimidade ao povo.

Nestes meandros, a carta constitucional apresenta-se como a matriz jurisdicional que sustenta a valência da ordenação do poder do estado, perpassando a ideia dum governo de leis às quais os governantes se têm de submeter para exercerem o poder conferido constitucionalmente e legitimado pela soberania popular.

Deste modo, e seguindo a definição de George Burdeau (1970), o "Estado é a forma pela qual o grupo se unifica submetendo-se ao direito. Ele é necessário para a concretização da vida coletiva e de obstáculo à dispersão das atividades individuais, assenta numa aquiescência do homem que o concebe como símbolo de um conjunto de valores".

Ou seja, o Estado é, antes de mais, uma construção coletiva que se fundamenta em três elementos: o povo, o poder político e o território. O povo consubstancia o elemento humano do Estado, é o conjunto de indivíduos que se encontram ligados ao Estado por algum vínculo jurídico de nacionalidade ou de cidadania – é, podemos dizer, o elemento que o legitima. Por sua vez, o elemento político do Estado consubstancia-se no exercício do poder político (chefe do estado, governo, assembleias). De natureza diferente, O elemento território tem a ver com o aspeto material do Estado, refere-se ao espaço ocupado por determinada comunidade, espaço que delimita a ação do poder político e da aplicabilidade das leis.

> O Estado liberal é o Estado que consentiu a perda do poder ideológico através da concessão dos direitos civis, nomeadamente, o direito de liberdade religiosa e de opinião política, e na perda do monopólio do poder económico, acabando por manter, unicamente, o monopólio da força cujo exercício, entretanto, é limitado pelo reconhecimento dos Direitos do Homem e pelos vários vínculos jurídicos que dão origem à figura histórica do estado de direito. (Bobbio, 1998)

Assim, o Estado Moderno, depois de passar pelo Estado Absoluto e pelo Estado Polícia, consubstancia-se no Estado Constitucional - um Estado que contempla a Constituição, como matriz filosófica, que consigna o primado da lei e institui, no seu seio, o princípio da separação de poderes. Para a configuração deste modelo de Estado foi de importância vital a Revolução Francesa, as Declarações Universais ou a Constituição dos Estados Unidos, como a primeira Constituição escrita em sentido moderno (1787), bem como, as Constituições Francesas de 1791, 1793 e 1795.

A carta constitucional revela-se como matriz para a fundação de um Estado limitado pelo Direito, o Artigo 16 da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 26 de Agosto de 1789 refere que, "Qualquer sociedade em que não esteja assegurada a garantia dos direitos nem estabelecida a separação de poderes não tem Constituição". Na mesma linha de pensamento, Jorge Miranda (1990) salienta a mudança que ocorre quando: "em vez da tradição, o contrato

social; em vez da soberania do Príncipe, a soberania nacional e a lei como expressão da vontade geral; em vez da razão do Estado, o Estado como executor das normas jurídicas; em vez de súbditos, cidadãos".

Neste caminho, só mais tarde, já em pleno seculo xx ou mesmo só depois da segunda guerra mundial é que o Estado chama a si a componente social passando a apresentar-se como: um estado de direito, democrático e social. Onde, para além dos direitos civis e políticos são consignados os direitos sociais - fechando, ao mais alto nível, o campo da cidadania, revelando e garantindo a positividade dos direitos pela sua afirmação e efetivação através de medidas de política social.

Efetivamente, constatamos que, os direitos sociais são de outra textura, apresentam-se como direitos que o cidadão detém pela sua condição cidadã e que o Estado lhe faculta ao garantir o usufruto dum nível de vida humanamente condigno, bem como do património social da sua sociedade.

Ou seja, enquanto os direitos civis e políticos limitam e controlam o poder e a ação do Estado, os direitos sociais precisam do empenho do Estado para, através da disponibilização de serviços e equipamentos garantir a sua concretização e efetivação, como a promoção da saúde, da educação, da habitação, da segurança, do trabalho ou do emprego.

Desta forma, temos direitos que resultam da natureza humana e outros que são atribuídos pelo Estado. Então, enquanto uns são direitos fundamentais que derivam e consubstanciam a dignidade humana, outros têm a ver com a vida em sociedade, com a relação contratual estabelecida entre os indivíduos e o Estado.

E aqui entram os direitos de cidadania que, segundo a teoria de Marshall, têm como fundamento a territorialidade, pertencer aquela comunidade, sociedade, nação, estado, apelando, então, basicamente a uma relação de direito positivo entre o cidadão e o Estado. Há, podemos dizer, como que uma transferência do estatuto do humano para o de cidadão.

Os Direitos Humanos são, então, o princípio, a filosofia ou a doutrina; os direitos humanos norteiam o caminho não a forma de o percorrer, essa fica a cargo da ação do Estado. Esta é, certamente, a primeira relação entre direitos humanos e direitos de cidadania.

De facto, a cidadania constituída no processo das relações sociais implica a ideia dos direitos entre os homens como produtos emergentes da ordem, da liberdade, da história e da praxis social e política. De modo que, subjacente à teoria do contrato social, surge uma conceção jusnaturalista que transforma os direitos humanos em princípios organizadores da sociedade.

Ou seja, os direitos só ganham substância em relação às leis quando adquirem significação em relação a uma comunidade política - a um Estado. Deste modo, a ideia de lei, como a de direito, é inseparável da presença de uma autoridade pública que a promova e garanta, pelo que fora dum quadro social e político podemos dizer que os direitos humanos são mera filosofia ou figura de retórica.

Assim, na prática efetiva e quotidiana da realidade social, na praxis não há direitos humanos mas só e apenas direitos de cidadania. O conceito de cidadania

está sempre associado a uma vinculação jurídica, à ligação da pessoa com algum Estado, pelo que, não há cidadania sem Estado, sem comunidade social e política. Karl Marx, na Questão Judaica e na Crítica da Filosofia do Estado de Hegel, formula claramente a distinção entre direitos do homem (abstratos) e direitos do cidadão (reais e realizáveis), enquanto os primeiros consagram a atomização da ordem social, os segundos realizam o homem como ser coletivo, solidário e fraterno.

Neste sentido, os direitos humanos entendidos como os direitos atribuídos a todos os seres humanos pela declaração universal de 1948, apresentam-se como o alicerce, a base ética para uma sociedade democrática que visa a vida boa e plena para todos sob a finalidade das instituições justas, que a farão cumprir. Mas, não podemos esquecer que, a dimensão ética resulta da praxis, da prática norteada por princípios e valores que orientam a ação social, que tornam a prática consciente ao ligarem a dimensão filosófica da ética com os princípios da vida social; quando uma teoria ou um princípio são de base ética, isso significa que, essa teoria ou princípio serve para orientar, justificar e avaliar a conduta humana nos parâmetros dessa matriz.

Efetivamente, um direito apresenta-se como uma reivindicação de carácter ético, que tende a ser sancionada juridicamente. Esta passagem do ético ao jurídico realiza-se tecnicamente quando o Estado cria obrigações e condições que assegurem o exercício desse direito - um direito não terá consagração jurídica enquanto o Estado não lhe reconhecer força de lei.

Deste modo, para Bobbio "Direitos do Homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico". Efetivamente, sem direitos Humanos reconhecidos e protegidos não há democracia e sem democracia não há condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos, nem para a prossecução do bem comum. Para o autor a democracia configura a sociedade de cidadãos, na medida em que os súbditos tornam-se cidadãos quando lhes são reconhecidos alguns direitos fundamentais.

Neste sentido, Jorge de Miranda, apresenta os Direitos Fundamentais como as posições jurídicas das pessoas individual ou institucionalmente consideradas e reconhecidos pela Constituição. Por sua vez, António Teixeira Fernandes (1998) lembra-nos que, a história demonstra que os direitos humanos são simultaneamente fruto de uma contínua luta social e política, bem como produtores de legislação e democracia, na medida em que, lançam os fundamentos basilares sobre os quais se pretende organizar a vida coletiva.

Os direitos humanos são, na verdade, incompatíveis com todos os fechamentos sociais, com todas as formas mais ou menos subtis de censura, com a existência de agrupamentos sem voz, com participações dependentes, com a falta de capacidade decisória ou de autodeterminação, com a insatisfação das necessidades básicas, com a irrealização das aspirações ou com esperanças traídas. Assim,

> Sem a promoção generalizada dos direitos humanos não há libertação e, sem esta, a liberdade não passa dum sonho e, em consequência, a democracia não é mais

> do que uma quimera. Urge vencer a inércia social que fortalece e torna inquebrantáveis as grilhetas da servidão. Torna-se necessário reivindicar o sentido para a existência, a finalidade para o trabalho, os direitos para a liberdade, e a esperança para a vida. Se os direitos humanos não são respeitados e o quotidiano de muitos aparece como absurdo, a liberdade encontra-se esmagada e a democracia esvaziada de todo o seu conteúdo. (Fernandes, 1998).

Palavras que nos fazem lembrar que, vivenciamos um tempo, como nos disse José Saramago no seu "Ensaio sobre a Cegueira", em que, "Estamos cegos. Cegos que veem. Cegos que vendo não veem."

2 - PAPEL DA SOLIDARIEDADE, DA CIDADANIA E DA DEMOCRACIA NOS E PARA OS DIREITOS HUMANOS

A segunda metade do século XX foi um marco fundamental nos avanços civilizacionais que foram consagrados em vários referenciais jurídicos internacionais, com particular relevo para a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 10 de dezembro de 1948, quando a comunidade internacional assumiu o compromisso de dotar o mundo com a segurança e observância dos requisitos básicos para uma vida digna para todas as pessoas.

Após a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos gerou-se uma dinâmica de aprofundamento desses direitos, assistimos ao nascimento de múltiplos tratados, convenções, protocolos, regras e normas, que pormenorizaram e alargaram os ideais consagrados nesse grande referencial.

Contudo, direitos humanos, cidadania e democracia são conceitos que, para deixarem o seu caracter abstrato, precisam de uma análise a nível da praxis social e política e aí, constatamos que embora o denominador comum seja o direito - é preciso descer à efetivação concreta no quotidiano de cada um, e para isso, é necessário passar do articulado da declaração dos direitos humanos para os de cidadania enquanto conjunto de direitos garantidos pelo Estado de cada país.

De modo que, o Estado de direito, democrático e social apresenta-se como:

- Um Estado de direito dado subordinar a sua ação ao direito;
- Um Estado constitucional ao instituir e aceitar a constituição como lei fundamental;
- Um Estado democrático dado submeter-se à soberania do povo para legitimar o seu poder e ação;
- Um Estado social dado consignar e chamar a si a efetivação dos direitos sociais enquanto garantia e promoção da dignidade humana.

Então, podemos dizer que, o Estado de direito, democrático e social, enferma os direitos humanos e consolida o último nível de desenvolvimento do Estado de direito.

Na praxis do Estado de direito constatamos que o coração balança entre o primado do direito e a vontade do povo, existindo uma reciprocidade entre

ambos, pois o Estado carece do poder da lei mas também da legitimidade do povo para o exercer.

Apresentando-se a democracia como o fiel da balança, o elemento que trava o poder mas que ao mesmo tempo o autoriza. Assim, a constituição e a soberania popular, consubstanciada no voto, servem de charneira entre: o estado, a democracia e a cidadania, consubstanciando um Estado de direito democrático e social.

Este modelo, vulgarmente, denominado por *wellfare state* ou Estado providência é o modelo concebido em 1942 pelo inglês William Beveridge e preconiza um Estado interventor que assume a responsabilidade perante os seus cidadãos dos riscos ou dos problemas sociais, até aí adstritos à responsabilidade individual. Bem como, à promoção de uma certa justiça social através duma redistribuição de rendimentos. Ou seja, o Estado percebe, mas aceita, que o modelo de economia capitalista incrementa desigualdade e através de medidas de política social vai procurando corrigir ou moderar algumas dessas desigualdades.

A ideia subjacente neste contrato social é compatibilizar crescimento económico com democracia através de uma redistribuição de rendimentos, assente em medidas de consumo social - subsídios, prestações, serviços sociais. Mas, para isso o Estado precisa de arrecadar os fundos necessários. Pelo que, impõe-se a necessidade de um compromisso social, assente no pagamento de impostos pelos patrões, empresários, empregadores, agentes financeiros e pelos trabalhadores que abdicam de uma parte do seu salário que entregam ao Estado. Este bolo que o Estado arrecada vai, então, permitir- lhe que para além de regulador se torne interventor social, nomeadamente no campo da educação, da saúde, do trabalho ou da segurança social.

Este modelo de Estado tem sido, sem dúvida, o que se tem revelado mais profícuo nas sociedades ocidentais - conjugando direitos humanos, cidadania, democracia e capitalismo, o Estado chama a si a responsabilidade da segurança perante os riscos sociais anteriormente a cargo das famílias, da vizinhança e/ou da sociedade providência passando-se, assim, duma solidariedade mecânica para uma solidariedade orgânica efetuada pelo Estado em nome dos cidadãos.

Estes aspetos vêm sofrendo contestações, tanto ideológicas como políticas ou sociais, que anunciam mesmo a crise do estado providencia instalada desde 1960/70 pelo que já é longa e duradoura. Pierre Rosavallon apresenta-a como a crise de um modelo de Estado centrado num sistema de relações sociais que, ao atomizar o social afasta as pessoas das relações de solidariedade direta e dessa forma incrementar e promover o individualismo.

Contudo ou sobretudo, percebendo-se os avanços e o retrocesso é importante ter em atenção, na conjugação da cidadania com a democracia, quando se junta a componente social à civil e à política qual a relação que se estabelece entre as três?

Quando Sérgio Godinho na sua canção diz que só há liberdade a sério quando houver a paz, o pão, saúde, educação, habitação (…) quando pertencer ao povo o que o povo produzir. Qual é a mensagem que nos está a passar? Qual

é a importância dos direitos sociais para o exercício da liberdade e da efetivação plena da cidadania?

De facto, existe uma reciprocidade entre a cidadania civil, a política e a social de modo que só quando se conciliam as três se efetiva a cidadania na sua plenitude e se faz jus ao articulado dos direitos humanos.

Como nos diz Turner (2000), a cidadania é basicamente um conjunto de práticas que, definem e apresentam uma pessoa cidadã como membro de uma sociedade, facto que determina o fluxo dos recursos e o acesso a esses recursos, conceção que demonstra uma visão dinâmica da construção social de cidadania.

Ou seja, a cidadania enquanto produto de reivindicações remete, segundo Mozzicafreddo (2002), para o estabelecimento de procedimentos democráticos e para o enquadramento jurídico dos direitos humanos em direitos de cidadania, campo que tem de ser conquistado todos os dias, pois a democracia não é uma realidade acabada mas, que se vai construindo permanentemente pela participação ativa e consciente sobre os recursos e as capacidades necessárias para a defesa dos direitos e da efetivação da cidadania – condições que, na prática, operam como mediadores entre a ação dos cidadãos e as estruturas sociais.

No mesmo sentido analítico, António Teixeira Fernandes (1988) faz-nos lembrar que, " O Estado Providência que se formou na Europa, desde os anos 30, não faz mais do que alargar a base mutualista da segurança social, mantendo a diferenciação entre a inserção no trabalho e a falta de integração na sociedade". Ou seja, o contrato social que suporta este sistema económico e social assenta numa lógica mutualista, onde a segurança perante os riscos da existência é garantida através das contribuições relativas ao trabalho.

De facto, o modelo de sociedade que se desenvolveu no mundo ocidental é, nos termos de Danniel Bell, a sociedade industrial, sociedade assente nos valores do individualismo e na ética do trabalho. As relações de trabalho formam a base das relações sociais e da própria coesão social. Desta forma, evidencia-se a necessidade de um Estado que assuma algumas funções de natureza social, que promova a coesão social e o bem-estar, com o reconhecimento da satisfação das necessidades básicas consignadas em direitos sociais.

Efetivamente, à medida que o Estado sintetiza a sociedade aumenta e centraliza as suas funções, o que o toma protagonista da modernização e das relações sociais. Ao instaurar uma relação contratual de proteção social entre o indivíduo e o Estado institui a solidariedade como uma das dimensões básicas da prática política e da racionalidade institucional que estrutura o Estado Providência.

Desta forma, a cidadania consubstanciada em direitos e deveres apresenta e fomenta o desenvolvimento social e humano para o incremento do bem-estar, da autonomia, do respeito mutuo, da capacidade de inovar, de encontrar respostas para os novos desafios sociais e políticos, fomentando e alimentando a participação reflexiva e crítica, criando condições para o exercício da liberdade e da transparência, fortalecendo e promovendo a paz e o bem-estar.

Como nos disse Turner (2000), a cidadania moderna orienta-se para ações de responsabilidade onde, a confiança social se torna indispensável para a ins-

tauração duma responsabilidade cívica, estabelecendo-se uma relação entre o dever e os princípios da vida social e relacional que orientam a conduta humana, que avaliam e justificam a ação social, estabelecendo-se uma relação entre a ética, os princípios da vida social e a segurança ontológica.

Efetivamente, um direito humano apresenta-se como uma reivindicação de carácter ético que necessita que o Estado a reconheça como força de lei e crie as condições necessárias para assegurar a prática efetiva desses direitos, reconhecidos como direitos de cidadania.

Pelo que, na perspetiva de Bobbio, um direito não terá consagração jurídica enquanto o Estado não lhe reconhecer força de lei. E, sem direitos de cidadania reconhecidos e protegidos não há democracia e sem democracia, não há condições para a solução pacífica dos conflitos ou a reivindicação dos direitos. Para o autor, "direitos de cidadania, democracia e paz são três momentos necessários ao mesmo movimento histórico" (Bobbio, 1992).

De facto, sem a promoção e efetivação dos direitos de cidadania, não há libertação e sem esta a liberdade não passa dum sonho e, por consequência, a democracia não será mais, do que uma quimera atropelada por autoritarismos e/ou populismos.

Pelo que, urge vencer a inércia e a letargia social para fortalecer consciências e quebrar as grilhetas da servidão, torna-se necessário reivindicar o sentido para a existência, para a saúde, para a segurança ontológica, a finalidade para o trabalho, os direitos para a cidadania e a esperança para a vida. Pois, se os direitos não são respeitados e o quotidiano de muitos aparece como absurdo, a liberdade encontra-se esmagada por populismos e a democracia esvaziada de todo o seu conteúdo e sentido.

Este é, efetivamente, um problema que nos afeta cada vez mais, pelo que, impõe-se outro modo de conjugar democracia e cidadania civil, política e social. Neste sentido, Michel Crozier considera necessário e imperioso dar mais importância às relações sociais e humanas do que à teoria politica pois, constata que é da ação dos indivíduos e das instituições que floresce a cidadania.

De facto, o individualismo crescente nas sociedades atuais desestruturou em várias dimensões a realidade social: desagregou a família, desestruturou as redes e os laços sociais, instaurou a vulnerabilidade e a incerteza do amanhã. Ou seja, se o individualismo acarretou alguma libertação humana, o preço de tal libertação, muitas vezes, é pago com sofrimento, anomia, desemprego, perda de identidade e fraternidade, não se colmataram as desigualdades e rompeu-se com as solidariedades próximas e genuínas.

Ou seja, perante a alteração das condições de existência o individualismo positivo dá lugar a um individualismo passivo. O indivíduo torna-se dependente, aumenta a fragilidade pessoal, instala-se a crise do sujeito e das inquietações identitárias que conduzem a vários processos de exclusão social. Como salienta Teixeira Fernandes,

> O declínio dos corpos intermédios traduz uma mudança das relações entre o individual e o coletivo. A trajetória pessoal deixa de aparecer diretamente ligada a

> um destino coletivo; a defesa das pessoas e as suas reivindicações assume, cada vez menos, uma dimensão comum; a construção da existência passa a ser tarefa de cada um, de modo que, o próprio sentido da vida vai perdendo os referenciais sociais. (Fernandes, T., 1998).

Esta fraqueza do social tem obrigado a um fortalecimento do Estado para compensar a debilidade da sociedade, originando uma extensa rede burocrática, ou uma "caixa negra" nos termos de Rosanvallon, pelo que, o autor apresenta como alternativa à filosofia do Estado Providencia, que os segmentos da sociedade civil (as organizações sociais) possam ser reconhecidos como sujeitos de direito e instancias produtoras de um direito autónomo em relação à lei estatal. Salienta que, embora estas "instituições sociais" proliferem no campo social, as que são formalizadas e assumem o estatuto associativo, mostram-se frágeis e dependentes do Estado na sua ação. É preciso, refere o autor, menos rigidez, mais flexibilidade, pois a única forma de reduzir de maneira regressiva a procura do Estado consiste em favorecer a multiplicação destes auto-serviços coletivos de iniciativa local.

Pelo que, o novo contrato social, próprio da atual tipologia sociopolítica, necessita de ser formado no interior da sociedade e de se estender ao conjunto da comunidade. De acordo com António Teixeira Fernandes, esse novo tipo de social, implicará outras formas de solidariedade, exige uma redefinição dos direitos e do contrato social. Pois, o social não pode continuar dissociado do económico, como não pode ser autónomo em relação ao político. Se o social de outrora era orgânico, constituído por unidades homogéneas, o social de hoje encontra-se extremamente individualizado. É o processo de desagregação que importa estancar, são os laços sociais que é necessário recompor, urge, efetivamente, uma redefinição do social e sua reconstrução.

Neste sentido, é necessário reencaixar a solidariedade na sociedade, fazer o percurso inverso ao do Estado Providencia que encaixou o económico no social, corrigindo e compensando os efeitos do mercado. Segundo Rosavallon, a crise deste modelo deve-se, sobretudo, ao modo de efetuar esse encaixamento e não ao seu princípio, o problema está nos mecanismos de solidariedade que se tomam abstratos, formais, ilegíveis, distantes. Pelo que, a alternativa está em aproximar a sociedade de si mesma - trata-se de a tomar mais compacta, de multiplicar os locais intermédios de composição social, de reinvestir os indivíduos em redes de solidariedade próximas e diretas.

É preciso conciliar novas formas não estatais de solidariedade, dar espaço à sociedade pois, de facto, o Estado Providência já teria sucumbido há muito se a sociedade fosse apenas o reflexo da representação que este faz dela. Nesta perspetiva, Pierre Rosanvallon (1981) diz, mesmo, que a alternativa ao Estado Providência consiste em apreciar o papel destas redes de solidariedade direta e em favorecer o seu desenvolvimento. São estas formas de socialização transversais, que vão da associação formalizada à ação informal para obter serviços, que podem permitir e reencaixar a solidariedade na sociedade.

Desta forma, o autor aponta duas condições:

> Reencaixar a solidariedade na sociedade e sair da alternativa privatização/estatização. Não se trata aqui de acabar com a providência estatal mas de permitir fundar uma nova etapa no desenvolvimento social, sem pôr em causa a existência de sistemas públicos na maior parte dos grandes domínios. Estes sistemas devem, sim, ser completados através da criação de sistemas mais descentralizados ou de ações diretamente induzidas por relações sociais concretas, (Rosanvallon, 1981)

Fazendo do social um campo mais humano, solidário e fraterno.

3 – EM TEMPOS DE POPULISMOS E NEGACIONISMOS URGE A RENOVAÇÃO DO COMPROMISSO SOCIAL

Um pouco na esteira do pensamento de Rosanvallon consideramos que se impõe em tempos da pandemia covid19 pensar um novo pacto social, um compromisso democrático assente numa plataforma horizontal, fomentadora duma atitude ativa, cívica e de responsabilização dos cidadãos, alicerçada e assente mais em deveres do que em direitos.

Esta forma de ação, mais participativa seria, certamente, mais preventiva de fenómenos antidemocráticos como os que modernamente vão surgindo através de fenómenos populistas e individualistas que exultam o culto pessoal do herói autoritário.

É sabido e conhecido que, o individualismo e a atomização social consubstanciam um processo de massificação social que atomiza os indivíduos e aliena as populações. De modo que, os políticos com aspiração totalitária não acenam com a bandeira racional, procuram, antes, alienar e subjugar as populações através da ilusão massificada de demagogias e populismos de modo a que, permaneçam acríticas, neutras sem qualquer ideologia ou obediência à lógica de classes sociais; este tipo de movimentos e as suas lideranças proclamam-se acima de quaisquer ideologia, perpassando uma ilusão como consciência coletiva.

Aproveitando o desencantamento em relação aos regimes sociopolíticos e ao sufoco dos impostos, estas lideranças usam e abusam das liberdades democráticas para, melhor, as abolirem.

O sentido de mudança que introduzem nos discursos são, a expressão de um desejo frustrado ou da impotência que procuram esconder e através dum pseudo compromisso tentam arrebanhar as populações e alienar consciências e direitos. Nesse discurso de dissimulação dos factos e da evidência científica, a palavra e a linguagem do desfasamento da realidade são, cada vez mais, instrumentos da ação política que se manifesta em jogos de interesses particulares.

Ora, a nossa estupefação pode ser grande. Mas, nada disto é novo, como nos diz António Teixeira Fernandes, na praxis política a palavra deixou, há muito tempo, de exprimir a realidade dos factos, o discurso frente aos eleitores passou a ter um valor centrado em si mesmo, como teatro ou retórica. O discurso / monólogo é utilizado como *slogan* dinamizador de vontades e catalisador de votos.

Efetivamente, o monologo centrado na personificação do poder, segundo António Costa Pinto, é um facto que já vem do passado, no presente apenas se apresenta menos ideológico, o discurso de legitimação aponta para a ordem, para a segurança e bem-estar, com mais algumas *nuances* de pseudo democracia, o discurso centra-se à volta do crescimento económico e da melhoria das condições de vida da população, aproximando-se, deste modo, dos regimes sociais democráticos.

Estes populismos, sob a capa democrática apontam, claramente, para regimes pessoalizados e plebiscitários que ultrapassam as instituições políticas, os parlamentos e as constituições – são, de facto, verdadeiros atentados ao Estado de direito, à cidadania e à democracia.

Ou seja, tomando como apanágio a moral e o nacionalismo, acobertando-se na capa da democracia, enfatizando a defesa do povo contra uma elite corrupta e opressora, falando em nome do povo e da sua vontade, apresentando um discurso eclético, sem coerência e, por vezes, contraditório e mutante, chegando, mesmo, a atentar contra a segurança e a saúde pública.

Pelo que, urge a necessidade de uma democracia plena, dum governo maduro e dum povo adulto, emancipado, consciente e responsável onde a razão predomine, a reflexibilidade e a massa critica sejam capazes de desconstruir os discursos ou os monólogos, de modo que as coisas possam tomar outro rumo pela defesa dos direitos humanos, da democracia e da cidadania.

Esta forma de ação, mais participativa, apelando ao compromisso de todos com todos, seria, na nossa perspetiva, promotora de mais e melhor cidadania e logo muito mais preventiva de fenómenos antidemocráticos como os que, modernamente, vão surgindo através de movimentos populistas e individualistas que exultam o culto pessoal do herói.

De facto, o individualismo e a atomização social consubstanciam um processo de massificação social, atomizando os indivíduos e alienando as populações de modo a que permaneçam neutras e politicamente indiferentes, numa total astenia e/ou letargia social.

Neste discurso de dissimulação, a palavra e a linguagem do encobrimento da realidade ou da ocultação dos factos são, cada vez mais, um instrumento da ação política que se manifesta em jogos de interesses particulares, dissimuladores dos factos concretos que ofuscam a complexidade da realidade social, criando uma ilusão de facilitismos improváveis.

Estes populismos, sob a capa democrática apontam, claramente, para regimes pessoalizados e plebiscitários que ultrapassam as instituições políticas, os parlamentos e os textos constitucionais - são atentados ao Estado social no geral e, em particular, ao que remete para a gestão da pandemia da covid19 no que se prende com a necessidade da apresentação de uma pedagogia ativa fomentadora de comportamentos e práticas consonantes com as orientações emanadas pela Organização Mundial de Saúde perpassando a noção da promoção da saúde e da prevenção da doença como responsabilidade coletiva e dever cívico.

Necessidade que levou António Guterres a assumir publicamente que a ONU irá incrementar uma batalha ideológica contra o populismo político e

cívico, reconhecendo que esta é uma tendência muito perigosa e que, por isso, precisa de ser combatida e liderada pela ONU no mundo atual. Ou seja, à palavra, como instrumento de dissimulação, importa contrapor um diálogo reflexivo, libertador, esclarecedor, consciencializador, emancipador e estimulador da criatividade coletiva e individual - condições necessárias para uma vida democrática, fundamentada na ciência e nos direitos humanos, alicerçada no exercício duma cidadania plena - centrada na reciprocidade entre direitos e deveres.

Pois, como nos disse Gandhi, o Ganges dos direitos corre, dos deveres dos Himalaias!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bobbio, Norberto. (1992). A Era dos Direitos. Campus.
Bell, Daniel. (1977). O Advento da Sociedade Pós-Industrial. Cultrix.
Bourdieu, Pierre. (1992). Réponses. Seuil.
Burdeau, George, (1970). O Estado. Grasset.
Ewald, François. (1986). L' État Providence. Grasset.
Fernandes, António Teixeira. (2000). Estado, Exclusão e Cidadania, em Cidadania, Integração, Globalização, Viegas, José manuel Leite (org). Celta Editora.
Fernandes, António Teixeira. (1998). Estado Democrático e Cidadania. Edições Afrontamento.
Fernandes, António Teixeira. (1997). A Sociedade e o Estado – Sociologia das Formações Políticas. Afrontamento.
Fernandes, António Teixeira. (1988). Os Fenómenos Políticos, Sociologia do Poder. Porto: Afrontamento.
Galtung, Johan. (1994). Direitos Humanos – Uma Nova perspectiva. Instituto Piaget.
Paulo Haarscher, Guy. (1993). A Filosofia Dos Direitos Do Homem. Instituto Piaget.
Marshall, T.H. (1950, 1991). Cidadania, classe social e status. Zahar.
Miranda, Jorge. (1990). Manual de Direito Comunitário. Tomo 1, 4ªedição. Lisboa: Almedina.
Mozzicafreddo, Juan Pedro. (1994). O Estado-Providência em Transição, *Sociologia problemas e Práticas*, n°16.
Mishra, Ramesh. (1995). O Estado Providência na Sociedade Capitalista. Celta editora.
Rosanvallon, Pierre. (1981). A crise do estado Providência. Editorial Inquérito.
Rosanvallon, Pierre. (1985). La Nouvelle Question Sociale. Seuil.
Santos, Boaventura Sousa (org). (2003). Democratizar a Democracia – os caminhos da democracia participativa. Afrontamento.
Turner, B.S. (2000). Citizenship and Capitalism. Allen and Unwin.

Estatuto do Antigo Combatente: Um direito longamente adiado

Maria da Saudade Baltazar[1]
Ana Romão[2]
Sara Silva[3]
Inês Vieira[4]
Luís Baptista[5]

Resumo
O Estatuto do Antigo Combatente é atribuído aos militares e ex-militares portugueses que participaram na Guerra Colonial e aos que, mais recentemente, integraram missões humanitárias de apoio à paz e de manutenção da ordem pública. Propomo-nos sistematizar as políticas que antecederam esse Estatuto, analisar os direitos que este instituiu, bem como as suas limitações. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, mobilizando a análise documental de fontes variadas, designadamente legislação, e a análise de conteúdo da imprensa publicada pelas associações de combatentes. Os resultados permitem apurar as várias dimensões (simbólica, social, económica e assim como ao nível dos cuidados de saúde) que o novo estatuto consagra, propondo uma visão integrada e atualizada do reconhecimento e dos apoios reclamados numa ótica de justiça social, designadamente: apoio aos deficientes militares, assistência ao stress pós-traumático e a situações de sem abrigo; retribuições em termos de aposentação e reforma e, não menos importante, no âmbito simbólico, a atribuição da insígnia do antigo combatente e a efeméride do Dia do Antigo Combatente, em sinal de reconhecimento público e memória social pelo cumprimento do serviço militar.

Palavras-chave: Combatentes; Direitos; Reivindicações; Associações Militares.

[1] Universidade de Évora | CICS.NOVA. Email: baltazar@uevora.pt
[2] Academia Militar | CINAMIL | CICS.NOVA. Email: anaromão74@gmail.com
[3] Universidade de Évora | CICS.NOVA. Email: d50858@alunos.uevora.pt
[4] Universidade Lusófona | CeiED. Email: CICS.NOVA, ines.vieira@ulusofona.pt
[5] Universidade Nova de Lisboa | FCSH | CICS.NOVA. Email: luisv.baptista@fcsh.unl.pt

INTRODUÇÃO

O Estatuto do Antigo Combatente (EAC), aprovado em agosto de 2020, estabelece o enquadramento jurídico aplicável aos militares que combateram ao serviço de Portugal. Neste universo, originário de diferentes contextos sociológicos, incluem-se: i) ex-militares mobilizados para os territórios africanos de Angola, Guiné-Bissau e Moçambique, entre 1961-1975; ii) ex-militares que estavam nos distritos de Goa, Damão, Dadrá, Nagar-Avelli e Diu quando se deu a integração desses territórios na União Indiana; iii) ex-militares em serviço no território de Timor-Leste, entre 25 de abril de 1974 e a saída das Forças Armadas Portuguesas; iv) ex-militares oriundos do recrutamento local, que se encontrem abrangidos pelas alíneas anteriores; v) militares dos quadros permanentes abrangidos pelas situações anteriores; e, por fim, vi) militares e ex-militares que participaram em missões humanitárias de apoio à paz ou à manutenção da ordem pública em teatros de operação internacionais. Também as viúvas e viúvos dos antigos combatentes são beneficiários do Estatuto, nos termos em que tal seja aplicável (Decreto-Lei n.º 162/2020, de 20 de agosto.

Os direitos e deveres que o EAC consagra são o culminar de um longo processo de reivindicações, que foram sendo apresentadas ao longo do tempo, com vista à reparação moral e material inerente à condição de combatentes, propósito que esteve na origem da criação das associações representativas, enquanto atores cujo papel tem sido determinante no direcionamento da agenda pública. Propomo-nos, então, sistematizar os antecedentes deste Estatuto, analisar os direitos que este institui, bem como aferir as suas limitações, no que toca ao alcance sociopolítico e à abrangência dos instrumentos aplicados.

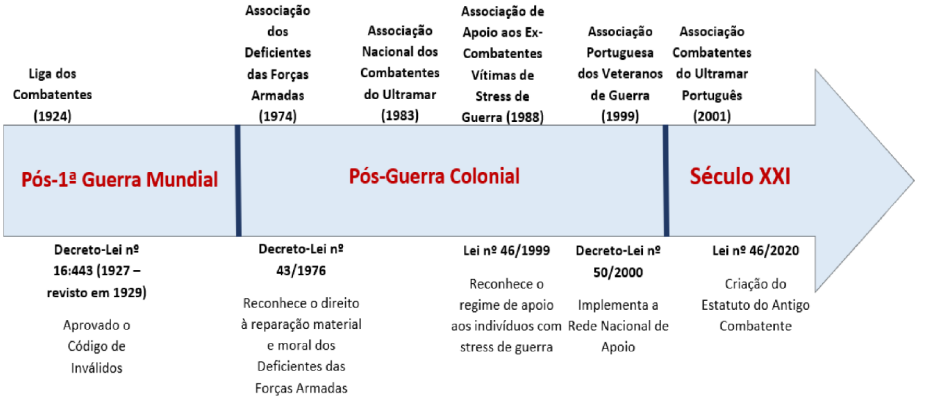
A metodologia adotada é de natureza qualitativa, mobilizando a análise documental de fontes variadas, especialmente as de âmbito legislativo, para descrever e analisar o Estatuto. Num segundo momento, recorremos à análise de artigos de imprensa publicados pelas associações de combatentes. Tratar-se-á de aferir como as associações encaram o Estatuto, nos seus aspetos positivos e negativos, bem como identificar as divergências e convergências nessas perceções.

Esta análise decorre de resultados parciais de um projeto que tem vindo a ser realizado no âmbito do Centro de Recursos de Stress em Contexto Militar (Ministério da Defesa Nacional), o qual tem por "missão recolher, analisar e produzir informação e conhecimento relacionados com o impacto de fatores de stress nos militares e ex-militares, nomeadamente no desenvolvimento e impacto da Perturbação de Stress Pós-traumático e/ou outras perturbações psicológicas resultantes da exposição a fatores de stress durante a vida militar" (Lei n.º 46/2020, de 20 de agosto). A temática tem escassa tradição de pesquisa em Portugal, o que desde logo se configura como valor acrescentado a alcançar com a presente proposta de trabalho.

ANTECEDENTES DO ESTATUTO: POLÍTICAS E ATORES

As políticas públicas dirigidas aos antigos combatentes remontam à participação de Portugal na Primeira Guerra Mundial até à atualidade, como é possível observar abaixo na cronologia (figura 1). Identificaram-se cinco momentos considerados relevantes no percurso das políticas públicas, que correspondem ao período de 1927 até 2020. Inserem-se nesta cronologia as associações de antigos combatentes, criadas durante o período em análise.

Figura 1 – Cronologia dos principais marcos legislativos e associações de antigos combatentes



Fonte: Adaptado de Vieira et al., (2021)

Após a Primeira Guerra Mundial estabeleceram-se alguns marcos legislativos relevantes, tais como a Lei n.º 1:170/1921, de 21 de maio que "concretiza o projeto-lei apresentado pelo Ministro da Guerra ao parlamento em 1920, assimilando os princípios aplicados nos países participantes na IGM e estabelecendo as reparações aos militares que se invalidaram em serviço, com aumento do valor de pensões" (Vieira et al., 2021, p. 20). Nesta sequência, a designação "inválido de guerra" foi estabilizada pelo Decreto n.º 10:099/1924, de 17 de setembro. Este ano também marcou a génese das associações de antigos combatentes com a criação da Liga dos Combatentes da Grande Guerra (atual Liga dos Combatentes). Em 1927 foi publicado o Código de Inválidos com o Decreto-Lei nº 16:443, revisto em 1929. Nesta revisão, o Código integrava um sistema mais abrangente para a identificação de inválidos de guerra, seu tratamento e apoio socioprofissional, contudo, apesar dos benefícios que lhe estavam associados, este código foi extinto em 1937, já no contexto do novo regime político.

Décadas volvidas, decorrente das necessidades da Guerra Colonial e no contexto do pós 25 de abril, foi aprovado o Decreto-Lei nº 43/1976, de 20 de janeiro, que reconhece o direito à reparação material e moral dos Deficientes das Forças Armadas (DFA), com diversas alterações ao longo dos anos, com vista a abranger um maior número de situações respeitantes aos militares acidentados.

Neste período histórico, e desde a sua génese em 1974, destaca-se a atuação da Associação dos Deficientes das Forças Armadas (ADFA) pelo papel mobilizador na ação pública, relativamente à problemática da deficiência nas Forças Armadas e na sociedade em geral. Com o aprofundar da democracia em Portugal, assiste-se ao alargamento do movimento associativo, tendo sido criadas três novas associações em resposta aos problemas e reivindicações dos antigos combatentes: Associação Nacional dos Combatentes do Ultramar (ANCU-1983), Associação de Apoio aos Ex-Combatentes Vítimas de Stress de Guerra (APOIAR-1988) e Associação Portuguesa dos Veteranos de Guerra (APVG-1999).

Na transição para o século XXI, com a crescente consciencialização face ao stress de guerra nos antigos combatentes, a deficiência resultante de perturbações de stress pós-traumático passou a ser reconhecida pela Lei nº 46/1999, de 16 de junho. No ano seguinte, foi implementada a Rede Nacional de Apoio (RNA) através do Decreto-Lei nº 50/2000, de 7 de abril, com vista a informar, identificar e encaminhar para apoio os antigos combatentes expostos a fatores de stress pós-traumático em contexto militar. O apoio é prestado por estruturas do Serviço Nacional de Saúde (SNS), Sistema de Saúde Militar e outras entidades protocoladas, nomeadamente as associações de antigos combatentes.

Continuado a incorporar o movimento associativo, em 2001, é criada a Associação Combatentes do Ultramar Português (ACUP), que destaca a situação do envelhecimento dos veteranos de guerra e as necessidades que daí decorrem. No total, são seis as associações que surgiram no âmbito da reivindicação dos marcos legislativos enunciados e que têm desempenhado um papel importante na definição das políticas públicas para o setor (Vieira et al., 2021).

Em 2020, com a aprovação do EAC (Lei nº 46/2020, de 20 de agosto) assiste-se à atualização e sistematização do ordenamento jurídico para os veteranos de guerra e que visa o reconhecimento do Estado português sobre os serviços prestados pelos militares, decorrente desta evolução de políticas públicas.

CICLO POLÍTICO

Não obstante a inexistência de uma definição única de políticas públicas (Easton, 1953, 1965; Laswell, 1956, 1979; Friedrich, 1963; Dye, 1992), no decorrer das últimas décadas, designadamente após os anos 90, estas deixaram de ser entendidas como uma prerrogativa exclusiva do Estado, assumindo-se a crescente participação de grupos sociais nos processos decisórios, implementação e gestão das políticas públicas, centrando-se o foco em quem se destinam e não tanto nas instituições ou atores que estão na sua origem (Santos, 2012).

Por se entender que as políticas públicas orientam a atuação da administração pública, mediante procedimentos metodológicos e normas que visam estabelecer relações entre a administração pública e a sociedade, entre o Estado e os atores sociais, emerge o campo da *policy analysis* com modelos e explicações diversas sobre tais atividades práticas no espaço público.

Esta diversidade teórica encontra-se sistematizada por Dye em *Understan-*

ding Public Policy (1992), e de entre os modelos enunciados sobressai o baseado na teoria dos sistemas, proposto por Easton (1965). O modelo sistémico, de grande popularidade embora sem estar isento de algumas apreciações críticas, foca-se nos processos e numa perspetiva dinâmica e tem a possibilidade de abordar fenómenos políticos complexos. Neste contexto, as políticas públicas são tidas como sistemas cuja relação entre a formulação, os resultados e o ambiente deriva dos *inputs*[6] recebidos dos partidos, dos *media* e dos grupos de interesse e a sua influência nos resultados e efeitos (*feedback*).

Embora na década de 70 o foco de análise se tenha deslocado, progressivamente, dos processos de tomada de decisão para a implementação das políticas públicas, e nos anos 80 e 90 para a perspetiva da administração pública como uma forma de gestão, continua a ser bastante utilizada a abordagem metodológica do Ciclo das Políticas Públicas. Enquanto estrutura racional permite ter em conta a complexidade da realidade, e como modelo corresponde a uma simplificação da realidade (Santos, 2012).

As políticas públicas têm consequências no bem-estar da sociedade, e faz parte do nosso quotidiano compreendê-las no seu ciclo de políticas, constituído por diferentes etapas: formação da agenda, formulação de políticas, tomada de decisão, implementação e avaliação (Cepêda et al., 2015). Para Souza (2006), trata-se de uma tipologia que encara a política pública como um ciclo deliberativo e que enfatiza a definição da agenda (*agenda setting*), em resposta à pergunta: como é que os governos definem as suas agendas?

Ao nível internacional, a problemática dos antigos combatentes tem ganho uma crescente visibilidade com a correspondente entrada nas agendas políticas, como acontece, a título de exemplo, em países como França, Reino Unido e EUA. A França, desde 1919 que tem vindo a implementar legislação para os antigos combatentes, onde atualmente se destaca o *Code des pensions militaires d'invalidité et des victimes de guerre* (2017). No Reino Unido, o documento de base é o *Armed Forces Covenant* que constitui um compromisso entre o Governo, a nação e as Forças Armadas, não tendo uma força legal, é deste que emanam vários direitos e benefícios legislativos. Na Austrália e nos EUA, o *Department of Veteran's Affairs* é a entidade governamental (sob tutela do Ministério da Defesa Nacional) que executa os programas para os veteranos de guerra (Afonso, 2019).

A nível nacional foram-se sucedendo passos importantes (sumarizados no ponto anterior), com contribuições de diferentes atores sociais (destacando-se o papel das associações enquanto Organizações Não Governamentais) no sentido de influenciar as políticas em prol de uma sociedade mais inclusiva.

Em termos de agenda pública, o EAC foi aprovado pelo Conselho de Ministros a 9 de abril de 2019, como instrumento jurídico que agrega "numa só peça legislativa o conjunto de direitos consagrados pela lei aos ex-militares ao longo

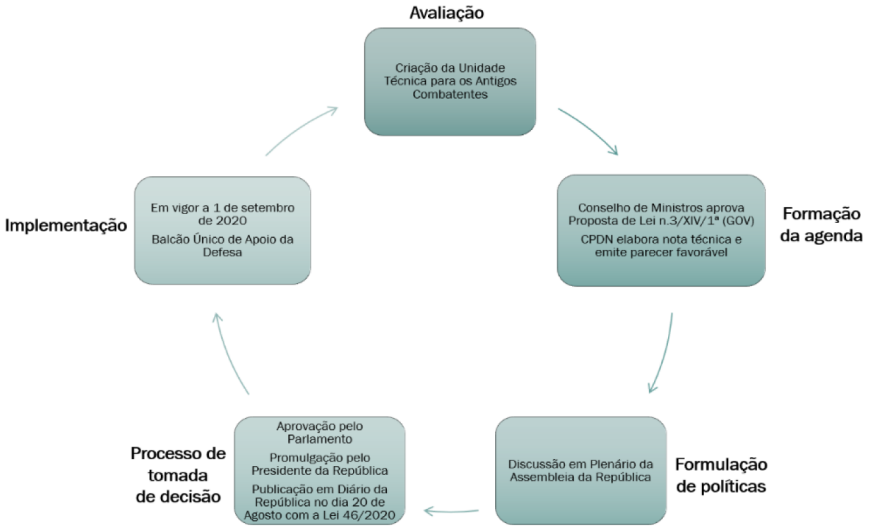
[6] Tais *inputs*, especialmente no mundo contemporâneo globalizado, não se circunscrevem apenas ao plano interno/nacional (composto por diversos subsistemas: económico, social, cultural e político) mas reportam-se ao sistema internacional/global, que integra as sociedades nacionais.

do tempo" [Proposta de Lei nº 3/XIV/1º (GOV)]. A 12 de dezembro de 2019, a proposta dá entrada na Comissão de Defesa Nacional (CDN), sendo objeto de uma nota técnica detalhada, a qual inclui, além do enquadramento no regime jurídico nacional, uma componente de direito internacional comparado, ao mesmo tempo que identifica outras iniciativas e petições anteriores sobre o assunto. Em 12 de fevereiro de 2020, a CDN aprova o parecer favorável à discussão da Proposta de Lei nº 3/XIV/1º (GOV) em Plenário da Assembleia da República.

Na etapa seguinte, respeitante à formulação da política, ocorre uma primeira discussão conjunta da proposta de lei, a 14 de fevereiro de 2020, mas com votação adiada[7]. No decorrer deste processo, foi solicitado o contributo das associações representativas, designadamente através de audições com a Associação de Deficientes Militares, Liga dos Combatentes, Associação de Oficiais e Associação Nacional de Sargentos e Associação de Praças. À semelhança do contexto internacional, em Portugal existe uma Secretária de Estado dos Recursos Humanos e Antigos Combatentes, a qual também participou no contexto da criação do EAC.

Só passados 5 meses, a 23 de julho, se avança no processo de decisão política com uma votação que revelou a existência de uma expressiva plataforma de

Figura 2 – Ciclo Político aplicado ao EAC



Fonte: Elaboração própria com base em Cepêda et al., (2015)

[7] No âmbito da iniciativa dos Grupos Parlamentares do BE, do PSD e da iniciativa do Governo, sobre os projetos-leis, solicitaram à Comissão de Defesa Nacional o adiamento da votação, por um prazo de 60 dias (adiado pela pandemia covid-19) para nova apreciação.

entendimento entre Governo e partidos. É então aprovado o Estatuto do Antigo Combatente, consagrado na Lei nº 46/2020, de 20 de agosto. A sua implementação inicia-se a 1 de setembro de 2020, sendo criado o Balcão Único da Defesa que disponibiliza toda a informação relevante e acolhe solicitações específicas sobre os direitos e benefícios previstos. Por fim, a etapa da avaliação está a cargo da Unidade Técnica para os Antigos Combatentes, que apresenta à tutela relatórios semestrais de monitorização da implementação do Estatuto e propõe recomendações suscetíveis de se revelarem úteis para intervenções futuras, nas vertentes de apoio socioeconómico e da saúde.

Apresentadas as etapas do ciclo político do EAC, segue-se a sua apreciação no que concerne aos direitos que consagra assim como das limitações, na perspetiva das associações de antigos combatentes.

ESTATUTO DO ANTIGO COMBATENTE: DIREITOS CONSAGRADOS E LIMITAÇÕES

Com vista à identificação dos direitos consagrados aos beneficiários do EAC, procede-se à análise da Lei nº 46/2020, de 20 de agosto, cuja exploração remete para a categorização de cinco dimensões de atuação junto dos antigos combatentes ou viúvas/os ou cônjuges sobrevivos (artigo 2º). O EAC responde a uma antiga reivindicação dos DFA, passando estes a usufruírem de um regime equiparado ao dos acidentes em serviço e das doenças profissionais, deixando de estar enquadrados no Decreto-Lei nº 503/1999, de 20 de novembro (artigo 2º, ponto 3 e 4). As cinco dimensões identificadas são: simbólica, social, económica, saúde, monitorização e apoio técnico, jurídico e científico, como se pode observar no quadro 1.

Quadro 1 – Direitos e estruturas de apoio consignados no EAC

Simbólica	Social	Económica	Saúde	Monitorização e apoio técnico, jurídico e científico
• Dia do antigo combatente (artigo 3º) • Cartão de antigo combatente (artigo 4º) • Insígnia nacional do antigo combatente (artigo 5º) • Titular de reconhecimento da Nação (artigo 6º) • Cartão de viúva ou viúvo de antigo combatente (artigo 7º) • Honras fúnebres (artigo 19º) • Conservação e manutenção dos talhões de inumação de antigos combatentes (artigo 20º)	• Plano de ação para apoio aos deficientes militares (artigo 13º) • Plano de apoio social aos antigos combatentes em situação de sem -abrigo (artigo 14º) • Direito de preferência na habitação social (artigo 15º) • Rede nacional de apoio (artigo 11º)	• Complemento e suplemento especial de pensão (artigo 8º) • Gratuitidade dos transportes públicos das áreas metropolitanas e comunidades intermunicipais (artigo 17º) • Gratuitidade da entrada nos museus e monumentos nacionais (artigo 18º) • Protocolos e parcerias aquisição e utilização de bens e serviços (artigo 22º)	• Rede nacional de apoio (artigo 11º) • Plano de ação para apoio aos deficientes militares (artigo 13º) • Isenção de taxas moderadoras (artigo 16º)	• Balcão único da defesa (artigo 9º) • Unidade técnica para os antigos combatentes (artigo 10º) • Centro de Recursos de Stress em Contexto militar (artigo 12º)

Os direitos consagrados em texto de Lei ilustram um EAC que propõe uma visão integrada e atualizada dos apoios reclamados numa ótica de justiça social e do reconhecimento público pelo serviço prestado.

Em termos sociais, contempla-se o apoio aos antigos combatentes em situações de sem-abrigo; o apoio aos deficientes militares, designadamente na promoção da autonomia e bem-estar, considerando também o apoio aos seus cuidadores; o direito à habitação social e a assistência ao stress pós-traumático através da Rede Nacional de Apoio (RNA).

Em termos económicos, destacam-se as retribuições de aposentação e reforma, a gratuitidade em diversos serviços, tais como transportes públicos, entrada em museus e monumentos nacionais e ainda a possibilidade de estabelecer protocolos e parcerias com entidades públicas e privadas para a aquisição de bens e serviços.

Na saúde, temos presente novamente a RNA com valências no apoio ao stress pós-traumático, a assistência aos deficientes militares através do Plano de Ação para o Apoio aos Deficientes Militares (PADM) e a isenção de taxas moderadoras no Serviço Nacional de Saúde (SNS).

Na dimensão simbólica, institui-se o cartão de antigo combatente, a atribuição da insígnia do antigo combatente e as efemérides do Dia do Antigo Combatente, em sinal de reconhecimento público, de homenagem e memória social pelo cumprimento do serviço militar. De realçar que os benefícios previstos se alargam à família, sendo atribuído um cartão de viúva(o) de antigo combatente, em caso de falecimento do militar/ex-militar.

Por último, tendo em vista a monitorização e o apoio técnico, jurídico e científico, foram disponibilizadas as seguintes estruturas: o balcão único da defesa, a unidade técnica para os antigos combatentes e o Centro de Recursos de Stress em Contexto Militar (CRSCM).

A participação das associações de antigos combatentes na formulação desta política pública foi relevante, uma vez que vários pontos deste Estatuto representam reivindicações antigas das associações de antigos combatentes em defesa dos direitos dos seus associados.

Considerando então os aspetos dinâmicos da implementação das políticas, em que se incluem os *inputs* que os diferentes atores sociais conseguem fazer chegar ao sistema político, e à sociedade em geral, no sentido de influenciar as políticas e a sua adequação contínua às necessidades, interessou-nos sistematizar as visões publicamente assumidas pelas associações de combatentes face ao EAC. Recorde-se que muitas das reivindicações que estas organizações têm vindo a protagonizar ao longo do tempo surgiram no espaço público sob a forma de protesto, o que justifica que a presente análise integre a apreciação do movimento associativo sobre o EAC, quer no sentido positivo quer negativo.

Para o efeito, foram selecionados artigos publicados por cinco associações de antigos combatentes nos seus órgãos de comunicação (jornais). O critério de seleção foi: o primeiro artigo sobre o assunto, surgido após a publicação do EAC. O *corpus* de análise que resultou dessa escolha encontra-se representado no quadro 2.

Quadro 2 – Artigos publicados nos órgãos de imprensa das associações de antigos combatentes

Associação	Autor	Título do artigo	Publicação
LC	Joaquim Chito Rodrigues	Estatuto do Antigo Combatente. Total reconhecimento e fraca solidariedade	*Combatente* n.º 393, setembro 2020
ADFA	ADFA	O fim de uma injustiça	*ELO* n.º 529, agosto de 2020
ANCU	ANCU	Comentário à nova lei do Estatuto do Combatente	*A Voz do Combatente* n.º 147, julho/setembro de 2020
APOIAR	APOIAR	Estatuto do Antigo Combatente finalmente aprovado	*O Jornal do Stress de Guerra*, n.º 124, julho/setembro de 2020
APVG	Augusto Oliveira Freitas	Um dia Diferente: O Estatuto do Combatente	*O Veterano de Guerra* n.º 89, julho/setembro de 2020

Fonte: Jornais das associações de antigos combatentes

A partir dos artigos analisados verificam-se pontos de convergência nas visões divulgadas pelas associações, através dos seus órgãos de imprensa. Para as apreciações positivas concorrem quer elementos simbólicos, quer materiais. Do ponto de vista moral e simbólico, enaltece-se o facto de o Estatuto conferir ao seu titular o reconhecimento da Nação, introduzir a Insígnia de Antigo Combatente e instituir celebrações para lembrar e homenagear o esforço e sacrifícios inerentes ao cumprimento do serviço militar. O Dia Nacional do Combatente, celebrado a 9 de abril, a coincidir com a data em que se celebram os feitos históricos dos antigos combatentes, passa a ser também evocado no Dia de Portugal, de Camões e das Comunidades e no dia 11 de novembro, data em que se comemora o fim da Primeira Grande Guerra, em colaboração com a Liga dos Combatentes e as associações de antigos combatentes. Trata-se, em suma, de aspetos que no seu conjunto contribuem para preservar a memória e substanciam as formas de reconhecimento pelo serviço prestado. Do ponto de vista das recompensas materiais, as associações realçam especialmente a isenção das taxas moderadoras no acesso ao SNS, bem como a gratuitidade de transportes públicos através de um passe social. Existem outros aspetos positivos que cada associação relata, de acordo com as especificidades presentes nos seus Estatutos.

No caso da Liga do Combatentes, cujos estatutos na sua última versão (Portaria nº 119/99 de 10 de fevereiro), enfatizam objetivos de defesa de valores morais e históricos, nota-se maior valorização das medidas simbólicas, como o direito de ser coberto com a Bandeira Nacional nas cerimónias fúnebres.

A Associação de Deficientes das Forças Armadas (2015), com um campo de

ação orientado para a defesa dos interesses dos deficientes das Forças Armadas, realça o PADM como um plano incluído na lei para os deficientes militares e o alargamento do EAC aos militares que participaram em missões humanitárias de apoio à paz e de manutenção da ordem pública.

A Associação Nacional dos Combatentes do Ultramar, que consagra nos seus estatutos o dever moral de solidariedade e justiça (2016), destaca as medidas para os antigos combatentes em situação de vulnerabilidade socioeconómica, por via da criação do Plano de apoio social aos antigos combatentes em situação de sem-abrigo. Com semelhantes preocupações na área social, a Associação Portuguesa dos Veteranos de Guerra orienta os seus objetivos principais para a proteção e apoio social (2020), e valoriza no EAC as medidas de apoio aos antigos combatentes com o stress pós-traumático e em situação de sem-abrigo; destaca ainda as medidas de promoção de acesso a atividades culturais, como a gratuitidade nas visitas aos monumentos e museus.

Por último, a Associação de Apoio aos Ex-combatentes Vítimas do Stress de Guerra, que dirige as suas atividades não apenas aos ex-combatentes afetados pelo stress de guerra e outras perturbações psicológicas crónicas como também às suas famílias (2015), valoriza no Estatuto o facto de este ser extensível às viúvas(os) dos antigos combatentes.

Pese embora as Associações de antigos combatentes reconheçam a existência de benefícios consagrados no presente Estatuto, os quais faziam parte do respetivo caderno reivindicativo, sinalizaram ainda um conjunto de limitações, nas reações imediatas à implementação da Lei.

As associações, no seu conjunto, alertam para a insuficiência da cobertura das medidas bem como na operacionalização, que exige regulamentação específica. São disto exemplo, as dificuldades na regulamentação e implementação do Cartão do Antigo Combatente. Criticam ainda a reduzida abrangência do complemento especial de pensão, correspondente a 7% do valor da pensão social por cada ano de prestação de serviço militar, destinada aos beneficiários do regime de solidariedade do sistema de Segurança Social.

Já no que concerne às limitações do EAC assinaladas por cada uma das associações, observa-se uma diversidade de avaliações. Exemplificando, a LC critica a exiguidade dos apoios em cuidados de saúde, ainda mais prementes dada a idade avançada dos antigos combatentes, bem como a ausência de atualização dos suplementos de pensão; considera insuficientes os apoios jurídicos relacionados com a condição militar e contesta inclusivamente o conceito de "antigo combatente" preferindo-lhe a designação mais simples de "combatente".

O facto da gratuitidade de transportes públicos só se aplicar nas áreas metropolitanas e, por conseguinte, excluir desse benefício os antigos combatentes residentes em zonas afastadas dos centros urbanos, é também alvo de crítica expressa, por exemplo, pela ANCU. Para esta associação a produção de conhecimento sobre a temática dos combatentes deveria ter maior participação dos veteranos e das organizações que os representam.

Por último, na reação imediata ao EAC, algumas associações (APOIAR e

APVG) expressam reservas sobre a implementação efetiva de algumas das suas componentes, as quais exigem regulamentação específica, que pelo inerente processo burocrático pode suscitar atrasos no acesso aos benefícios consagradas por estas novas políticas dirigidas aos antigos combatentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O EAC, o mais recente instrumento de política destinado a militares e ex-militares portugueses que prestaram serviço em contexto de guerra, vem consagrar de forma integrada um conjunto de direitos e estruturas de apoio ao seu bem-estar.

Este enquadramento jurídico vem sistematizar direitos de natureza social e económica, criar uma unidade técnica de apoio para acompanhar o acesso a tais benefícios e ainda proceder à alteração de legislação anterior.

No seu conteúdo, o EAC abarca diferentes áreas de intervenção, que nesta análise categorizámos em cinco dimensões: simbólica; social; económica; saúde; e monitorização e apoio técnico, jurídico e científico. Estas dimensões pretendem dar resposta a um conjunto de necessidades que as próprias associações têm vindo a reivindicar ao longo do tempo, ilustrando desse modo a sua relevância enquanto atores sociais com capacidade (ainda que limitada) para influenciar a agenda política, a definição das políticas e a sua implementação.

A apreciação que as associações de antigos combatentes fazem do EAC são reveladoras do progresso alcançado após décadas de reivindicações pelo reconhecimento e reparação social e material dos serviços prestados pelos antigos combatentes. Deste modo, identificam-se consensos na valorização de aspetos como o apoio aos deficientes militares, assistência ao stress pós-traumático e a situações de sem abrigo; retribuições em termos de aposentação e reforma e, não menos importante, no âmbito simbólico, a atribuição da Insígnia do Antigo Combatente e a efeméride do Dia do Antigo Combatente, em sinal de homenagem, reconhecimento público e memória social pelo cumprimento do serviço militar.

Não obstante, as associações apontam limitações ao EAC, por um lado relacionadas com a sua implementação no terreno, tendo em conta a burocracia e morosidade dos processos. Por outro lado, assinalam insuficiências na assistência aos cuidados de saúde, mais prementes tendo em conta o envelhecimento deste universo; nas recompensas de âmbito material e nos apoios jurídicos inerentes à sua condição militar. Perante direitos tão longamente adiados e de reconhecida complexidade, será necessário acompanhar a evolução da implementação do EAC e sua conformidade às necessidades e valores de justiça social para com os militares que combateram ao serviço de Portugal.

Deste modo configura-se como possibilidade de trabalho futuro, a monitorização e avaliação do EAC, a partir do ciclo de construção de políticas públicas, na perspetiva das associações de antigos combatentes bem como de outros atores do sistema político implicados no processo.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto «UIDB/04647/2020» do CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, M. S. (2019). *Parecer Proposta de Lei n.º 3/XIV/1.º (GOV).* Assembleia da República, Comissão de Defesa Nacional.

Associação de Apoio aos Ex-Combatentes Vítimas do Stress de Guerra. (2020, julho/setembro). Estatuto do Antigo Combatente finalmente aprovado. *O Jornal do Stress de Guerra* (124), 4-7.

Associação dos Deficientes das Forças Armadas. (2020, agosto). O fim de uma injustiça. *ELO* (520), 10-11.

Associação Nacional dos Combatentes do Ultramar. (2020, julho/setembro). Comentário à nova lei do Estatuto do Combatente. *A Voz do Combatente* (147), 3-6.

Cepêda, V., Brasil, F. G., Vergili, G. E., Alves, R. P., Zaparolli, N. G. & Nascimento, R. (2015). *Ciclo de Políticas Públicas e Governança para o Desenvolvimento*. Grupo de Pesquisa Ideias, Intelectuais e Instituições.

Chito-Rodrigues, J. (2020, setembro). Estatuto do Antigo Combatente. Total reconhecimento e fraca solidariedade. *Combatente* (393), 8.

Dye, T. (1992). *Understanding Public Policy*. Prentice Hall.

Easton, D. (1953). *The political system*. The Free Press.

Easton, D. (1965) *Framework for Political Analysis*. Prentice Hall.

Freitas, A. O. (2020, julho/setembro). Um dia Diferente: O Estatuto do Combatente. *O Veterano de Guerra* (89), 3.

Friedrich, C. (1963). *Man and his Government*. McGraw-Hill.

Lasswell, H. (1956). *The Decision Process: Seven Categories of Functional Analysis*. University of Maryland Press, College Park.

Lasswell, H. D., Lerner, D., & Speier, H. (1979). Introduction. In H. D. Lasswell, D. Lerner, & H. Speier (Eds.), *Propaganda and communication in world history: The symbolic instrument in early times* (pp. 1–20). The University Press of Hawaii.

Santos, M. (2012). *Políticas Públicas e Sociedade*. Departamento de Ciências da Administração.

Souza, C. (2006). Políticas Públicas: Uma revisão da literatura. *Sociologias* (16), 20-44. doi: 10.1590/S1517-45222006000200003

Vieira, I., Baptista, L., Romão, A., Baltazar, S., Silva, S. (2021). *Políticas públicas de resposta ao stress militar desde a I Guerra Mundial. Relatório da equipa da área sociológica do Centro de Recursos de Stress em Contexto Militar*. CICS.NOVA.

Legislação e documentação estatuária

Associação de Apoio aos Ex-Combatentes Vítimas do Stress de Guerra. (28 de março de 2015). *Estatutos da APOIAR - Associação de Apoio aos Ex-Combatentes Vítimas do Stress*

de Guerra. APOIAR. https://apoiar-stressdeguerra.com/pt/a-apoiar/documentos-apoiar/

Associação dos Deficientes das Forças Armadas. (2015). *Estatutos da ADFA.* ADFA. https://www.adfa-portugal.com/input/estatutos/Estatutos%20da%20ADFA.pdf

Associação Nacional dos Combatentes do Ultramar. (2016, outubro/dezembro). Novos Estatutos e Regulamento Geral Interno. *A Voz do Combatente* (132), 1-8.

Associação Portuguesa dos Veteranos de Guerra. (27 de junho de 2020). *Associação Portuguesa dos Veteranos de Guerra. Estatutos 27 de junho de 2020.* APVG.

Lei nº 46/2020 da Assembleia da República. (2020). *Diário da República, Série I, n.º 162/2020 de 20-08-2020*. https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-2020-140631237

Portaria nº 119/99 do Ministério da Defesa Nacional. (1999). *Diário da República, I Série-B de 10-02-1999.* https://dre.tretas.org/dre/99852/portaria-119-99-de-10-de-fevereiro

Festival de artes marciais e desportes de combate na escola: competição versus educação

Eder Rodrigo Mariano[1]
Adriana Souza de Oliveira[2]
Antônio Neto Macêdo Júnior[3]
Francisco Eduardo Lopes da Silva[4]
Sérgio Fernando Saraiva da Silva[5]
Sérgio Augusto Rosa de Souza[6]
Vítor Alberto Valadas Rosa[7]
Luís Fernandes Monteiro[8]

Resumo
Os eventos esportivos competitivos escolares podem ser mais explorados pelos professores, pois abarcam fatores sociais, de aprendizagem e de formação integral do aluno. Este estudo teve como objetivo apontar e analisar a percepção discente sobre o Festival de Artes Marciais e Desportos de Combate (AM&DC) no âmbito escolar. Este estudo de caso, de cunho qualitativo e transversal ocorreu numa escola pública, em Pinheiro (MA), Brasil. Iniciaram 168 alunos do 3ºano ensino secundário, mas por não frequentarem, no mínimo, 8 aulas (75%) ou não responderam ao questionário antes e após as intervenções pedagógicas, 18 alunos não concluíram o estudo. Assim, 150 alunos participaram de aulas teóricas e práticas, envolvendo modalidades de AM&DC com agarre, toque e o uso de implemento, no caso, a espada. Encerradas as aulas foi realizado o Festival de AM&DC organizado da seguinte forma: cada turma elegeu um representante por sexo para cada tipo de combate. As disputas consistiram em: retirar; projetar e manter o oponente no solo; retirar os objetos do oponente; tocar o oponente com espada adaptada. Os confrontos duraram 3 minutos e tinham pontuação específica. Realizou-se um jogo de perguntas

[1] UFMA (Universidade Federal do Maranhão); eder.mariano@ufma.br
[2] UFMA (Universidade Federal do Maranhão); souza.adriana@discente.ufma.br
[3] UFMA (Universidade Federal do Maranhão); anm.junior@discente.ufma.br
[4] UFMA (Universidade Federal do Maranhão); eduardo.francisco@discente.ufma.br
[5] ULHT (Universidade Lusófona); drsergiosilva.eng@gmail.com
[6] UFMA (Universidade Federal do Maranhão); sergio.souza@ufma.br
[7] ULHT (Universidade Lusófona); p5795@ulusofona.pt
[8] UULHT (Universidade Lusófona); p625@ulusofona.pt

e respostas, sobre os conteúdos expostos em aula, visando a participação dos demais os alunos. Por meio do questionário, os alunos avaliaram e descreveram suas percepções e opiniões a respeito do Festival de AM&DC. Os resultados mostraram a relevância da prática das competições escolares na aquisição de valores, no fortalecimento das relações sociais e como meio de entretenimento no ambiente escolar.

Palavras-chave: Artes Marciais e Desportos de Combate; Competição Escolar; Educação Física.

INTRODUÇÃO

A prática esportiva de cunho competitivo no âmbito escolar é pouca explorada pelos professores, tendo em conta os benefícios sociais, de formação de valores e entretenimento propostos por ela, sendo este o mais valorizado durante o evento (Reverdito et al., 2008).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconizada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e Cultura (Brasil, 2018) prega que as práticas escolares têm como objetivo principal ampliar suas capacidades expressivas através de manifestações artísticas, corporais e linguísticas, que visem a construção de sujeitos sociais.

Os jogos escolares são ótimas oportunidades para estimular o espírito competitivo, além de incentivar vários princípios e valores, sendo também considerados um componente fundamental do esporte. Segundo Marques (2004), não faz sentido pensar o esporte sem a competição, pois ela proporciona oportunidades aos alunos de demonstrarem suas habilidades e seu potencial individual nas diversas modalidades esportivas.

Para Reverdito, Sacaglia e Paes (2013) a educação se transforma a cada dia e a vivência frequente do esporte deve compor um trabalho docente alinhado com as perspectivas da escola para que a formação integral do aluno aconteça de forma plena. Acredita-se que, para o discente extrair o melhor dos alunos nos festivais e competições escolares, é preciso ter como foco principal, o espírito competitivo alicerçado ao respeito.

Uma competição de artes marciais, no ambiente escolar pode trazer à tona este espírito competitivo e saudável. Correia (2015) afirma que essa prática propicia diversos benefícios para a comunidade escolar, pois valoriza a manifestação cultural do esporte, fomenta as relações interpessoais, amplia saberes e competências sociais e expressivas dos educandos.

Estudos apontam que os eventos competitivos escolares promovem diferentes tipos de aprendizagens, pois se diferenciam daqueles adquiridos no tradicional espaço da sala de aula. Scaglia, Medeiros e Sadi (2006) destacam que as competições e os festivais esportivos devem ser organizados como conteúdo de aprendizado, podendo ser compreendidos como possiblidades educacionais que propulsionam o processo de ensino e aprendizagem.

Os festivais consistem em um tempo pedagógico regulado e aberto a diferentes opções cuja finalidade está na socialização e avaliação do conteúdo traba-

lhado em sala de aula, visto que os festivais possibilitam novas oportunidades, vivências e intervenções sobre um fenômeno de construção da reflexão pedagógica (Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 2019).

Em consonância com esse cenário Montagner, Scaglia e Souza (2001) exprimem a necessidade de um equilíbrio entre as relações e que atividades e projetos de cunho competitivo devem ser muito bem elaborados desenvolvidos pelo corpo pedagógico visando a inclusão de todos, inclusive da comunidade em geral.

Os festivais devem prezar pela cultura, além de incentivar a criatividade dos alunos e demais participantes (Fermino, Grimes, Booz, Cirilo, Herartt & Herartt, 2021).

As competições podem marcar um sentido de congraçamento e de relação social complexa entre as pessoas, porque elas não iniciam quando o árbitro apita o jogo, e não se encerram no próprio jogo; mas se encontram na preparação do evento, passando por uma série de manifestações, de relações complexas, sociais e culturais entre os estudantes, que os motivam a participar efetivamente da organização, desenvolvimento e culminância deste evento (Souza & Scaglia, 2004).

O papel da família neste contexto, pode contribuir para que tais eventos se tornem cópias de competições adultas. Por isso, durante a organização e realização de competições esportivas, é essencial o esclarecimento quanto à inclusão, à participação e à formação cidadã (Reverdito, Scaglia & Paes, 2013).

Dentro do ambiente esportivo e competitivo, os temas transversais como ética, moral, respeito e justiça, são fundamentais para desenvolverem na comunidade escolar o senso de equipe, a valorização do intercâmbio social em detrimento à alta performance. Todavia, eles são vitais para o trabalho em grupo, bem como a valorização do ambiente social.

Nesta perspectiva, esta pesquisa busca revelar a percepção dos alunos do 3º ano do ensino secundário sobre o Festival de Artes Marciais e Desportos de Combate (AM&DC) na Educação Física escolar.

METODOLOGIA

Caracterização do estudo

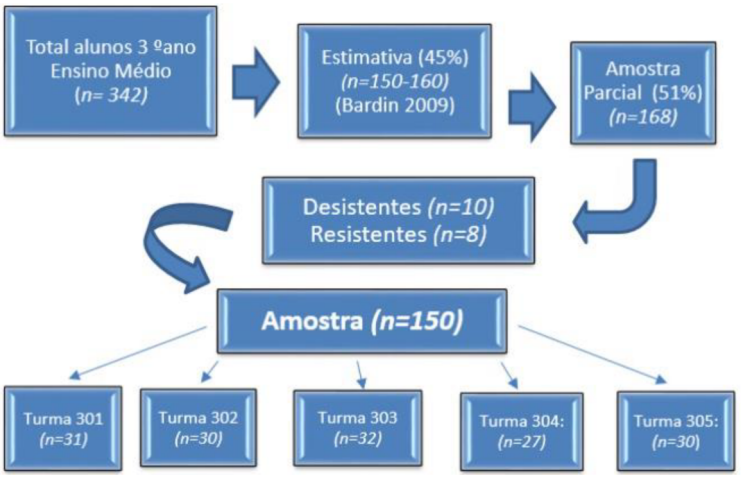
Este estuo de caso, é uma investigação qualitativa e transversal. Santos et al. (2020) consideram este tipo de estudo como sendo de forte fator humanístico, interacional e empático, pois tem como finalidade, transcorrer por um conjunto de sentidos, valores, crenças e comportamentos sociais revelados pelos participantes. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão, com parecer n. 3.212.643.

Amostra

A participação foi previamente autorizada pelos responsáveis com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e confirmada a voluntariedade com a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), pelos alunos. Para que a validação dos resultados fosse confirmada, os estudantes tinham que participar de, no mínimo, oito aulas (75% de frequência) e responder a pergunta, antes e após as intervenções pedagógicas.

Dessa forma, foi constituída a amostra distribuídos em cinco turmas (301 a 305), de ambos os sexos e matriculados no Centro Educacional Dom Ungarelli, em Pinheiro (MA), conforme ilustra o fluxograma amostral (cf. Figura 1):

Figura 1. Fluxograma amostral



Fonte: os autores, 2019.

Procedimentos

Os alunos foram orientados a participar das aulas de AM&DC que envolviam as seguintes modalidades: Judô, Jiu-Jitsu, Sumô, Greco-Romana e Huka-Huka (técnicas de agarre, projeção e imobilização); Taekwondo, Karatê, Muay-Thai, Capoeira e Boxe (técnicas de toque); e a Esgrima, com a Espada, o Florete e o Sabre (técnicas com uso de espada adaptada).

Foram ministradas uma aula teórica seguida de uma prática em cada encontro semanal. Ao final de seis encontros abordaram-se duas modalidades com cada técnica específica (agarre, toque e com implemento).

Nas aulas, foram abordados os conhecimentos históricos sobre as modalidades, seus fundadores, seus princípios, aspectos culturais, as nomenclaturas, tipos e execução dos golpes. Na prática, foram vivenciadas, por meio de jogos de combate, as ações técnicas características de cada modalidade e a realização de

combates com adaptações de regras, através dos jogos de oposição, com caráter lúdico. Após experenciarem os conteúdos teórico-práticos os alunos participaram do Festival de AM&DC.

Para participação no Festival, cada turma elegeu um representante de cada sexo para os combates. As disputas consistiram em: retirar o oponente para fora do espaço de combate; projetar o oponente ao solo; manter o oponente no solo em decúbito dorsal; retirar os objetos do oponente; tocar o oponente com espada adaptada. Os confrontos tiveram a duração de 3 minutos com pontuação específica. Para os alunos que não participaram do confronto foi realizado um jogo de perguntas e respostas relacionadas aos conteúdos abordados na teoria, para contabilizar pontos a cada acerto.

Análise dos Dados

Os dados coletados antes e após as intervenções foram submetidos a Análise Categorial de Bardin (2011) que engloba a análise dos significados das respostas e a codificação delas. O código atribuído a cada resposta foi inserido no software "*Statistical Package for the Social Sciences*" (SPSS), versão 24.0, IBM, 2016, para análise qualitativa das informações. O teste Qui-quadrado foi aplicado para verificar as diferenças estatisticamente significativas nos distintos momentos, com índice de confiança (IC = 95%) e (*p=0,05*).

RESULTADOS

Este estudo possibilitou identificar e descrever as opiniões dos alunos a respeito da realização e participação no Festival de AM&DC. Considerando que não havia informações sociodemográficas dos alunos, informa-se na tabela 1, o percentual de alunos quanto a idade e sexo.

Tabela 1. Frequência amostral quanto a idade e sexo

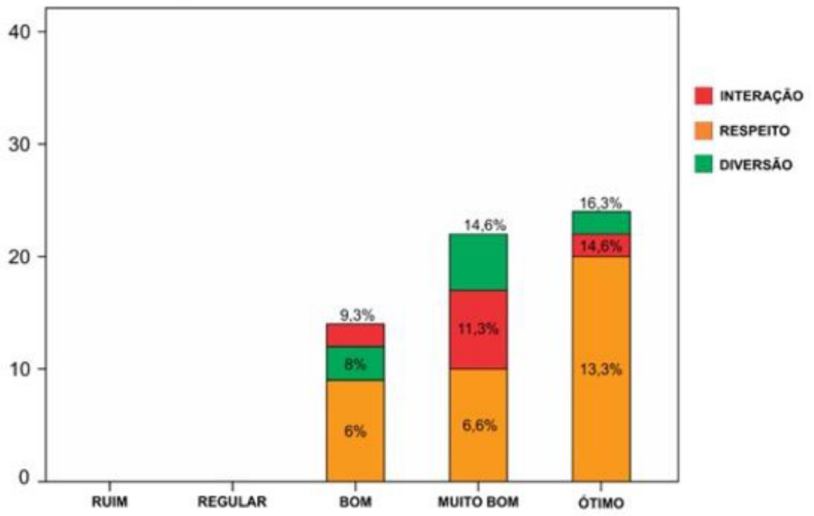
Variáveis		Frequência Amostral	
		n	%
Idade	16 anos	100	66,7
	17 anos e mais	50	33,3
Sexo	Masculino	72	48
	Feminino	78	52
	Total	**150**	**100**

Fonte: os autores.

A pergunta central do estudo, elencada no questionário, trata de investigar a percepção dos alunos no que diz respeito ao Festival do Lutas no contexto escolar. As respostas contidas a partir do questionamento nos revelarão o efeito

da realização de um evento esportivo escolar, na visão discente. Na figura 2, constam os resultados centrais da investigação que revelam a percepção dos alunos acerca do evento intitulado Festival de AM&DC.

Figura 2. Percepção discente sobre o Festival de Lutas na escola



Fonte: os autores.

Os discentes que responderam ao questionário aplicado após o evento que destacaram os valores mais percebidos durante o evento. Observando a figura 1, percebemos que, dos estudantes que classificaram o evento como "bom", (6%) adquiriram respeito, (8%) consideraram divertido e (9,3%) acharam interativo. Os que classificaram como "muito bom", 6,6% destacaram respeito, (11,3%) interação e (14,6%) diversão. Já os que classificaram como "ótimo", ressaltaram a diversão com (16,3%), tendo (14,6%) de interação e (13,3%) destacaram a importância do respeito.

Bigolin e Carlam (2021) buscaram compreender as sensações e percepções desencadeadas nos alunos, a partir de uma proposta pedagógica ressignificada das Olimpíadas Escolares, no município de Ijuí (RS), questionando-os sobre o envolvimento e a participação em competições escolares. Os discentes responderam: "*gostamos de ajudar, participar e interagir, pois achamos que é uma prática significativa dentro e fora da escola*". Argumentaram ainda que se sentiam valorizados quando eram desafiados a colocar em prática os conhecimentos adquiridos nas aulas.

Fermino et al. (2021) entendem o festival escolar como um meio dos estudantes manifestarem suas opiniões e sentimentos e demonstrarem seus talentos. Os autores acreditam que estes eventos podem arraigar e expandir os saberes,

contribuindo para a promoção da reflexão da diversidade de significados que envolvem os esportes.

Os resultados obtidos nesta investigação corroboram com os achados no estudo de Souza et al. (2019) que realizaram um festival esportivo no Instituto Federal do Rio de Janeiro, o qual revelou a percepção dos alunos acerca das competições escolares, e os resultados apontaram que (87%) dos alunos entrevistados consideraram a organização desse tipo de evento como boa ou muito boa, e (13%) apontaram-no como razoável ou ruim. Com relação a forma como o evento aconteceu, (50%) dos estudantes avaliaram como muito bom, (36%) consideraram bom, (10%) viram como razoável e (4%) consideraram ruim. O estudo revelou ainda que, o evento gerou o resultado esperado, pois (94%) dos estudantes confirmaram que participariam novamente, pois o mesmo proporcionou socialização, vivência do lúdico e aquisição de valores humanos e democráticos.

Os resultados a seguir definem a percepção dos alunos em relação aos valores adquiridos após a participação no Festival de AM&DC. Esta situação pode ser comparada com o estudo de Nasário (2008) que retrata a percepção dos professores e salienta as palavras mais importantes que vem à mente quando se ouve a palavra competição. Nesse estudo, vários valores foram declarados: a interação, a confraternização, união e amizade. Dessa forma, a detecção de valores sociais adquiridas durante as competições escolares é percebida também pelos docentes.

A autora enaltece o potencial das competições escolares como excelente possibilidade didático-pedagógica para a educação e formação humana, no instante em que se valoriza os efeitos positivos e se evita os efeitos negativos que a competição pode gerar, e ainda, reforça que as competições podem aumentar a participação dos alunos nas práticas corporais presentes no contexto escolar e na sociedade.

Thiollent (2011) aponta que as práticas sociais e educacionais devem estar pautadas em ações coletivas em função da resolução de problemas com objetivo de proporcionar a transformação do caráter social e educacional dos estudantes. O respeito é um valor, senão, o mais importante a ser adquirido pelo ser humano, pois, através dele conseguimos viver em harmonia com o próximo, reconhecendo suas capacidades e limitações.

No presente estudo, evidenciamos que o "respeito" foi expressivamente apontado pelos alunos, como um valor presente nas disputas que envolviam o Festival de AM&DC, mesmo havendo embate corporal entre os participantes.

No estudo de Rocha, Ribeiro e Aparecido (2014) que tratou dos esportes e competição na Educação Física Escolar, cujo objetivo foi analisar a concepção dos alunos, de uma escola pública e outra privada, sobre as práticas esportivas e competições internas e externas ao ambiente escolar, registrou-se a aquisição de valores idênticos aos do presente estudo como: disciplina, interação e respeito. Tais respostas estão em consonância com os resultados apresentados na presente pesquisa, pois revelaram que a competição orientada pode atenuar as diferenças entre os alunos, mesmo no "campo de batalha esportivo", e promover a diversão e a alegria de jogar dos envolvidos.

Silva (2012) investigou sobre os aspectos sociais, psicológicos e comportamentais das competições dentro e fora do espaço escolar, cujo objetivo primeiro foi identificar os impactos positivos e negativos causados pelo esporte competitivo. Os resultados revelaram que (60%) dos docentes apontaram influências positivas advindas das competições no que diz respeito à aprendizagem e obediência às regras e ao reconhecimento dos fatores que desencadearam derrotas ou vitórias.

O autor ainda revelou que a grande maioria dos docentes (90%) responderam que é possível mudar o comportamento agressivo de um aluno através do jogo competitivo por se tratar de uma prática pedagógica dominada por regras e que facilita o intercâmbio professor/aluno e aluno/aluno. Os professores afirmaram que os alunos que participam do esporte competitivo na escola demonstram respeito mútuo entre os pares.

Findamos a discussão com o estudo de Silva, Sena e Guimarães (2018) que notificaram no transcorrer dos jogos interclasses, a grande participação e envolvimento autônomo dos estudantes; fato que fortalece o grupo e oportuniza novas experiências e soluções em equipe, fomentando o respeito uns pelos outros, o entendimento dos limites e diferenças de cada ser.

CONCLUSÃO

Os resultados dessa análise mostraram que a realização do Festival de AM&DC na escola repercutiu positivamente na percepção dos alunos do 3ºano do ensino médio.

Após conhecerem os conteúdos da temática nas aulas de Educação Física e participarem do Festival de AM&DC observamos percepções otimistas no que diz respeito ao evento.

Constatou-se, na visão discente, que o Festival de AM&DC proporcionou a interação entre os envolvidos, promoveu atitudes de respeito entre os participantes e gerou um clima de grande descontração de entretenimento entre os alunos.

Entretanto, reconhecemos a necessidade de novos estudos que abarquem a temática dos eventos esportivos competitivos no contexto escolar com intuito de revelar seus reais significados a partir da ótica de docentes e discentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bigolin, A., & Carlam, P. (2021). Olimpíadas escolares no município de Ijuí: Uma prática pedagógica ressignificada na perspectiva da formação humana. *Brazilian Journal of Development*, *7*(2), 15421-15435. https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/24640/19693

Brasil, Ministério da Educação e Cultura – Secretaria de Educação Básica. (2018). Base Nacional Comum Curricular: Ensino médio. MEC/SEB. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Correia, W. R. (2015). Educação física escolar e artes marciais: Entre o combate e o debate. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, *29*(2), 337-344. https://doi.org/10.1590/1807-55092015000200337

Fermino, R., Grimes, C., Booz, F., Cirilo, C., Herartt, J. M., & Herartt, N. (2021). Projeto festival de dança: Educação por meio da arte. *Linhas Críticas*, *27*, 1-27. http://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.35022

Marques, A. (2004). Fazer da competição dos mais jovens um modelo de formação e educação. In A. Gaya, A. Marques, & G. Tani (Orgs.), *Desporto para crianças e jovens: Razões e finalidades* (pp. 75-96). UFRGS. https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/199823/000428350.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Nasário, J. C. (2008). Competição na educação física escolar: Um estudo de representações sociais de professores [Pôster] (pp. 11941-11950). *Anais do XV Congresso Nacional de Educação e III Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas*, Curitiba, PR, Brasil. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/98_102.pdf

Reverdito, R. S., Scaglia, A. J., Silva, S. A. D., Gomes, T. M. R., Pesuto, C. L., & Baccarelli, W. (2008). Competições escolares: reflexão e ação em pedagogia do esporte para fazer a diferença na escola. *Pensar a Prática*, *11*(1), 37-45. https://doi.org/10.5216/rpp.v11i1.1207

Reverdito. R. S., Scaglia, A. J., & Paes, P. C. (2013). *Pedagogia do esporte: Aspectos conceituais da competição e estudos aplicados*. Phorte.

Rocha, R. S., Ribeiro, T. A. G., & Aparecido, D. (2010. Educação física escolar: esporte e competição. *Perspectivas Online*, *4*(15), 106-122. https://ojs3.perspectivasonline.com.br/revista_antiga/article/view/449/358

Santos, K. S., Ribeiro, M. C., Queiroga, D. E. U., Silva, I. A. P., & Ferreira, S. M. S. (2020). O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. *Ciência & Saúde Coletiva*, *25*(2), 655-664. https://doi.org/10.1590/1413-81232020252.12302018

Scaglia, A. J., Medeiros, M., & Sadi, R. S. (2006). Competições pedagógicas e festivais esportivos: Questões pertinentes ao treinamento esportivo. *Revista virtual EFArtigos*, *3*(23). http://efartigos.atspace.org/esportes/artigo68.html

Scaglia, A. J., Montagner, P. C., & Souza, A. J. (2001). Pedagogia da competição em esportes: da teoria à busca de uma proposta prática escolar. Motus Corporis, 8(2), 20-30. https://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/1207/3279

Souza, A. & Scaglia, A. J. (2004). Pedagogia do esporte. In Brasil. Ministério dos Esportes - Comissão de Especialistas de Educação Física. *Dimensões pedagógicas do esporte* (pp. 6-53). Universidade de Brasília/CEAD. https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/123456789/228/modulo02DimensoesPedagogicasEsporte.pdf?sequence=3

Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. (2019). *Projeto Político Pedagógico da Escola de Referência em Ensino Médio André Cordeiro*. Secretaria de Educação e Esportes.

Silva, R. F. X. (2012). *Estudo de caso sobre as competições no âmbito escolar*. [Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, Faculdade de Educação Física]. Universidade de Brasília. https://core.ac.uk/download/196871946.pdf

Silva, N. G., Sena, I. A. G., Guimarães, W. N. R. (2018). Jogos interclasse: Os desafios e possibilidades de uma experiência democrática na Erem Joaquim Nabuco [Comunicação oral]. *Realize Editora,* 2018. https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/47712

Souza, G. et al. (2019). Festival esportivo do Instituto Federal do Rio de Janeiro. *XXI Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte*.

Thiollent, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação* (18ª ed). Cortez.

Educação para a cidadania: narrativas em ambientes digitais

Ana Pereira[1]
Elza Mesquita[2]

Resumo
No sistema educativo português, em pleno início do século XXI, porfia-se a educação para a cidadania global. Atendendo ao facto de que o Espaço Europeu da Educação deve incluir, para além de outros aspetos, uma maior cooperação em matéria de desenvolvimento curricular, no sentido de fazer recomendações para garantir que os sistemas de ensino promovam a aquisição de todos os conhecimentos, aptidões e competências que são considerados essenciais no mundo de hoje, o Ministério da Educação e Ciência, através da Direção-Geral da Educação, lançou, em dezembro de 2012, no contexto das Linhas Orientadoras de Educação para a Cidadania, um Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário. Por tal, consideramos pertinente atender a uma educação para a cidadania voltada para a era digital e desenvolvemos um projeto com 3 turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico de um Centro Escolar situado no nordeste de Portugal continental, perfazendo um total de 68 crianças envolvidas. Posicionamo-nos, então, na Educação para os Media uma vez que pretendíamos motivar as crianças a utilizar e a compreender os meios de comunicação social, sobretudo no que diz respeito ao acesso e utilização das tecnologias digitais. *As narrativas em ambientes digitais* constituíram-se, assim, propostas articuláveis com as práticas pedagógicas na sala de aula e com o currículo. Os *podcasts* afiguraram-se como uma possibilidade de dar voz às narrativas construídas pelas crianças. Em termos de resultados salientamos que estamos numa fase inicial do projeto e que até ao momento as crianças compreenderam a importância da comunicação e conseguiram identificar, bem como distinguir diferentes formas de comunicar.

Palavras-chave: Educação para a cidadania; Educação para os media; Narrativas em ambientes digitais; *Podcasts.*

[1] Centro de Investigação em Educação Básica (CIEB), Instituto Politécnico de Bragança; ana.mfpp@gmail.com

[2] Centro de Investigação em Educação Básica (CIEB), Instituto Politécnico de Bragança; elza@ipb.pt

INTRODUÇÃO

O projeto que intitulamos *As narrativas em ambientes digitais* iniciou-se no ano letivo 2020/2021 e encontra-se ainda em desenvolvimento. Trata-se de um projeto direcionado para os media sustentado no *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário* (Pereira et al., 2014), no qual se prevê um trabalho em contexto numa dimensão transversal da Educação para a Cidadania e no "desenvolvimento de projetos e atividades que tenham como objetivo contribuir para a formação pessoal e social" das crianças (Pereira et al., 2015, p.8). Ao longo da investigação, entretanto já realizada, acompanhou-nos uma metodologia de trabalho de projeto por considerarmos que ajudou a estimular e a valorizar o desenvolvimento intelectual e social das crianças. O desenvolvimento do projeto passou, então, por cinco fases: diagnóstico; planificação das atividades, meios e estratégias; execução das atividades planeadas; avaliação; e divulgação. Em termos de documentação das práticas desenvolvidas, salientamos que passou por um trabalho de pesquisa, por tempos de planificação e intervenção com a finalidade de adequarmos os meios e os recursos que possuíamos na instituição, para atingirmos os objetivos pensados a priori, nomeadamente: (i) Utilizar os meios de comunicação social de forma crítica, segura, autónoma e colaborativa; (ii) Conhecer e aplicar os princípios éticos de criação e de publicação de conteúdos no espaço público; (iii) Desenvolver competências em literacia digital; (iv) Gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos desenvolvendo o pensamento crítico e pensamento criativo; (v) Criar e manter atualizada uma plataforma *SoundCloud* para a expressão e comunicação.

O projeto permitiu que as crianças pudessem comparar as suas descobertas com as dos seus colegas para determinarem as melhores informações a partilhar. Percebemos também que possibilitou o desenvolvimento da autonomia, da oralidade, da leitura e da escrita, bem como o pensamento crítico, analítico e criativo. Pudemos constatar ainda que as crianças começaram a produzir, editar e publicar um produto final e a saber utilizar diferentes aplicações digitais de uma forma consciente. A maior dificuldade, neste momento, conturbado pela pandemia COVID-19, foi o envolvimento das crianças na realização de um trabalho mais colaborativo.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A escola é um lugar de excelência, onde se cruzam "mundos" e se mobilizam justiças e, por tal, tem apresentado, ao longo dos tempos, diferentes argumentações para os princípios dominantes da sociedade. Com a democratização do ensino a escola, em Portugal, à semelhança de outros países europeus, passa a ser um espaço onde se respeita o ritmo próprio de cada criança, onde se valoriza a sua experiência e o trabalho coletivo. Assim, os conceitos de igualdade e equidade têm assumido outros contornos, diversificando-se e desenvolvendo-se em contextos idiossincráticos e imprevisíveis. O espírito democrático, ao apelar à equidade, à igualdade de oportunidades, ao direito à diferença e ao respeito pela diversidade pretende conduzir a escola pelos caminhos da descoberta, da criação e da resolução de problemas, capaz de formar cidadãos e cidadãs inconforma-

dos/as, autónomos/as e solidários/as. Em Portugal, o ano de 2017 fica marcado com o reforço da Educação para a Cidadania, sobretudo no domínio do Desenvolvimento. Destaca-se, assim, o *Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular*, instituído pelo Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho (em experimentação pedagógica no ano letivo de 2018/2019), sustentado noutros documentos, nomeadamente no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (aprovado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho) e na *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC) que se alicerçou numa proposta elaborada e apresentada ao Governo em janeiro de 2017 pelo *Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania* (GTEC) criado por despacho conjunto (Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio) da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação, com a missão de conceber uma estratégia de Educação para a Cidadania, a implementar nas escolas.

Em 26 de novembro de 2019 surgiu a *Declaração Ministerial Citizenship education in the digital era*, resultante de um encontro, realizado em Paris, entre os Ministros da Educação dos *Estados Partes da Convenção Cultural Europeia de 1954*, com a intencionalidade de confirmar o compromisso compartilhado com a educação e a formação de cidadãos e cidadãs informados/as e responsáveis na era digital. Nesta reunião considerou-se que a educação para a cidadania digital se tornou um aspeto determinante para a educação e para a formação inicial e contínua, paralelamente ao desenvolvimento de habilidades digitais nas crianças, consentindo sobre os seguintes aspetos:

– allows pupils to acquire social intelligence, confidence and personal fulfilment, as well as the digital skills needed to ensure that digital technology is used for the benefit of society;
– a responsible use of the Internet should incorporate education in critical thinking with regard to the content delivered, produced and shared by digital tools;
– enables pupils to acquire the skills and knowledge they need to understand the information given, through critical and reserved reading, to be capable of publishing and producing information and informing themselves responsibly, as well as to be able to shield themselves from any enterprise or attempt to manipulate them. It should enable pupils to use and create digital content, to explore opportunities for their personal and professional development, and to engage positively as actors in the digital environment;
– should contribute to raising awareness of discrimination and bias based on gender stereotypes and thus contribute, inter alia, to creating greater educational opportunities and ensure that all citizens benefit fully from the digital revolution;
– will thus enable learners to better understand, respect and protect their fundamental rights and guarantee the well-being of individuals – including themselves (Council of Europe, 2019, s.p.).

Atendendo ao facto de que o Espaço Europeu da Educação deve incluir, para além de outros aspetos, uma maior cooperação em matéria de desenvolvimento curricular, no sentido de fazer recomendações para garantir que os sistemas de ensino promovem a aquisição de todos os conhecimentos, aptidões e competências que são considerados essenciais no mundo de hoje, consideramos pertinente identificar as características da

educação para a cidadania voltada para a era digital. Para dar sustentação teórica ao projeto que desenvolvemos, em contexto do 1.º ciclo do ensino básico, tomamos como referência os seguintes documentos nacionais: o *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário* (Pereira et al., 2014); o *Plano de Ação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento* (ENED) 2018-2022, aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 94/2018; a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC) (Monteiro et al., 2017); e, o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins et al., 2017) em convergência com as *Aprendizagens Essenciais* (Ministério da Educação [ME], 2018), homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho.

No que diz respeito ao *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário* salienta-se a importância das instituições de ensino atenderem a uma educação para os Media centrada num processo pedagógico que procure "capacitar os cidadãos para viverem de forma crítica e interventiva a 'ecologia comunicacional' dos nossos dias", procurando-se abordar algumas questões, nomeadamente:

> condições e possibilidades de acesso aos equipamentos e aplicações tecnológicos; diversidade e modalidades de uso dos media; capacidades de procurar, avaliar e selecionar informação relevante, de a analisar criticamente e de a aplicar de forma significativa às necessidades da vida quotidiana; capacidades para comunicar melhor consigo e com os outros (Pereira et al., 2014, p.5).

No seu enquadramento curricular, embora se trate de um documento orientador para as escolas, acentua-se que

> a perspetiva a adotar nas Escolas para a abordagem e implementação da Educação para os Media dificilmente passará por iniciativas únicas e demasiado generalistas; pelo contrário, beneficiará de uma metodologia diversificada, dado entender-se como uma temática transversal e transdisciplinar da Educação para a Cidadania (Pereira et al., 2014, p.7).

Releva-se, ainda, que o referencial pode ser utilizado em contextos distintos, mediante os ajustes necessários, no seu todo ou em parte, nomeadamente em duas das dimensões que nos interessou no âmbito do nosso projeto: "dimensão transversal da Educação para a Cidadania, em contexto de ensino e de aprendizagem de qualquer disciplina ou área disciplinar" e "desenvolvimento de projetos e atividades que tenham como objetivo contribuir para a formação pessoal e social dos alunos, em articulação com o projeto educativo do Agrupamento de Escolas / Escola não agrupada" (Pereira et al., 2014, p.7). A par deste, e tendo em conta também os restantes documentos referenciados, entendemos salientar as palavras de Trindade e Cosme (2019) quando mencionam que o envolvimento em projetos para a cidadania é uma questão a considerar no desenvolvimento do currículo, uma vez que é "possível compreender que a educação para a cidadania não é um objetivo que se acrescenta aos objetivos já existentes, mas uma condição que deverá afetar o modo como se passam a assumir decisões curriculares" (p.23). As decisões a tomar devem valorizar o desenvolvimento do pensamento criativo e do pen-

samento crítico, favorecendo o seu envolvimento na resolução de problemas, para proporcionar às crianças o apoio e a mediação de que necessitam para as ajudar a descobrir e (re)construir saberes.

2. APRESENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO *AS NARRATIVAS EM AMBIENTES DIGITAIS*

Neste ponto damos conta das fases pelas quais passou o desenvolvimento do projeto, nomeadamente: diagnóstico; planificação das atividades, meios e estratégias; execução das atividades planeadas; avaliação; e divulgação. O diagnóstico da situação foi realizado durante duas sessões, nos dias 11 e 18 do mês de novembro, das 14 às 15:30. Com as atividades desenvolvidas pretendíamos que as crianças atingissem os seguintes objetivos: (i) Conhecer alguns meios de comunicação; (ii) Saber *se* e *como* se pode ter voz num meio de comunicação social; (iii) Desenvolver a capacidade de pensamento reflexivo e crítico. Partimos da seguinte questão: **O que são os media?** Inicialmente quisemos perceber o que as crianças sabiam sobre o tema**.** Através do diálogo fez-se a exploração das suas conceções alternativas. As crianças do 1.º ano de escolaridade tinham conceções muito díspares sobre este conceito. Referiram, por exemplo, que os media: "é um país italiano que fica no sul"; "são pessoas que adivinham coisas"; "são contas para saber as notas dos testes"; "são projetos que estão dentro do nosso telefone"; e "é uma coisa que faz bem à saúde".

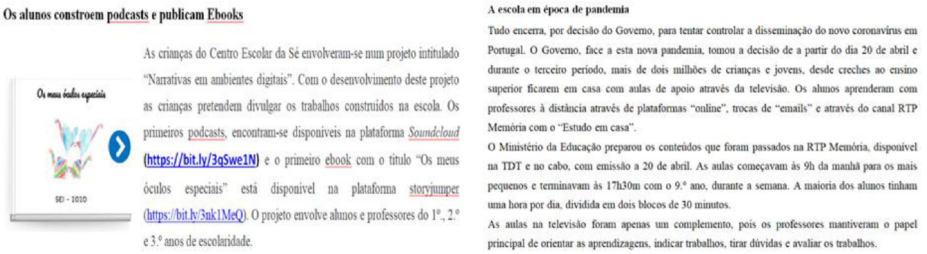
Após a desconstrução das conceções alternativas das crianças, prosseguimos para a exploração do conceito e para a reflexão sobre os meios de comunicação que conheciam com a intencionalidade de avançarmos para a fase da planificação das atividades, meios e estratégias. Para tal, colocamos outra questão: **O que é que os media produzem e disponibilizam aos seus públicos?** As crianças referiram que os media produzem e disponibilizam "muita informação, jogos, vídeos, desenhos animados, notícias, filmes, músicas, imagens e sítios para comunicarmos com outras pessoas". Falaram sobre as suas experiências com a televisão, o computador e a internet, dando exemplos dos programas e jogos que gostavam de realizar. Todas as crianças referiram que em casa utilizavam o computador e o tablet para "jogar" e que na escola os utilizavam para "jogar e estudar". Ficamos a saber que a internet faz parte da vida destas crianças e que a maioria passa parte do seu tempo assistindo a programas televisivos, a ouvir músicas na internet e a jogar. De seguida, questionamos as crianças sobre o que sabiam relativamente à forma como tinham acesso às notícias. Mencionaram que podemos ficar informados/as acerca do que se passa no mundo através do telejornal ("que passa na televisão"), dos jornais, das revistas e da internet. Conduzimos as crianças a refletiram sobre formas de aceder a notícias e a histórias através da internet. Mencionaram que "temos que escrever no computador o assunto que queremos saber e depois o computador dá-nos a resposta… ou aparece a história". Partindo da questão **Será que nós também podíamos produzir e disponibilizar as nossas interpretações sobre o mundo usando as tecnologias digitais?** e, em grande grupo, as crianças refletiram sobre a questão, dialogaram sobre os *podcasts* e apresentaram, ainda, sugestões de atividades que podiam realizar na escola. O grupo de crianças do 1.º ano sugeriu fazer um desenho ou um vídeo sobre as histórias e

as notícias que ouviram e, ainda, procurar livros de histórias na biblioteca para lerem e construírem um *podcast*. Uma criança referiu que também podíamos "fazer um livro" com as produções gráficas realizadas.

As crianças foram organizadas em grupos a partir dos seus gostos e interesses e deu-se continuidade ao projeto para que pudessem dar resposta(s) às questões **De que forma podemos operacionalizar o nosso trabalho? Como avaliamos/divulgamos as nossas produções?** Prosseguimos, assim, para as fases de execução e de divulgação do projeto. As crianças do 1.º ano construíram um livro digital na aplicação *Story Jumper* (https://www.storyjumper.com/book/read/90650396/5fa075e871e87) e fizeram algumas gravações (https://soundcloud.com/narrativas-centro-escolar) (*vide* figura 1).

Figura 1. Exemplos de duas gravações publicadas

As crianças dos 2.º e 3.º anos trabalharam a estrutura da notícia e redigiram as suas narrativas (*vide* figuras 2 e 3) para procederem à realização do *podcast*.



Os alunos constroem podcasts e publicam Ebooks

As crianças do Centro Escolar da Sé envolveram-se num projeto intitulado "Narrativas em ambientes digitais". Com o desenvolvimento deste projeto as crianças pretendem divulgar os trabalhos construídos na escola. Os primeiros podcasts, encontram-se disponíveis na plataforma *Soundcloud* (https://bit.ly/3qSwe1N) e o primeiro ebook com o título "Os meus óculos especiais" está disponível na plataforma storyjumper (https://bit.ly/3nk1MeQ). O projeto envolve alunos e professores do 1º., 2.º e 3.º anos de escolaridade.

A escola em época de pandemia

Tudo encerra, por decisão do Governo, para tentar controlar a disseminação do novo coronavírus em Portugal. O Governo, face a esta nova pandemia, tomou a decisão de a partir do dia 20 de abril e durante o terceiro período, mais de dois milhões de crianças e jovens, desde creches ao ensino superior ficarem em casa com aulas de apoio através da televisão. Os alunos aprenderam com professores à distância através de plataformas "online", trocas de "emails" e através do canal RTP Memória com o "Estudo em casa".

O Ministério da Educação preparou os conteúdos que foram passados na RTP Memória, disponível na TDT e no cabo, com emissão a 20 de abril. As aulas começavam às 9h da manhã para os mais pequenos e terminavam às 17h30m com o 9.º ano, durante a semana. A maioria dos alunos tinham uma hora por dia, dividida em dois blocos de 30 minutos.

As aulas na televisão foram apenas um complemento, pois os professores mantiveram o papel principal de orientar as aprendizagens, indicar trabalhos, tirar dúvidas e avaliar os trabalhos.

Figuras 2 e 3. Exemplo de narrativas para publicar em formato de notícia

Como fizemos? As crianças apresentaram ideias e refletiram sobre possibilidades e formas de produzirem e disponibilizarem narrativas. Iniciou-se um processo colaborativo de construção de ideias a partir do *Google Drive* (*vide* figura 4) com as sugestões que cada grupo turma elaborou.

Figura 4. Crianças a partilhar ideias na plataforma Google Drive

Os adultos, assumindo o papel de mediadores, sugeriram ou reforçaram algumas ideias das crianças face às atividades possíveis de realizar, considerando os recursos diponíveis na instituição, nomeadamente a escrita de narrativas e sua publicação, realização de vídeos ou *podcasts* sobre um determinado conteúdo, etc. As crianças solicitaram a visualização de alguns *podcasts*, pelo que lhes foram então sugeridos dois, disponíveis em https://bit.ly/39JOHYp e https://apple.co/37CSpjW. Sugeriram, assim, a possibilidade de construírem narrativas a partir de produções gráficas, imagens, acontecimentos ou temas das diferentes áreas disciplinares. Apresentaram e registaram sugestões para a elaboração de *podcasts* e selecionaram os que poderiam ser exequíveis face ao contexto, dando início a novos processos de trabalho.

Cada turma decidiu e refletiu sobre os temas e como poderiam organizar a informação para produzirem o produto final, quais as fases seguintes do trabalho e quanto tempo demorariam, sabendo que o produto final seria um *podcast*. As turmas foram organizadas em grupos de trabalho. Os grupos de 2.º e 3.º anos selecionaram e analisaram uma notícia com base no documento intitulado "Redigir uma notícia" disponível em https://bit.ly/33P5eGN e escolheram um tema para construírem uma narrativa. Para a organização das ideias e elaboração das narrativas, as crianças realizaram esquemas no *Popplet*, desenhos, pinturas (*vide* figuras 5 e 6) e consultaram um guião orientador da escrita (*vide* figura 7).

Figuras 5 e 6. As crianças organizaram ideias (através do Popplet e produções gráficas)

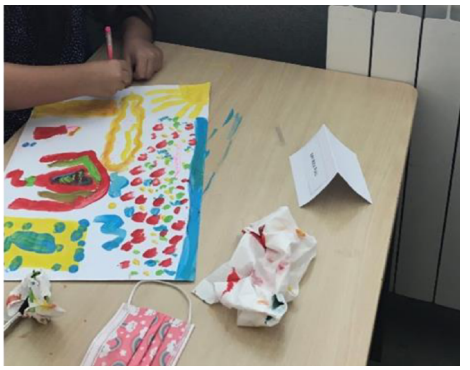


Figura 7. Guião orientador de escrita

Lead (corresponde ao primeiro parágrafo da notícia e deve responder às questões)	**Quem?**	
	O quê?	
	Quando?	
	Onde?	
Corpo da notícia (É o texto que se segue e responde às questões)	Como?	
	Por quê?	
	Que consequências?	
	Que fontes da notícia?	

A narrativa, uma vez construída, foi colocada no *Teams* para que os elementos do grupo a pudessem ler em casa e anotar o que lhes parecia ser mais relevante para a gravação. Posteriormente, aferiram a necessidade de recolherem mais informação face aos

temas. Alguns grupos de crianças do 1.º ano selecionaram na biblioteca álbuns ilustrados sem escrita e outros partiram das suas próprias produções gráficas para poderem produzir as narrativas oralmente.

Com a mediação dos adultos as crianças discutiram sobre a pertinência da utilização do telemóvel e do tablet na elaboração de vídeos e *podcasts* na sala de aula, debatendo-se os aspetos positivos e negativos, dando exemplos. Os grupos analisaram um documento fornecido pelos adultos mediadores, sobre as recomendações para a produção de *podcasts*, disponível em https://bit.ly/2JJVTJf.

As crianças, em grupo, discutiram e decidiram quem iria dar voz na gravação da narrativa. Para a gravação foram-lhe sugeridas algumas aplicações, nomeadamente a aplicação *vocaroo* (gravador de voz - https://bit.ly/2JFsuQw) em SO Android ou a *Audacity* em PC (entre outras). Depois de várias gravações, as crianças ouviram-nas e selecionaram as melhores. Puderam ainda editar e juntar gravações que consideraram necessárias, utilizando, para tal, a aplicação *Audacity* em PC (ou outra). Se houvesse necessidade também podiam editar o ficheiro da sua gravação com a aplicação *WavePad Free Audio Editor* (https://bit.ly/2Iizpyj) em *SO Android* ou com a aplicação *Audacity* em PC (ou outra), desde que lhes permitisse editar o ficheiro áudio em termos de cortes, silêncios, ruído, amplificação do som, normalização do som, etc. Os adultos mediadores, utilizando PC e videoprojector, fizeram *download* dos ficheiros e a sua montagem utilizando a aplicação *Audacity* do ficheiro áudio final (ou vídeo final).

Por fim, procedeu-se à partilha/divulgação do trabalho final colocando ficheiros áudio na plataforma *SoundCloud* e no Blog da Biblioteca Escolar (partilha dos ficheiros para publicação com o/a responsável da BE).

RESULTADOS

O avanço dos *media* digitais e a sua presença na vida das crianças levou-nos a implementar novas estratégias em contexto sala de aula. As crianças, ao produzirem conteúdos mediáticos, envolveram-se em todo o processo que implicou explorar, planear e construir, utilizando os *media* para a expressão da sua cidadania ativa. As atividades que implementamos, para além de promoverem competências específicas da área de Português, nomeadamente do domínio da leitura (mobilizar experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto); da escrita (caraterísticas do texto narrativo, planificação de texto, textualização e revisão de textos); e da oralidade (participar com empenho em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos), promoveram competências da área da Expressão Artística - Expressão Dramática /Teatro, designadamente, nos domínios da apropriação e reflexão (diferentes formas de um ator usar a voz - altura, ritmo, intensidade); interpretação e comunicação (reconhecer, em produções próprias, as especificidades formais do texto dramático convencional: estrutura; segmentação, etc.; componentes textuais); experimentação e criação (adequar as possibilidades expressivas da voz a diferentes contextos e situações de comunicação, tendo em atenção a respiração, aspetos da técnica vocal - articulação, dicção, projeção, etc.).

Ao longo do processo de criação dos conteúdos as crianças assumiram diferentes

papéis, adquirindo conhecimentos sobre a construção de uma narrativa, os elementos que a caracterizam e o modo como devem ser combinados para comunicarem com o público. A realização deste trabalho permitiu uma maior consciência em relação ao modo de construir uma notícia, saber produzi-la, editá-la e publicar um produto final.

A inclusão dos *media* para abordar conteúdos do programa ajudou as crianças a adquirir capacidades de uso dos *media* nomeadamente em saber utilizar diferentes aplicações digitais de uma forma mais consciente, desenvolvendo assim comportamentos mais fundamentados, reflexivos e críticos. Sem dúvida que as crianças desenvolveram o pensamento crítico, analítico e criativo, pois tiveram a possibilidade de refletir com os colegas e familiares sobre a pertinência e a qualidade do trabalho que realizaram. No final e após a reflexão sobre os aspetos menos conseguidos existiu ainda a possibilidade de ajudar as crianças a encontrar soluções que lhes permitiram evoluir, reformular e dar continuidade ao projeto.

Destaca-se também neste projeto a comparação das descobertas que as crianças fizeram com as dos seus colegas, para determinar as melhores informações a partilhar.

Somos conscientes que as crianças desenvolveram a autonomia, o trabalho colaborativo, a oralidade, a leitura e a escrita.

Os *media* favoreceram a introdução da *aprendizagem participativa*, pois as crianças usaram-nos para produzirem conteúdos mediáticos em ambientes colaborativos e de articulação. O uso dos *media* por crianças na vida da escola, em consonância com os modos como se pode usar a tecnologia nos momentos de lazer, trouxe entusiasmo e motivação à aprendizagem.

De facto as crianças gostam de atividades de interação, pelo facto de serem diferentes do que é usual. No entanto, salientamos que inicialmente sentimos algumas dificuldades, nomeadamente aquando da realização das primeiras utilizações e gravações, pois perdemos algum do trabalho realizado por falta de experiência. Apesar das dificuldades, nomeadamente na adaptação às ferramentas, aos programas utlizados e às restrições provocadas pela pandemia este projeto tornou-se um desafio ao ter como objetivo principal apoiar as crianças na aquisição de competências digitais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Council of Europe (2019). *Citizenship education in the digital era. Ministerial Declaration*. https://rm.coe.int/coe-declaration-digital-citizenship-english-vf-sur-table-26-11-19/168098f44b.

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. *Diário da República, 2.ª série — N.º 128*. https://dre.pt/application/conteudo/107636120.

Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio. *Diário da República, 2.ª série — N.º 90*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/2016_despacho6173.pdf.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. *Diário da República, Série II, n.º 143*. https://files.dre.pt/2s/2017/07/143000000/1548415484.pdf.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. *Diário da República, 2.ª série — N.º 138*. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. https://files.dre.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf.

Martins, et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Ministério da Educação [ME] (2018). *Aprendizagens Essenciais.* Ministéro da Educação, Direção-Geral de Educação. https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0.

Monteiro, R. et al. (2017). *Estratégia nacional de ecucação para a cidadania.* República Portuguesa.*https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania.pdf.*

Pereira, S. et al. (2014). *Referencial de educação para os media para a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário.* Ministério da Educação e Ciência. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_educacao_media_2014.pdf.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 94/2018, de 16 de julho. *Diário da República, 1.ª série — N.º 135.* https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/resolucao-do-conselho-de-ministros-n-94-2018-pt-1.pdf.

Trindade, R., & Cosme, A. (2019). *Cidadania e desenvolvimento. Propostas e estratégias de ação - ensino básico e ensino secundário*. Porto Editora.

Ajustamento Psicoemocional e Relacional de Crianças e Jovens com Medida de Acolhimento Residencial

Fátima Gameiro[1]
Paula Ferreira[2]
Ana Pedro[3]
Beatriz Rosa[3]

Resumo
De acordo com a literatura, diversos são os fatores que podem influenciar a forma como a criança/jovem se autoavalia, tendo as relações familiares um papel de_destaque. Este papel pode ter uma influência direta no ajustamento psicoemocional e relacional das crianças/jovens, no autoconceito, na autoestima, na perceção de suporte social e na conduta. Com o objetivo de comparar o ajustamento de crianças/jovens que vivem em família de origem e em acolhimento residencial foram estudadas 169 crianças/jovens com idades compreendidas entre os 10 e os 21 anos, 62 a residir em Casa de Acolhimento Residencial e 107 em família, sendo 76 do sexo masculino e 93 feminino. Foram aplicados, via presencial e *googleforms*, a Escala de Avaliação do Autoconceito de *Piers-Harris, a* Escala de Autoestima de *Rosenberg*, as Escalas de Perceção de Suporte Social dos Amigos e da Família e o Questionário de Agressividade. Os resultados demonstraram que há diferenças estatisticamente significativas entre as crianças e jovens em acolhimento residencial e as que residem com as suas famílias em todos os parâmetros analisados. As crianças e jovens em acolhimento apresentam-se mais fragilizados ao nível do autoconceito, da autoestima, da perceção de suporte social dos pares e da família. Somente nos valores relativos ao autoconceito de ansiedade não se registaram diferenças significativas, apresentando-se ambos os grupos com valores acima dos normativos para a faixa etária. Quanto à perceção de agressividade, verifica-se que as crianças/jovens institucionalizados manifestam uma maior perceção de agressividade, quer ao nível geral, quer nas dimensões instrumental, afetiva e cognitiva. Os resultados permitem concluir que todos os participantes revelam fragilidades ao nível da gestão da ansiedade, sendo que os institucionalizados manifestam-se mais desajustados psicológica e relacionalmente e mais

[1] Instituto de Serviço Social/ULHT; fatima.gameiro@ulusofona.pt
[2] Instituto de Serviço Social/ULHT; paula.ferreira@ulusofona.pt
[3] Lar dos Rapazes e Primeiro Passo/SCMS; ana.pedro@scms.pt
[4] Escola de Psicologia e Ciências da Vida/ULHT; beatriz.rosa@ulusofona.pt

agressivos, demonstrando a urgência em intervir de forma transdisciplinar junto desta população, promovendo competências pessoais, relacionas e sociais.

Palavras-chave: Ajustamento psicoemocional e relacional; Agressividade; Crianças e jovens; Família; Acolhimento residencial.

INTRODUÇÃO

Na interação as crianças desenvolvem a (auto)regulação emocional, construindo modelos internos, que resultam em representações sobre os outros, sobre si mesmo/a e o seu próprio valor (Candeias et al., 2018). As relações com figuras de referência exercem um poder significativo no ajustamento psicoemocional e relacional desde a primeira infância até à adolescência (Blakely-McClure & Ostrov, 2016). É reconhecido que vários fatores podem influenciar a forma como cada criança/jovem se autoavalia, o seu autoconceito, autoestima, perceção de suporte social e conduta, tendo as relações familiares um papel de grande destaque (Giovanelli & Reynolds, 2021). Segundo a literatura, o contexto familiar tem um papel crucial no desenvolvimento holístico da criança/adolescente, surgindo com conotação de refúgio, onde predominam sentimentos de intimidade, afetividade, solidariedade e privacidade, ou como o de um lugar de inautenticidade, dominando sentimentos de opressão, obrigação, egoísmo, sendo neste caso, a família geradora de conflitos e de violência (Ramos, 1993). Sendo a família o primeiro grupo social de pertença do indivíduo, deveria oferecer modelos de comportamento e de conduta social. Para Bandeira e colaboradores (2006), os comportamentos problemáticos encontram-se relacionados com os estilos parentais adotados na educação das crianças. Desta forma, pais das crianças que apresentam comportamentos problemáticos são mais diretivos, têm menos contato com os filhos e possuem menor responsabilidade. O estudo de Ferreira e Marturano (2002) demonstrou que crianças com comportamentos problemáticos apresentam maiores dificuldades nas relações parentais. Os pais destas crianças adotam estilos parentais reativos, e caracterizam-se por interações negativas, menor preocupação com a segurança e necessidades dos filhos, e pelo uso de ameaças e agressão física. Assim, de acordo com Bolsoni-Silva e colaboradores (2008) torna-se necessário aumentar a frequência de habilidades sociais educativas parentais, uma vez que estas podem prevenir os problemas de comportamento dos filhos. Se os pais possuírem as habilidades sociais necessárias, podem utilizar práticas educativas mais eficazes, como o estabelecimento de limites em detrimento de práticas punitivas.

Os contextos de risco e perigo para as crianças e jovens assumem um caráter epidemiológico relevante na sociedade atual. Em Portugal, tendo em consideração o Relatório de Avaliação das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (CPCJ) de 2020 (Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens/CNPDPCJ, 2021) existem 69 622 processos de promoção e proteção, sendo que 66 529 crianças e jovens beneficiaram de intervenção pelas

CPCJ e destas, 24 531 beneficiaram de medidas aplicadas ou em execução (45% raparigas e 55% rapazes), tendo sido aplicada a medida de Acolhimento Residencial após acordo de promoção e proteção a 4,7% das crianças/jovens avaliadas. Segundo a mesma fonte (CNPDPCJ, 2021), as principais situações de perigo na infância e juventude comunicadas à CPCJ em 2020 estiveram associadas sobretudo à negligência (34,20%), violência doméstica (31,9%), direito à educação (15,3%) e a comportamentos de perigo na infância e juventude (em que estes, de forma grave e continuada, tendem a comportar-se de maneira a prejudicar a sua integridade física e/ou psicológica ou de outras pessoas) (18,60%)[5].

Estudos sobre o contexto familiar revelam que os cuidadores de crianças/jovens envolvidas no sistema de proteção infantojuvenil apresentam elevados níveis de problemas cognitivos (McConnell et al., 2011), constituindo uma condição de vulnerabilidade para o desempenho da parentalidade (Bayer et al., 2011), pela interação entre as crianças/jovens desafiadoras com a vulnerabilidade parental (Sameroff, 2009) e pela interação complexa entre fatores biológicos, psicológicos, comportamentais e contextuais (O´Connor & Scott, 2007).

De acordo com Siqueira e Dell'Aglio (2010), a colocação num contexto não familiar e a permanência longe da família de origem pode atuar como mais uma violência para as crianças/adolescentes que passaram por situações de fragilidade ao longo de seu desenvolvimento. Segundo Oliveira e Próchno (2010), a situação de acolhimento residencial interfere na vinculação afetiva de modo ignificativo em crianças/jovens. Adolescentes que passaram parte do seu desenvolvimento em Casa de Acolhimento podem ter o seu pensamento comprometido, mais concretamente, o seu desenvolvimento cognitivo (Velarde & Martínez, 2008). Na mesma direção, Sigal et al. (2003) afirmaram que a experiência de institucionalização prolongada e precoce pode trazer prejuízos graves ao desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Também, o tempo de institucionalização pode influenciar a rede de apoio, especialmente quanto à perceção de proximidade e qualidade das relações, visto que um maior tempo de institucionalização pode-se associar a pior perceção de proximidade nas relações e menor número de contatos na rede de apoio (Siqueira & Dell'Aglio, 2010). Num outro estudo, Lausten & Fredriksen (2016), concluíram que o bem-estar subjetivo de crianças em Casa de Acolhimento é significativamente menor do que o das crianças que vivem nas famílias de origem e que crianças institucionalizadas são mais propensas ao absentismo e ao abandono escolar mesmo quando comparadas com outras crianças em situações vulneráveis (Berridge et al., 2020).

Quanto aos fatores de proteção no acolhimento residencial, Albornoz (2009) refere que a institucionalização pode funcionar como recurso terapêutico para a recuperação de crianças/adolescentes vítimas de abandono e abuso, uma vez que, nesse contexto, podem ser resgatadas as experiências de cuidado afetivo,

[5] Estas situações enquadram-se na tipologia de situação de perigo definida pela CNPDPCJ (2021).

não permitindo que vivências de privação anteriores sejam incapacitantes. Carvalho & Manita (2010) verificaram que, após um período de adaptação inicial, as crianças acolhidas revelaram uma perceção positiva em relação à vida na instituição e uma valorização positiva da instituição enquanto lar que os acolhe. Diversos estudos têm apresentado resultados indicativos de presença de processos de resiliência na construção de novas relações afetivas estabelecidas após a institucionalização, tanto com pares, sobretudo irmãos, como com adultos entre adolescentes em situação de acolhimento residencial (Dalbem & Dell'Aglio, 2008). Além disso, segundo Weber (2007), crianças/adolescentes institucionalizados que vivem num ambiente com rotinas e regras claras, podem promover o seu repertório emocional, cognitivo e comportamental, o que facilita o seu desempenho escolar e social. Apesar da complexidade de fatores de risco e proteção envolvidos na institucionalização, há estudos que demonstram as alterações no ambiente e qualidade do atendimento destes locais, sendo que estas têm-se mostrado, no decorrer dos anos, mais adequadas no atendimento, no acompanhamento e na proteção de crianças/adolescentes (Siqueira & Dell'Aglio, 2010).

Na perspetiva bioecológica, o desenvolvimento humano constitui-se de forma mais ampla, sendo influenciado pela pessoa (disposições - gerais e disruptivas; recursos - competências e disfunções; demandas - positivas e negativas) e pelo processo (Microssistema; Mesosistema; Exosistema e Macrossistema). Aspeto importante promotor do desenvolvimento emocional é a relação com alguém que se importe genuinamente pela criança/adolescente e estabeleça uma relação de proximidade com ela (Bronfenbrenner, 2011). Diversos estudos que consideram a perspetiva contextual do desenvolvimento têm demonstrado que ser acolhido temporariamente em Casa de Acolhimento pode contribuir para que a criança/adolescente constitua uma rede de apoio satisfatória, capaz de propiciar sentimento de confiança e processos proximais que favorecem o seu desenvolvimento psicológico e social (Dalbem & Dell'Aglio, 2008; Siqueira & Dell'Aglio, 2010).

Tendo em consideração esta diversidade de análises compreensivas e de resultados, este estudo teve como objetivo comparar o ajustamento psicoemocional e relacional de crianças/jovens que vivem em família de origem e em acolhimento residencial.

MÉTODO

2.1. Participantes

A amostra foi constituída por 169 crianças/jovens com idades compreendidas entre os 10 e os 21 anos (M=15,76; DP=2,68), sendo 76 (45%) do sexo masculino e 93 (55%) feminino. Relativamente ao regime de habitação, 62 (36,7%) encontravam-se a residir em casa de acolhimento residencial, e 107 (63,3%) viviam em família.

2.2. Delineamento

Estudo comparativo. Definiram-se como variáveis dependentes os resultados do autoconceito (Escala de Avaliação do Autoconceito de *Piers-Harris*), da autoestima (Escala de Autoestima de *Rosenberg*), da perceção de suporte social dos amigos e família (Escalas de Perceção de Suporte Social dos Amigos e da Família) e a perceção de agressividade (Questionário de Agressividade) e como variável independente o local em que habitam (Casa de Acolhimento e Família).

2.3. Instrumentos

A Escala de Avaliação do Autoconceito de *Piers-Harris* (PHCSCS-2, Piers & Hertzberg, 2002, aferição portuguesa de Veiga & Domingues, 2012) foi utilizada para avaliar a perceção de autoconceito e a Escala de Autoestima de *Rosenberg* (EACRR, Rosenberg, 1989; Corcoran, & Fischer, 2000, aferição portuguesa de Pechorro et al., 2011), para avaliar a perceção de autoestima. Para avaliar a perceção que as crianças/jovens têm relativamente aos seus pares e à sua família, foram utilizadas as Escalas de Perceção de Suporte Social dos Amigos e da Família (PSS-Par e PSS-Fam, Procidano & Heller, 1983, aferidas por Gouveia et al., 2015). Para conhecer a autoperceção de agressividade, foi utilizado o Questionário de Agressividade (AQ, Buss & Perry, 1992, aferição portuguesa de Simões, 1993).

2.4. Procedimento

Após aprovação institucional, foi solicitado o consentimento informado e o protocolo foi administrado de forma presencial às crianças e jovens em acolhimento residencial e via *online* (através do *Googleforms*) às crianças e jovens em contexto familiar.

RESULTADOS

Foram analisadas as diferenças entre os grupos, crianças/jovens em acolhimento residencial e a residir em família, em relação às variáveis dependentes (autoconceito, autoestima, perceção de suporte social dos amigos e família e perceção de agressividade), através do teste t de amostras independentes. Verificou-se que as crianças e jovens em acolhimento residencial revelam diferenças estatisticamente significativas (p=0.000) das que residem com as suas famílias em todos os parâmetros analisados. As crianças e jovens integradas em acolhimento residencial apresentam menos autoconceito ($t(96{,}18) = -6{,}04$; $p = 0{,}000$) do que as que se encontram enquadradas em contexto familiar (Tabela 1). Somente nos valores relativos ao autoconceito de ansiedade é que não se registaram diferenças significativas, apresentando-se ambos os grupos com valores acima dos normativos para a faixa etária ($t(167) = 0{,}11$; $p = 0{,}910$) (Tabela 1).

Tabela 1 – Diferenças no Autoconceito por grupo

	Grupo			
	Casa de Acolhimento		Família	
	M	DP	M	DP
Autoconceito Total	3,63*	0,87	4,37*	0,61
Autoconceito- Ansiedade	17,27	6,40	17,17	5,53

Fonte: elaboração própria (2021) *p = 0,000

Ao nível da autoestima, as crianças e jovens em acolhimento também apresentam resultados mais baixos (t(116,88) = -5,24; p = 0,000) do que as que residem com as suas famílias (Tabela 2).

Tabela 2 – Diferenças na Autoestima por grupo

	Grupo			
Autoestima	Casa de Acolhimento		Família	
	M	DP	M	DP
	14,66*	6,33	19,77*	5,69

Fonte: elaboração própria (2021) *p = 0,000

Quanto à perceção de suporte social dos pares (t(102,27) = -7,89; p = 0,000) e da família (t(104,96) = -4,13; p = 0,000), as crianças e jovens em acolhimento registam também valores mais baixos (Tabela 3).

Tabela 3 – Diferenças na Perceção de Suporte Social por grupo

	Grupo			
Perceção de Suporte Social	Casa de Acolhimento		Família	
	M	DP	M	DP
Pares	9,16*	4,92	14,86*	3,75
Família	9,06*	6,34	12,93*	4,99

Fonte: elaboração própria (2021) *p = 0,000

Relativamente à perceção de agressividade, também as diferenças entre os grupos são estatisticamente significativas, verificando-se que as crianças/jovens institucionalizados manifestam uma maior perceção de agressividade, quer ao

nível geral (t(90,21) = 8,74; p = 0,000), quer nas dimensões instrumental (t(96,62) = 7,38; p = 0,000), afetiva (t(83,18) = 7,80; p = 0,000) e cognitiva (t(99,57) = 7,99; p = 0,000) (Tabela 4).

Tabela 4 – Diferenças na Perceção de Agressividade por grupo

Grupo				
Agressividade	Casa de Acolhimento		Família	
	M	DP	M	DP
Total	3,17*	0,69	2,32*	0,44
Instrumental	3,22*	0,74	2,44*	0,52
Afetiva	2,98*	0,91	1,99*	0,51
Cognitiva	3,20*	0,68	2,41*	0,50

Fonte: elaboração própria (2021) *p = 0,000

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo comparar o ajustamento psicoemocional e relacional de crianças/jovens que vivem em família de origem e em acolhimento residencial. Concluiu-se que as crianças e jovens integradas em acolhimento residencial apresentam um autoconceito, uma autoestima e uma perceção de suporte social dos pares e da família mais fragilizado do que as que se encontram enquadradas em contexto familiar e que as crianças/jovens institucionalizados manifestam uma maior perceção de agressividade, quer ao nível geral, quer nas dimensões instrumental, afetiva e cognitiva do que as que se encontram inseridas em família. Estes resultados encontram-se em linha com a literatura, que tem vindo a demonstrar que crescer em família pode funcionar como um fator protetor em crianças e adolescentes (Gonçalves, Baptista & Farcas, 2016) e que o bem-estar subjetivo destas em acolhimento residencial é significativamente menor do que as que vivem nas famílias de origem (Lausten & Fredriksen, 2016). Os resultados desta investigação vêm confirmar a literatura que defende estas fragilidades no acolhimento residencial e levantar preocupações acrescidas. Todas as crianças/jovens inquiridos revelam fragilidades ao nível da gestão da ansiedade, sendo que as que se encontram em acolhimento residencial manifestam-se mais desajustadas psicológica e relacionalmente e mais agressivas. É urgente intervir de forma transdisciplinar junto desta população, promovendo competências pessoais, relacionas e sociais. Foi com este objetivo que surgiu a necessidade de conceptualizar, aplicar e validar um novo modelo de intervenção em Casa de Acolhimento Residencial que se centre numa perspetiva de promoção de fatores protetores, que seja uma resposta inovadora, com integração sistémica de um conjunto de atividades de estimulação (desporto, artes,

realidade virtual, famílias e pares) e que vise o fomento de competências pessoais, de socialização interpessoal e de estímulo das relações por forma a dar resposta às fragilidades desta população e promover a qualidade do Acolhimento Residencial para crianças e jovens em perigo em Portugal. Sendo também de valorizar a intervenção com as famílias, as equipas técnicas e a comunidade escolar, dotando-as de ferramentas e estratégias para intervir com todas as crianças e jovens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albornoz, A. C. G. (2009). Perspectivas no abrigamento de crianças e adolescentes vitimizados. In S. Rovinski & R. Cruz (Eds.). *Psicologia jurídica: Perspectivas teóricas e processos de intervenção* (pp.181-194). Vetor.

Bandeira, M., Rocha, S., Sousa, T., Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: Características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de psicologia*, 11(2), 199-208.

Bayer, J., Ukoumunne, O., Lucas, N., Wake, M., Scalzo, K., & Nicholson, J. (2011). Risk factors for childhood mental health symptoms: national longitudinal study of Australian children. *Pediatrics*, 128, 865-879. doi: 10.1542/peds.2011-0491

Berridge, D., Luke, N., Sebba, J., Strand, S., Cartwright, M., Staples, E., McGrath-Lone, L., Ward, J., & O'Higgins, A. (2020). *Children in need and children in care: Educational attainment and progress*. University of Oxford, Department of Education/University of Bristol.

Blakely-McClure, S., & Ostrov, J. (2016). Relational aggression, victimization and self-concept: Testing pathways from middle childhood to adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 376-390. http://doi.10.1007/s10964-015-0357-2

Bolsoni-Silva, A., Salina-Brandão, A., Versuti-Stoque, F., & Rosin-Pinola, A. (2008). Avaliação de um programa de intervenção de habilidades sociais educativas parentais: Um estudo-piloto. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 28(1), 18-33.

Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos.* Artmed.

Candeias, A., Portelada, A., Vaz-Velho, C., Galindo, E., Pires, H., Borralho, L., Grácio,

L. Costa, N., Reschke, K., & Witruk, E. (2018). Multiple approaches to the study and Intervention in Stress. *Proceedings of the International Seminar: Multiple Approaches to the study and Intervention in stress*. Universidade de Évora.

Carvalho, T., & Manita, C. (2010). Percepções de crianças e adolescentes institucionalizados sobre o processo de institucionalização e a experiência na instituição. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. Almeida, R. Cabecinhas, R. Cascio, C., Moore, D., & McGlone, F. (2019). *Social touch and human development. Developmental Cognitive Neuroscience*. 35, 5–11. doi:10.1016/j.dcn.2018.04.009

Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (2021). *Relatório de Avaliação da Atividade das CPCJ- 2020*. Retirado de https://www.cnpdpcj.gov.pt/relatorio-atividades

Dalbem, J., & Dell'Aglio, D. (2008). Apego em adolescentes institucionalizadas: processos de resiliência na formação de novos vínculos afetivos. *Psico*, 39(1), 33-40.

Ferreira, M. & Marturano, E. (2002). Ambiente familiar e os problemas do comportamento

apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 35-45.

Giovanelli, A., & Reynolds, A. J. (2021). Adverse childhood experiences in a low-income black cohort: The importance of context. *Preventive Medicine*, 148, 106557.

Gonçalves, M., Baptista, M. N., & Farcas, D. (2016). IPSF: Análise da estrutura interna em uma amostra de jovens adultos portugueses. *Avaliação Psicológica*, *15*(1), 115-123.

Gouveia, P., Leal, I., Cardoso, J. & Nunes, A. (2015). Contributos para a adaptação e aferição de duas medidas de suporte social. *Psicologia, Saúde &Doenças*, 16(3), 386-391.

Lausten, M., & Fredriksen, S. (2016). Do you love me? An empirical analysis of the feeling of love amongst children in out-of-home care. *Scottish Journal of Residential Child Care,* 15(3*),* 90-103. doi: 10.14324/111.444.ijsp.2017.07

McConnell, D., Feldman, M., Aunos, M., & Prasad, N. (2011). Parental cognitive impairment and child maltreatment in Canada. *Child Abuse and Neglect*, 35, 621–632.

O'Connor, T., & Scott, S. (2007). *Parenting and outcomes for children*. Joseph Rowntree Foundation.

Oliveira, S. & Próchno, C. (2010). A vinculação afetiva para crianças institucionalizadas à espera de adoção. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(1), 62-84.

Pechorro, P., Maroco, J., Poiares, C., & Vieira, R. (2011). Validação da escala de autoestima de Rosenberg com adolescentes portugueses em contexto forense e escolar. *Arquivos de Medicina,* 25(5-6), 174-179.

Ramos, N. (1993), *Maternage en milieu portugais autochtone et immigré. De la tradition à la modernité. Un étude etnopsychologique* (dissertação de doutoramento). Universidade de René Descartes, Sorbonne, Paris, França.

Sameroff, A. (2009). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other.* American Psychological Association, Washington, DC, USA.

Sigal, J., Perry, J., Rossignol, M., & Ouimet, M. (2003). Unwanted infants: Psychological and physical consequences of inadequate orphanage care 50 years later. *American Journal of Orthopsychiatry*, 73(1), 3-12.

Simões, A. (1993). São os homens mais agressivos que as mulheres? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII(3), 387-404.

Siqueira, A. & Dell'Aglio, D. (2010). Crianças e adolescentes institucionalizados: Desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(3), 407-415.

Veiga, F & Domingues, D, (2012). A escala Piers-Harris children's self-concept scale: Uma versão com repostas de um a seis. In *Atas do 12º Colóquio de Psicologia, Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares Contemporâneos através da Investigação* (pp.223-238), ISPA, Lisboa.

Velarde, M., & Martínez, P. (2008). Perspectiva temporal futura em adolescentes institucionalizados. *Revista de Psicologia, XXVI*(2), 256-276.

Weber, L. (2007). *Eduque com carinho (*2ª ed). Juruá

Pensar a cidadania quando a vida é feita indigna

Beatriz Saks Hahne[1]

Resumo
Neste trabalho são apresentadas algumas das questões discutidas na investigação de doutoramento em curso da autora no Brasil, cujo pano de fundo é o processo socioeducativo desenvolvido no acompanhamento de jovens entre doze e dezoito anos de idade aos quais tenham sido aplicadas sanções legais em decorrência de seu envolvimento com práticas ilícitas. Em 2019, a investigadora encontrou-se com cinco jovens em seus territórios de moradia, na cidade de São Paulo, para escutar suas narrativas, que iniciavam quando lhes era perguntado o que percebiam pelas palavras *medidas socioeducativas*. A intenção era acessar os sentidos que davam para estes termos a partir de suas experiências no cumprimento das sanções que lhes haviam sido atribuídas. Posteriormente à escuta dos jovens, eram escritos textos dos quais participaram elegendo expressões, suprimindo e acrescentando frases que ressaltassem aquilo que, do seu ponto de vista, precisava permanecer em relevo. No processo de escrita conjunta suas histórias de vida faziam ver como eram atravessados por questões como a pobreza material, o racismo e as violências que, com frequência, não são consideradas como temas relevantes tanto pelo poder judiciário que aplica a lei quanto pelas instituições que a executam. Apoiado em autores da psicologia, educação, antropologia e sociologia, este texto apresenta alguns dos elementos apreendidos na investigação em curso, que trata do encontro entre a lei e a vida de uma parcela específica (e significativa) da sociedade brasileira, e aponta a relevância (e os desafios) de tornar presente as histórias biográficas dos jovens, que ultrapassam a ilegalidade praticada.

Palavras-chave: Juventude; Ilegalidades; História de vida; Narrativa; Desigualdade social.

[1] Universidade de São Paulo; beatrizsaks@usp.br.

INTRODUÇÃO

A territorialidade deste trabalho é o Brasil, nomeadamente, uma de suas políticas destinadas à juventude: as medidas socioeducativas, que são determinações judiciais aplicadas às pessoas em idades entre doze e dezoito anos que cometeram práticas consideradas ilegais (Brasil, 1990), nomeadas de ato infracional[2].

A legislação brasileira estipula seis medidas[3] que podem ser aplicadas aos jovens com o objetivo de: i) responsabilizá-lo, ii) reprovar sua conduta ilícita e iii) promover sua integração social. Com exceção de uma delas, a prestação de serviços à comunidade, que é contabilizada em número de horas de trabalhos prestados, para nenhuma é estipulado um tempo determinado de cumprimento no momento de sua aplicação, de forma que o jovem, quando recebe uma sanção, tem conhecimento apenas de que o seu caso será reavaliado, no máximo, a cada seis meses. No caso da medida de internação (a mais restritiva delas), sabe também que há um tempo máximo de reclusão[4], mas não o período que, efetivamente, terá de cumprir até alcançar o término da medida socioeducativa e nem aquilo que terá de realizar para ver-se livre da sanção. Este espaço entre o saber e o não saber (e os efeitos que tal distância produz) tem sido o tema da investigação a partir da qual este trabalho foi escrito.

No Brasil, a delinquência juvenil há anos desponta nos estudos sociológicos que informam a seletividade do público atendido pelo sistema socioeducativo, composto, maioritariamente, por meninos pobres, negros, moradores dos bairros sociais, com percursos escolares interrompidos e vítimas de diferentes graus e tipos de violências que fazem com que muitos morram antes mesmo de chegarem à vida adulta (Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2019; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021).

Ao praticarem algum ato infracional, esse sujeitos têm suas trajetórias biográficas marcadas pela infração e sua identidade registrada como sendo aqueles que destoam – os não-cidadãos. Essas nomeações tornam-se etiquetas que podem definir toda uma vida ao destituir-lhes de sua história pessoal. Aos olhos da sociedade, todos os jovens que cometem ilegalidades teriam a mesma história de vida e as mesmas necesidades, sendo comprendidos como se fossem todos um só.

As pessoas historicamente assistidas pelas medidas socioeducativas advêm de classes sociais menos abastadas economicamente e são mais desprotegidas

---

[2] Lei Federal 8.069/90, Art. 103: Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal.

[3] Lei Federal 8.069/90, Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de semiliberdade; VI - internação em estabelecimento educacional.

[4] Lei Federal 8.069/90, Art. 121, § 3º. Em nenhuma hipótese o período máximo de internação excederá a três anos.

em seus direitos sociais (Adorno, 1999; Teixeira, 2012). Como uma consequência de seu contexto de vida, vivem uma espécie de desigualdade também no terreno das experiências possíveis, habitando um campo menos alargado nas oportunidades de experimentarem-se no mundo, pois a condição de pobreza econômica tende a fazer com que suas necessidades sejam lidas apenas no campo da sobrevivência. Tanto quem aplica as medidas socioeducativas quanto quem acompanha os jovens no cumprimento da sanção os têm como sujeitos aos quais faltam comida, trabalho e habitação adequadas, apenas, e, ainda que esta seja a realidade da maior parte deste público, esta leitura mostra-se restritiva ao dificultar que outros destinos, práticas e experimentações sejam aventadas com e para os jovens, tornando-os meros cumpridores de tarefas que devem adaptar-se à mesma sociedade que mostra-se incapaz de protegê-los (Marcondes & Hahne, 2020).

A operacionalização das medidas socioeducativas está enraizada no modo como a sociedade brasileira trata parte de sua infância (Adorno, 1993). Considerados ameaçadores e/ou desviantes, seus desejos, gostos, medos e motivações para se colocarem em situações de risco (a cena do crime é arriscada também para eles) não são tomados como questão da medida socioeducativa, enfraquecendo a possibilidade de variação dos dispositivos que os fortaleceriam para a sustentação de percursos alternativos à prática criminal. Quando todos os jovens são vistos como tendo as mesmas demandas, há certo apagamento subjetivo e um silenciamento dos esforços que fazem e dos apoios que necessitam para permanecerem vivos e desejosos da vida. Adultos e adolescentes ficam distantes e separados em suas ações, uma vez que o mediador de suas interações é a tarefa previamente existente que o adolescente deverá realizar para ter a sanção extinta (Marcondes & Hahne, 2020).

Em tempos de recrudescimento do discurso social que solicita cada vez mais punição para esta parcela da juventude brasileira em detrimento do fortalecimento de ações e de políticas públicas que contribuam para a prevenção à violência a partir da dignificação da vida, produzir questões sobre os dispositivos de acompanhamento e de garantia de direitos é combustível para uma ação mais conectada à história singular dos jovens.

BREVE DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Apostando que as experiências mais cotidianas dão a ver as desigualdades e seus efeitos nas biografias (Kilomba, 2019), para a investigação de doutoramento em curso cinco jovens moradores da cidade de São Paulo foram convidados para falar sobre suas lembranças a respeito da sanção. Ao longo de 2019, a autora se encontrou eles, que possuíam entre 17 e 19 anos de idade e haviam recebido alguma medida socioeducativa. Estas linhas são traçadas com inspiração nos seus relatos, e são trazidas duas ideias de dispositivo de acesso às vidas que tomam como força a palavra falada e a palavra tornada escrita, utilizadas como metodologia da investigação: a narrativa e a escrita biográfica.

A escuta operada em tais encontros foi consequente de uma mesma pergunta: *o que são as medidas socioeducativas?* A questão colocada aos jovens carregou cada um até memórias distintas acerca de suas experiências, que diziam respeito ao tempo vivido no centro de internamento, à distância em relação à família, às violências sofridas e praticadas, ao racismo e à solidão. Era-lhes solicitado que falassem livremente acerca do que lhes vinha como memória; cada um se dirigia para um lugar distinto, mobilizado por assuntos que apareciam sem uma convocação determinada. Alinhavadas umas às outras e tendo como linha condutora a vontade de falar, uma ideia puxava a seguinte como num fio que tecia as conversas.

Em um segundo momento, após cada encontro a investigadora escrevia um texto em que registrava o que havia sido relatado pelo jovem, compondo uma história já sem autoria única, como numa terceira pessoa formada pelo jovem e sua memória e a investigadora, atravessada por suas próprias impressões acerca do que havia sido conversado. No encontro seguinte, o texto produzido era lido em conjunto; nesse momento, eram feitas alterações de palavras ou frases a pedido do jovem a fim de destacar ideias relevantes para ele. As palavras eram revisitadas e eles diziam o que gostariam que saísse ou permanecesse no texto e quais termos ou expressões precisavam estar em destaque. Esse exercício era outro meio para que continuassem dizendo o que compreendiam ser a medida socioeducativa, pois quando escolhiam as palavras explicavam suas razões, colocando o pensamento em marcha.

Num dos encontros, por exemplo, Alemão, um dos jovens narradores, remontou uma cena a partir de algumas de suas experiências vividas até então; o trabalho sobre a sua narrativa constituiu o seguinte trecho:

> Vida adulta é lidar com perdas e com a morte. Mudar de bairro para ficar vivo porque a polícia vem atrás depois que reconhece o nosso rosto. Ao longo do tempo, ter um amigo preso, outro sumido e, um terceiro, morto. Vida adulta é sobreviver à morte que vem pela mão da polícia e das mãos de quem sequestra e rouba. É testemunhar o gatilho puxado pelo parceiro contra as vítimas; gatilho que faz pensar que é melhor puxá-lo do que pegar cadeia longa.

Na primeira versão do texto a investigadora escreveu que era melhor *não* ter uma arma na mão no momento do crime; na leitura conjunta, o jovem a corrigiu: *"é melhor ter uma arma não mão e morrer do que ir preso novamente"*. Diferentes versões do texto foram compostas e a necessidade de haver novas composições mostrava a dificuldade de escutar o que ele dizia. Testemunhar a dureza que constitui o cotidiano de jovens como Alemão frequentemente produz um ensurdecimento de seus interlocutores na medida socioeducativa; nessas ocasiões, a arma fica sendo apenas um objeto que mata e ameaça, e a razão de um jovem fazer dela uma ferramenta não produz estranhamento ou reflexão.

Alemão contava que não era nada simples pensar uma trajetória fora da ilegalidade quando as experiências que o atravessavam diariamente, fossem dele ou as que testemunhava em relação aos seus amigos, o arrastavam para um

lugar onde a sua vida e a de seus semelhantes pouco valia. Ser adulto, para ele, era ter de se haver com situações-limite cotidianamente, e tê-lo dito mostrava que construir outros rumos não seria realizado alheado das circunstâncias violentadoras em sua vida e das marcas que deixavam nele.

Um dos desafios da medida socioeducativa permanece sendo aventar com o jovem não apenas outras possibilidades, mas embrenhar-se junto com ele no caminho nada fácil de colocá-las em marcha apesar do que ameaça a sua vida. A narrativa, ao mostrar as condições em que esses jovens vivem, provoca o olhar de quem, se fazendo testemunha, não pode negligenciar que viver outros percursos (não ilícitos, por exemplo) exige mais que a vontade individual – relevante, certamente, mas insuficiente quando a vida se encontra sempre tão no fio da navalha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um grande desafio da medida socioeducativa permanece sendo o de colocar-se ao lado das histórias desses jovens, acompanhando seus caminhos consciente de que é parte do que constitui (e desafia) a sua existência. Como acompanhar uma existência sem diminuir o que ela poderia ser? A compreensão genérica acerca do que seria uma vida correta tem ampliado a exclusão dos jovens que se colocam em conflito com a lei, "[...] dificultando a possibilidade de existirem de formas não submetidas a` posição de meros/as cumpridores/as de regras, podendo vislumbrar e realizar outros destinos" (Machado & Hahne, 2019: 129).

Assentando-os na condição marginalizada, a sociedade brasileira retira-se da responsabilidade de questionar o que teria produzido jovens que aceitam correr os riscos da ilegalidade; tornados sujeitos supostos nas razões dos atos que praticam, são atravessadas por desigualdades cotidianas criadas "[...] por um sistema social muito injusto e muito iníquo que deixa os cidadãos mais vulneráveis, pretensamente autônomos, à mercê de violências, extremismos, arbitrariedades por parte de agentes econômicos e sociais muito poderosos" (Santos, 2011: 35).

Arquitetar novos movimentos em conjunto com esses meninos e meninas exige que se conheça e considere os efeitos do encarceramento e da ampliação intensiva de corpos-presos adoecidos pelas condições de subsistência dentro de um Estado que os faz matáveis (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021). As narrativas construídas na investigação em andamento fizeram ver a insuficiência inerente aos dispositivos das medidas socioeducativas, que dificultam a invenção de novos movimentos que operem em nome da ampliação da potência de vida. De outro modo, as realizações dos jovens ganham força quando apoiadas pela preocupação e interesse dos operadores da sanção para que vivam e não se arrisque em meio às violências que o universo do crime implica (e que ampliam a condição tão fragilizada de sua existência.

O sentido para o vivido é construído a cada dia; por isso, "[...] o que desig-

namos vulgarmente por *conhecer* [...], nunca é mais do que a existência um instante composta" (Bataille, 2021: 122, grifo no original). Por isso, somente é possível saber do que uma vida necessita escutando-a, pensando e realizando junto outros percursos. É desde dentro das experiências que atravessam esses meninos e meninas e do saber sobre como compreendem e significam suas vivências que uma maior implicação social se faz possível. O reconhecimento das condições de indignidade é o passo primeiro para fortalecer, no campo público, a possibilidade de possuírem outros destinos. Que a medida socioeducativa testemunhe o que desafia esses jovens é condição fundamental para que possa, advogando por suas vidas (Lapoujade, 2017), acompanhá-los a partir de uma escuta que permita conhecer o que cada vida requer para seguir adiante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, S. (1993) A experiência precoce da punição. In Martins, José de Souza (Ed.) *O massacre dos inocentes: as crianças sem infância no Brasil* (pp. 181 – 208). Hucitec.

Adorno, S. *et al*. (1999). *O adolescente na criminalidade urbana em São Paulo*. Brasília, Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos.

Bataille, G. (2021). *A Experiência Interior*. Edições 70. [livro]

Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (2021). *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*. https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/10/anuario-15-completo-v7-251021.pdf

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2015). N*ota Técnica - O Adolescente em Conflito com a Lei e o Debate sobre a Redução da Maioridade Penal: esclarecimentos necessários*. Brasília. http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=25621&Itemid=9

Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação*. Cobogó.

Lapoujade, D. (2019). As existências *mínimas*. n-1.

Marcondes, A. M. & Hahne, B. S. (2020). Por uma escuta não normalizadora na medida socioeducativa. *Revista Educação, Sociedade e Cultura* (57). https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/8%20Adriana%20Machado%20%26%20Beatriz%20Saks%20Hahne.pdf

Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. (2019). *Levantamento anual Sinase 2017*. Brasil. https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoAnualdoSINASE2017.pdf

Santos, B. de S. (2011). *Para uma revolução democrática de justiça*. Cortez [livro]

Teixeira, Joana D'Arc. (2015). *Dos Sujeitos e Lugares da Punição. Da passagem do/a jovem perigoso/a para o/a jovem em perigo. Um estudo das dimensões do dispositivo da gestão dos riscos e de controle social da juventude.* [Tese de Doutorado em Ciências Sociais. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual Paulista].

Ubuntu: um contributo ao serviço da Educação para a Cidadania

Ana Azevedo[1]
Ana Ramos[2]
António Sousa[3]
Dulce Cunha[4]
Helena Teixeira[5]
Joana Oliveira[6]
Manuel Monteiro[7]
Pedro Santos[8]

Resumo
O projeto de educação não formal Escolas Ubuntu, da Academia de Líderes Ubuntu, foi desenvolvido, durante o ano letivo 2020/2021, no Agrupamento de Escolas À Beira Douro. Este projeto, dirigido a jovens entre os 14 e os 18 anos, centra-se no desenvolvimento de uma cidadania global, partindo da inspiração de líderes de referência mundial como Nelson Mandela, Mahatma Gandhi ou Martin Luther King. Os dados da avaliação de impacto, conhecidos até ao momento, sublinham a relevância deste projeto na promoção das competências socioemocionais, dimensão imprescindível de uma educação plena que permita fazer face aos desafios de uma sociedade multidisciplinar e em contante mudança.

Palavras-chave: Ubuntu; Cidadania; Educação sócio emocional; Educação não formal; Liderança servidora.

[1] Escola Básica e Secundária À Beira Douro, Medas; anaazevedo@abeiradouro.net
[2] Instituto Padre António Vieira, Porto; ana.ramos@ipav.pt
[3] Escola Básica e Secundária À Beira Douro, Medas; antoniosousa@abeiradouro.net
[4] Escola Básica e Secundária À Beira Douro, Medas; dulcecunha@abeiradouro.net
[5] Escola Básica e Secundária À Beira Douro, Medas; helenateixeira@abeiradouro.net
[6] Escola Básica e Secundária À Beira Douro, Medas; joanateixeiraoliveira@abeiradouro.net
[7] Escola Básica e Secundária À Beira Douro, Medas; diretor@abeiradouro.net
[8] Escola Básica e Secundária À Beira Douro, Medas; pedrosantos@abeiradouro.net

INTRODUÇÃO

> "Ubuntu é uma maneira de estar na vida. É uma palavra que condensa a verdadeira essência do que é Ser Humano. A minha humanidade está intrinsecamente ligada à tua e, por isso, eu sou humano porque pertenço, participo e partilho de um sentido de comunidade. Tu e eu somos feitos para a interdependência e para a complementaridade."
>
> (Desmond Tutu[9])

Há mais de duas décadas que os contributos das neurociências e da psicologia nos mostraram a importância da inteligência emocional e social no bem-estar e desenvolvimento integral dos seres humanos, debatendo-se a necessidade de uma educação plena, que contemple as suas diferentes dimensões, nomeadamente a socioemocional. As transformações provocadas pela pandemia COVID-19 sublinham a imprescindibilidade da dimensão humana na educação, face aos desafios de uma sociedade multidisciplinar e em constante mudança.

O projeto de educação não formal Escolas Ubuntu, da Academia de Líderes Ubuntu assenta numa filosofia de base humanista e concretiza-se através de uma abordagem participativa, experiencial e relacional com recurso a materiais lúdico-pedagógicos diversificados. A palavra ubuntu, de origem africana, é o resultado da combinação de dois termos: "Ntu", que significa pessoa e "Ubu", que significa tornar-se. Ubuntu é uma filosofia de origem africana que se traduz na expressão "Eu sou porque tu és. Eu só posso ser pessoa através das outras pessoas", na valorização da interdependência humana e da solidariedade. Nas palavras de John Volmink, "(…) a filosofia Ubuntu tem profundas raízes africanas, mas, (…), estende-se além-fronteiras. Não é sul-africana. Não é portuguesa. A essência do Ubuntu é Ser Humano." [10]

O presente trabalho pretende partilhar e refletir sobre a experiência do Agrupamento de Escolas À Beira Douro na implementação do projeto Escolas Ubuntu, integrado no programa Academias Gulbenkian do Conhecimento, ao longo do ano letivo de 2020/2021, enquanto contributo ao serviço da educação para a cidadania.

EDUCAR PARA A CIDADANIA A PARTIR DA PERSPETIVA UBUNTU

Pensar a escola como um local de simples transmissão de conhecimentos para uma massa homogénea, onde todos estão no mesmo ponto de partida é a expressão de um paradigma educacional que, apesar dos múltiplos avanços na investigação e no conhecimento científico, ainda se exprime na atualidade. A par

[9] https://www.academialideresubuntu.org/pt/o-ubuntu/fundamentos
[10] https://www.academialideresubuntu.org/pt/

disso, assistimos à mais global e prolongada crise educacional despoletada pelo encerramento dos estabelecimentos de ensino na pandemia que (ainda) vivemos. A nova realidade mostrou e acelerou inquestionavelmente as desigualdades que persistem no sistema de ensino português, colocando em causa anos de progresso, do ponto de vista da inclusão e da igualdade (Pacheco, Morgado, Sousa & Maia, 2021).

Como advogam Nóvoa e Alvim (2020), nada é novo, mas tudo mudou. Se, por um lado, a pandemia exacerbou a insuficiência e a urgência de transformação do atual sistema de ensino, por outro trouxe-nos a possibilidade de renovação, ainda que com soluções débeis e instáveis. Tal como outros períodos de crise, a pandemia constitui-se simultaneamente como uma perturbação e uma oportunidade de crescimento, de reflexão e superação.

Uma das aprendizagens inquestionáveis que a pandemia nos permitiu prende-se com a necessidade de apostarmos na educação integral do aluno, nomeadamente nas competências socio emocionais. De facto, a multidisciplinariedade do mundo atual exige muito mais do que competências técnicas e científicas (Fernandes, 2020). A interação humana, o aprender a viver juntos é a dimensão central da educação (Nóvoa & Alvim, 2020). Desta forma entendemos que "não se pode saber sem sentir e que na prática do sentir há também um conhecimento."[11] Tal como expõe Damásio (2021, IV. Saber, 18 Máquinas que sentem e máquinas conscientes, para.5),

> O universo dos afetos (…) uma *manifestação histórica anterior de inteligência*, extremamente adaptativa e eficiente, crucial para o aparecimento e o desenvolvimento da criatividade (…) constitui o alicerce para essa inteligência mais elevada que as mentes conscientes vieram gradualmente a desenvolver, a expandir e a impor. O universo dos afetos foi tanto uma 'fonte' como um 'instrumento' no desenvolvimento da anatomia global que os seres humanos conquistaram.

Esta ideia não é nova, dado que há várias décadas que os contributos no âmbito das neurociências (Damásio, 1994) e da psicologia (Goleman, 1995) nos mostraram a relevância da inteligência emocional e social. Os primeiros programas dirigidos à promoção de competências socioemocionais no contexto escolar e comunitário surgiram em Portugal na década de 90 e, existem atualmente vários projetos com resultados promissores, evidenciando a sua importância, reconhecimento e necessidade futura (Costa & Faria, 2019).

A própria evolução do sistema educativo português aponta cada vez mais neste sentido uma vez que os atuais pressupostos orientadores, tais como o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e o Decreto de Lei n.º 54/2018, apostam na promo-

[11] Entrevista António Nóvoa https://revistaeducacao.com.br/2021/06/25/antonio-novoa-aprendizagem-sentir/?fbclid=IwAR0eqpIi8QOniUpzmGI4qbBitEQwqcRv3_tSY9kJ7UNC6bNzAQYYXLL8jec

ção da educação integral de todos os alunos, sublinhando a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais que lhes permitam exercer a sua cidadania, enquanto cidadãos autónomos responsáveis, ativos e comprometidos.

Não generalizando, ainda existe um longo caminho a percorrer para que em cada escola, em cada sala de aula, estes valores possam, efetiva e consistentemente, refletir-se na prática, nomeadamente ao nível das metodologias e da avaliação.

Tal como advoga Coelho *et. al* (2020),

> Para se poder atingir uma transformação social global é fundamental que as pessoas, cidadãos e cidadãs deste mundo, tenham acesso a uma educação que traga as vivências e experiências do mundo real para o centro das aprendizagens; que estimule a reflexão e o pensamento crítico; que questione preconceitos e imagens estereotipadas; que prepare para a diversidade; que desenvolva um sentido participativo e democrático; que contribua para a criação de um sentimento de pertença a uma humanidade partilhada, a uma cidadania global (p. 58).

Também Gonçalves e Alarcão (2021) sublinham esta necessidade ao afirmar que

> Se há lições a retirar desta pandemia para a área da educação é que existem muitas outras formas de saber que não se esgotam nos *curricula* escolares; que o conhecimento cognitivo, embora imprescindível é limitado, e que a empatia humana tem um papel social determinante na construção da vida coletiva; e que, afinal, o verdadeiro significado da humanidade se entende a partir da chave de leitura das 'relações' (p. 25).

Para além de uma aprendizagem multissensorial e experiencial ao nível do ensino, que permite ativar um conjunto de sensações e emoções que detêm um papel central na integração do conhecimento e no desenvolvimento de competências, os processos vivenciais são insubstituíveis quando se trata da formação humana. "(…) a Cidadania não se aprende simplesmente por processos retóricos, por ensino transmissivo, mas por processos vivenciais." (Direção Geral da Educação, 2017, p. 5). Jamais poderá ficar restrita ao contexto sala de aula, "(…) não é apenas uma disciplina a ser entregue a um professor ou professora, mas sim uma componente curricular transversal que deve dar forma a toda a vivência escolar, em todas as disciplinas, dentro e fora da sala de aula." (Coelho *et. al*, 2020, p. 62).

O projeto Escolas Ubuntu da Academia de Líderes Ubuntu (ALU), do Instituto Padre António Vieira (IPAV), é um projeto de educação não formal, assente numa filosofia de base humanista e que se concretiza através de uma abordagem participativa, experiencial e relacional, com recurso a materiais lúdico-pedagógicos diversificados, tais como exercícios de dinâmica de grupo, reflexões, filmes, textos ou contos. A metodologia de *storytelling* é central no modelo pedagógico desenvolvido pela Academia de Líderes Ubuntu, na medida e, que se

escutam e aprofundam histórias de líderes de referência mundial, como Nelson Mandela, Martin Luther King ou Malala Yousafzai; da presença de pessoas de referência ou inspiradoras que partilham as suas histórias de vida e das partilhas das narrativas dos participantes, incentivados a refletir sobre a sua história de vida, identidade e construção da sua narrativa pessoal (Alves, 2019). Por outro lado, assume-se como um processo de educação entre pares, na medida em que os participantes atuam como facilitadores de ações com e para os outros participantes.

Este projeto é dirigido a jovens entre os 14 e os 18 anos, com elevado potencial de liderança. Está estruturado em cinco pilares individuais e relacionais (autoconhecimento, autoconfiança, resiliência, empatia e serviço) e três dimensões (ética do cuidado, liderança servidora e construir pontes). Tem como objetivos: capacitar jovens, enquanto agentes de transformação ao serviço das suas comunidades, promovendo o desenvolvimento integrado de competências socioemocionais; fortalecer a cultura democrática e a participação cívica de estudantes de contextos vulneráveis, através da capacitação para a liderança servidora; trabalhar com os educadores, capacitando-os para a promoção da cidadania, do diálogo, da promoção da paz e justiça social, desenvolvendo competências de resolução de conflitos e construção de pontes.[12]

A Academia de Líderes Ubuntu é, desde setembro de 2020, um dos projetos do programa Academias Gulbenkian do Conhecimento, desenvolvido em três agrupamentos escolares do norte do país, com alunos do 3.º ciclo do ensino básico e secundário, entre os quais o Agrupamento de Escolas À Beira Douro, Gondomar.[13]

No ano letivo 2020/2021 o Agrupamento de Escolas À Beira Douro, integrado no Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar - plano de desenvolvimento pessoal, social e comunitário, certificou uma equipa multidisciplinar composta por quatro docentes de áreas diversas, uma educadora social e uma psicóloga. Entre 19 e 23 de maio e 14 a 18 de junho, esta equipa, dinamizou duas semanas de atividades no âmbito da liderança servidora, nas quais participaram cerca de 100 alunos do 9.º, 10.º e 11.º anos. A Semana Ubuntu constitui-se como uma formação intensiva, com duração de cinco dias, das 9h às 17h, onde os alunos possuem a possibilidade de trabalhar os cinco pilares da filosofia Ubuntu. Esta formação, de participação voluntária, foi divulgada entre os alunos do 9.º ano e Ensino Secundário e respetivos Encarregados de Educação, procedendo-se posteriormente à inscrição dos alunos interessados.

Durante a formação, partindo das suas narrativas autobiográficas, os alunos são incentivados a refletir sobre os seus percursos de vida e a repensar o seu papel na família, na escola, na comunidade e, em última instância, no mundo. É-lhes proporcionado o encontro consigo próprios e com o outro, possibilitando-

[12] https://www.academialideresubuntu.org/pt/

[13] No presente ano letivo, no âmbito do Plano 21|23 Escola+, a Direção-Geral da Educação abriu a possibilidade do desenvolvimento do Programa Escolas Ubuntu a todas as escolas do país.

lhes reconhecer, respeitar e aprender com a diferença; são desafiados a sonhar, a desenhar a utopia, inspirando-se nos líderes de referência mundial para identificar e concretizar pequenos passos rumo à transformação que desejam ver no mundo.

No que se refere à avaliação de impacto, para além da partilha diária do feedback por parte dos participantes, recorreu-se a um instrumento construído para o efeito (que avalia a perceção dos participantes no início e no final da experiência quanto ao desenvolvimento dos cinco pilares Ubuntu) e ao Survey on Social and Emotional Skills (SSES) da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) – que avalia as dimensões adaptabilidade, autorregulação, comunicação, resiliência e resolução de problemas.

Os dados conhecidos até ao momento, relativos à aplicação do instrumento que avalia a perceção dos participantes, evidenciam um impacto positivo, nos diferentes indicadores, não só ao nível do conhecimento da filosofia ubuntu e da satisfação pela participação na formação, mas também do autoconhecimento e da autoestima, no conhecimento e valorização dos seus talentos e qualidades e na perceção das dificuldades como oportunidades de crescimento.

Finda a realização da Semana Ubuntu, de forma a dar continuidade ao projeto e permitir aos alunos aprofundar as vivências experienciadas e devolver à comunidade escolar as aprendizagens de serviço com que foram inspirados e que se propuseram a desenvolver, foi criado o Clube Ubuntu. Este clube, que se mantém no presente ano letivo, permite aos alunos intervir de forma colaborativa, desenvolvendo iniciativas diversas, em função das necessidades sentidas na escola e na comunidade, tais como apoiar os alunos na transição do 1.º para o 2.º ciclo, participar ativamente no plano de mentoria da escola, contribuir para a reflexão em torno dos Direitos Humanos e do cuidado de mim, do outro e do planeta bem como para a vivência de um ambiente escolar positivo e enriquecedor, através de jogos ou exercícios de dinâmicas de grupo, organizar recolhas de bens para instituições da comunidade, entre outros.

CONCLUSÃO

A implementação da filosofia Ubuntu neste contexto escolar constituiu-se como um investimento consciente e decisivo na formação dos alunos, no que diz respeito à educação não formal, capacitando-os enquanto cidadãos ativos, conscientes e responsáveis pela criação de redes de suporte na escola e na comunidade, rumo a uma escola cada vez mais inclusiva. Neste contexto em particular, denota-se um maior envolvimento dos alunos nos projetos desenvolvidos na escola e/ou na comunidade, nomeadamente ao nível do plano de mentoria da escola bem como uma valorização da participaçãso e do envolvimento na Semana e Clube Ubuntu, enquanto experiências altamente enriquecedoras, com elevado potencial de transformação e empoderamento.

O desafio que o futuro nos coloca reside numa educação centrada na construção da pessoa como um todo, na sua relação com os outros e com o mundo

que os rodeia (Alarcão & Gonçalves, 2021). E, por isso mesmo, urge a necessidade de investir continuamente na formação pessoal e social dos alunos, de modo a que as competências socioemocionais possam situar-se num patamar de igual valor, quando comparadas com as competências técnicas e científicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, S. M. (2019). *Personal Storytelling*: um caminho de autoconhecimento e resiliência. In Construir pontes - Ubuntu para uma liderança servidora (pp. 105-111) https://www.cademialideresubuntu.org/images/book/IO1_PT_ConstruirPontesUbuntu.pdf

Coelho L. S. et. al. (2020). Escolas Transformadoras: Colaboração, Transformação E Políticas Educativas Em Educação Para A Cidadania Global. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social, 11*, 57-73. http://www.sinergiased.org/index.php/revista/item/298-escolas-transformadoras-colaboracao-transformacao-e-politicas-educativas-em-educacao-para-a-cidadania-global

Costa, A. & Faria, L. (2019). Programas de educação social e emocional na escola: importância e perspetivas no contexto português. *Diversidades*, 55, 6-9. https://www.madeira.gov.pt/dre/Estrutura/DRE/Publica%c3%a7%c3%b5es/ctl/Read/mid/6358/InformacaoId/53894/UnidadeOrganicaId/32/CatalogoId/0

Damásio, A. (1994). *O Erro de Descartes*. *Emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras.

Damásio, A. (2021). *Sentir e Saber. A caminho da consciência.* Lisboa: Temas & Debates. [edição eBook]. https://www.wook.pt/

Direção Geral da Educação (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Fernandes, J.H. (2020). A educação nos anos de 2030. In O. Granados (Coord.), *La educación del mañana. ¿Inercia o transformación?* 449-460. OEI. https://oei.int/pt/publicacoes/la-educacion-del-manana-inercia-o-transformacion

Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional.* Lisboa: Temas & Debates.

Gonçalves, J. L. & Alarcão, M. (2021). *Desafios da Educação em tempos de (pós) pandemia. O Contributo Ubuntu.* Instituto Padre António Vieira. https://desafiosnaeducacao.pt/?desafios-da-educacao-em-tempos-de-pos-pandemia

Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2020). Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school. *Prospects*, 49, 35–41.https://doi.org/10.1007/s11125-020-09487-w

Pacheco, J. A., Morgado, J. C., Sousa, & J., Maia, I. B. (2021). Educação básica e pandemia. Um estudo sobre as perceções dos professores na realidade portuguesa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86 (1), 187-204. https://doi.org/10.35362/rie8614346

Reflexões sobre Trabalho, Gênero e Informalidade na Contemporaneidade

Cilene Sebastiana da Conceição Braga[1]

Resumo
Este estudo tem como objetivo apresentar algumas reflexões acerca do conceito de trabalho, problematizando com as dimensões de gênero e informalidade. A necessidade de apresentar estas considerações ocorre em função do aumento de pessoas inseridas nesse tipo de ocupação, em especial as mulheres. Os apontamentos aqui apresentados são resultados de estudos em desenvolvimento no grupo de estudo Trabalho, Direitos Humanos e Seguridade Social -TRADHUSS, vinculado ao programa de pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Pará/Brasil. As mulheres trabalhadoras do campo da informalidade demonstram inúmeras dificuldades em função de viverem extensa jornada de trabalho tanto no espaço público como no privado; combinar e administrar trabalho e família é um dos desafios postos na contemporaneidade. A coleta de dados dessa pesquisa ocorreu por meio do levantamento de produção de conhecimento acerca das temáticas produzidas em livros e artigos científicos que apresentavam estudos com os temas: gênero, trabalho e informalidade. Os resultados mostram que a pandemia reforçou a histórica desigualdade no mercado de trabalho, intensificando a inserção ao trabalho sem proteção, prejudicando principalmente as mulheres.

Palavras-chave: Trabalho; Gênero; Informalidade.

[1] Universidade Federal do Pará; cilenelins@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Estas reflexões aqui apresentadas compõem resultados de estudos sobre Serviço Social, Política Social, Gênero e Famílias. Temas de estudos que são desenvolvidos na Universidade Federal do Pará, especificamente no Programa de Pós- graduação em Serviço Social, no grupo de estudo TRADHUSS. Dessa forma, objetiva apresentar reflexões acerca do conceito trabalho, relacionando com gênero e informalidade.

A necessidade de focar nessa temática em contexto de crise do capital e sanitária ocorre em função de várias demandas, entre elas o aumento da inserção das mulheres em trabalhos precarizados e informais (sem proteção social).

Segundo dados do IBGE de 2019, no Brasil 39 milhões de pessoas estavam na informalidade, sendo elas sem instrução ou ensino fundamental, o que acarreta a inserção nos trabalhos mais precarizados.

A metodologia utilizada para a apresentação dos dados teve como base o levantamento do Estado da Arte. Foram levantados estudos publicado em livros e artigos científicos que continham pesquisas acercas das temáticas, gênero, informalidade e trabalho. Foram dadas prioridades as pesquisas realizadas no Brasil e na Europa. Todavia, a informalidade faz historicamente parte da realidade brasileira de forma intensa.

As mulheres brasileiras, além de estarem inseridas nesse tipo de ocupação, sofrem com baixos salários e ainda têm que administrar a vida familiar, uma vez que muitas estão na condição de chefia familiar. Elas sobrevivem da informalidade e de rendas advindas de Programas de Transferência de renda como o Bolsa Família no Brasil (Mathis, Braga e Amaro, 2020).

Desta forma, abordaremos nesse texto uma revisão de literatura acerca dos conceitos Trabalho, Informalidade e gênero, problematizando com as condições colocadas às mulheres neste contexto de crise do capitalismo e crise sanitária.

DESENVOLVIMENTO

Antes de qualquer análise sobre o valor do trabalho e considerando-se a questão de gênero na sociedade contemporânea, resgataremos alguns significados históricos do termo trabalho. A origem do termo está relacionada com instrumento de tortura (Kuyumjian, 1996; Gorender, 1999). Embora em todas as épocas históricas as atividades produtivas tenham existido, seja na distinção das atividades da polis e do oikos grego, do servo ou do escravo, no feudalismo ou no mercantilismo, é no sistema capitalista que o termo ganha vigor, principalmente em função da evolução do mercado, com sua consequente divisão da sociedade em classes polarizadas pela apropriação dos meios de produção.

Destacamos que o termo traz em si ambiguidades de sentido, como referência aos trabalhadores que desempenham atividades desvalorizadas e/ou incapazes de criar, cabendo-lhes apenas vender sua força de trabalho para garantir a

sobrevivência. Deste modo, o trabalho ganha um vínculo com a relação de assalariamento, conferindo-lhe sentido de emprego.

O conceito trabalho não se restringe à condição de mercadorização da força de trabalho, mas remete também a atividades de outra natureza, ou seja, do âmbito do doméstico ou da solidariedade. Logo, a dificuldade hoje tem sido a de demarcar efetivamente a dimensão de desemprego, pois há dificuldade em se distinguir com clareza a natureza das atividades valorizadas na esfera pública - voltadas para a acumulação capitalista - daquelas desenvolvidas em outras instâncias, seja para a manutenção dos elos comunitários, seja para a sobrevivência de grupos sociais. É no espaço privado que o trabalho doméstico ganha destaque por ser vislumbrado historicamente como tarefa feminina, tal como: passar, lavar, cuidar das crianças e da família.

O trabalho assalariado tem como eixo fundamental a carteira assinada, que, até muito recentemente, lhe proporcionava uma gama de garantias, como seguro-desemprego, aposentadoria, férias etc. Este tipo de trabalho, que vigorou fortemente durante as décadas de 40 a 70, a chamada idade de ouro do capitalismo - ou os trinta anos gloriosos - atingiu grande número de pessoas inseridas em empresas e indústrias e, por conseguinte, de caráter formal, tendo ainda como suporte ideológico o ideário de pleno emprego.

Todavia, no Brasil sempre foi significativo o número de pessoas inseridas em outros tipos de ocupação que não garantiam nenhum direito social. Destaca-se que a ofensiva do capitalismo provocou desânimos, conduzindo a leituras apressadas sobre as alterações na estrutura produtiva como sinal do fim da sociedade do trabalho. Autores como Gorender (1999), Antunes (1995, 1999), Cattani (1996) apontam para a importância do trabalho no processo de socialização e construção da identidade.

Segundo Gorender (1999), as mudanças conduzem a um realinhamento e revalorização do trabalhador com maiores qualificações, lançando uma massa de não qualificados ou pouco qualificados ao desemprego ou subemprego. Isto, entretanto, não significa que o trabalho tenha perdido sua centralidade. Nesta direção vai o pensamento do autor:

> As cifras elevadas do desemprego tornam a obtenção de um posto de trabalho preocupação principal para os desempregados, enquanto ainda grande parte dos ainda empregados se vê perturbada pelo temor de vir a perder o emprego. Já por tão imperiosa razão, o trabalho continua a conservar a centralidade da vida social dos nossos dias. (Gorender, 1999, p.188)

Salientamos ainda que a crise do capital após a década de 70 refletiu diferentemente nos diversos países. Por exemplo, na maioria dos países europeus, o desemprego tornou-se assustador. Forrester (1997), ao analisar a crise econômica vivida na França, ressalta o efeito deste processo para os jovens e ainda remete ao aumento da miséria. Nos Estados Unidos ocorreu situação inversa, pois não ocorreu queda na oferta de empregos, mas se refletiu na precarização crescente

do trabalho. Dupas (1999) corrobora com esta análise ao salientar que a precarização também deve estar associada ao enfraquecimento dos sindicatos.

Portanto, falar de trabalho informal implica colocar em destaque as características do trabalho formal, principalmente porque é a partir dos critérios de regulamentação deste que se mapeia o informal. Enquanto um é caracteristicamente do âmbito público, o segundo circula nas diferentes esferas de acordo com as condições e circunstâncias. De toda sorte, ambos geram rendimentos para seus participantes.

O trabalho formal, segundo Mattoso (1999), significa aquele trabalho regulamentado pelas leis trabalhistas com aquisição de direitos como: aposentadoria, férias, previdência social e fundo de garantia por tempo de serviço. Como esta modalidade de inserção no mercado está cada vez mais restrita, o indivíduo fica exposto a diferentes formas de exploração, desamparado por leis e concorrendo para a perpetuação de atividades que, embora gerem renda, não contribuem diretamente para a consolidação da cidadania.

Assim, podemos definir como trabalho informal aquele que não possui nenhum tipo de regulamentação ligada ao Estado, como trabalhadores que buscam uma renda por "conta própria" ou como "autônomos". Utilizaremos nesta análise o termo informalidade discutido por Dalbosco (2000), porque entendemos que é o termo mais abrangente para as relações heterogêneas - características das atividades desenvolvidas neste campo - posto que as ações não se resumem às determinações econômicas, mas referem-se também às decisões individuais. O desenvolvimento do processo produtivo que cria, recria e redimensiona o espaço econômico por meio da sua organização e da dos postos de trabalho, deve ser considerado a partir da racionalidade acumulativa assentada na relação hegemônica consolidada em um conjunto de instituições sociais que viabilizaram tal desenvolvimento, o sistema capitalista de produção. Esse aparato institucional, embora reproduza as relações fundamentais para a estabilidade do sistema, não está imune a crises periódicas nem tampouco à disseminação da pobreza, principalmente após a reestruturação produtiva que provocou a redução brutal de postos de trabalho. O declínio do trabalho industrial e a nova divisão global do capital deslocam parte significativa da mão-de-obra para atividades informais.

A complexidade das atividades informais, que abrange consultores super qualificados, internautas, comerciantes produtivos, com capital fixo e de giro muito variado, tem apontado para a dificuldade em se falar de setor ou mercado. Portanto, o termo informalidade tem essa qualidade de permitir situar no seu interior inúmeras atividades que por sua natureza jurídica ou "funcional" não podem ser identificadas como formais.

Com base neste contexto, salientamos a discussão trazida por Hirata (1993), a não inclusão de gênero no debate sobre as metamorfoses no mundo do trabalho. A autora chamou a atenção para esta questão ao criticar a visão de alguns autores que reduzem a composição da classe trabalhadora ao gênero masculino. A maioria das discussões tende a priorizar questões referentes ao processo de trabalho que não incluem os debates de gênero. Assim, ganham destaque

emprego, desemprego, qualificação e lugar na produção, sendo desconsideradas as relações sociais de sexo e de gênero. Integrar a questão de gênero ao debate sobre o mundo do trabalho é importante, assim como classe social.

Segundo Hirata (idem), no processo denominado de "instabilização" do vínculo empregatício e das condições de trabalho, porque mais aberto para as mulheres, destacam-se aqueles casos nos quais as atividades profissionais exigem habilidades como iniciativa, responsabilidade e mão-de-obra qualificada, tais como engenheiras ou analistas de sistema. Contudo, isto não significa predominância feminina no mercado de trabalho - continua a predominância masculina na ocupação de grande parte dos postos. O que salienta é que tarefas consideradas anteriormente eminentemente masculinas passaram a ser desempenhadas também pelas mulheres.

Antunes (1999), ao definir a classe trabalhadora na atualidade, salienta sua forma heterogênea, mas complexa e fragmentada. Entre algumas características, duas merecem relevo: a tendência do aumento do assalariamento e do proletariado precarizado em escala mundial (o que inclui a mulher) e o aumento do trabalho feminino, tanto na indústria como no setor de serviços. Existe uma reconfiguração da nova divisão social do trabalho, sendo a questão de gênero[2] um elemento importante neste novo processo de acumulação do capital.

Hirata (2000) e Oliveira (1997), ao tratarem da globalização, trabalho e gênero, enfocam dois elementos importantes e centrais para o entendimento destes processos na atual conjuntura. Primeiramente, as mudanças nas esferas econômica e financeira, no mundo do trabalho e da empresa, trouxeram consequências sobre o trabalho e a saúde das mulheres em comparação com o trabalho dos homens. Uma das principais causas foi a entrada maciça das mulheres na utilização de computadores, ocasionando uma epidemia denominada de Lesões por Esforços Repetitivos (LER), além de descompensação psíquica. Suas pesquisas mostram os traços complexos da globalização e concomitantemente as características permanentes presentes na divisão sexual do trabalho, como uma maior exploração do trabalho feminino. Assim, apesar do surgimento de novos paradigmas na esfera do trabalho, a permanência das relações de subordinação e de exploração faz-se presente nas novas competências delegadas às mulheres.

O que mais chama a atenção de Hirata (2000) é a forma como o trabalho feminino é utilizado para diminuir os custos com a produção. As mulheres são o segmento utilizado na diminuição dos custos para o aumento da competitividade e da rentabilidade da produção. A degradação do salário feminino em relação ao masculino ainda permanece. Sobre esse assunto ela afirma: "Se a globalização denota toda uma série de aspectos novos que incidem sobre as

[2] Segundo Antunes, os homens estão realizando trabalho diretamente nas máquinas e mulheres, negros e crianças, realizando trabalho manual. "O capital reconfigurou uma nova divisão sexual do trabalho. Nas áreas onde há maior capital intensivo, de maquinário mais avançado, predominam os homens. E nas áreas de maior trabalho intensivo, predominam as mulheres. É isso que tem sido mostrado pelas pesquisas" (Antunes, 2000, p. 202).

características do trabalho das mulheres, ela não elimina toda uma série de permanências na divisão sexual, que continuam através dos tempos" (Hirata, 2000, p. 25*).* Outra questão abordada pela autora acima mencionada é a permanência do trabalho doméstico como único da mulher. Elas desenvolvem trabalhos domésticos e se inserem em atividades profissionais, enquanto os homens pouco atuam nas atividades domésticas (Mathis, Braga & Amaro, 2020).

Para Hirata (2000) a importância simbólica do trabalho tem consequências diretas na forma de valorização do trabalho feminino, principalmente em termos econômicos, refletindo inclusive sobre a diminuição dos salários. Essa desvalorização tem uma relação muito próxima com a gratuidade do trabalho doméstico desenvolvido pelas mulheres. A explicação dada pela representação do "amor" que sente pela família é a forma mais comum de se justificar essa forma de relação. A relação de "disponibilidade permanente" das mulheres na esfera doméstica é uma relação social que supõe gratuidade dos serviços. (Hirata, 2000, p. 30)

Vale mencionar a dimensão social das representações nos estudos de Marie-Thérèse Chicha (apud Hirata, 2000), economista canadense, pesquisadora da igualdade salarial no Canadá. Considerando-se a questão de gênero, uma enfermeira do setor público chega a receber salário muito inferior ao de um jardineiro; uma bibliotecária municipal pode ter remuneração inferior ao encarregado da limpeza da mesma biblioteca; e as trabalhadoras de creche municipal recebem menos que vigias de estacionamento público. A questão da desigualdade salarial entre os sexos tem uma relação com o trabalho doméstico desenvolvido pela mulher e pouco valorizado.

No que diz respeito a inserção dessas mulheres na informalidade, alguns estudos apontam que a inserção delas nas ocupações informais é resultado de escolhas pessoais com objetivo de ter maior flexibilidade para administrar trabalho e família. Todavia, estudos de Braga (2002) evidenciam que não é uma escolha individual, mas pautada na ausência de postos de trabalho formal, com proteção. Esse cenário as leva a procurar por estratégias de sobrevivência e a informalidade resta como única alternativa, principalmente em contexto de crise do capital e sanitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As implicações da reestruturação produtiva sobre a divisão sexual do trabalho e do emprego e sobre as relações sociais de sexo/gênero mostram a disparidade quanto aos impactos que esta reestruturação causa para a vida dos homens e para a das mulheres e, ao mesmo tempo, sua implicação para a qualificação e profissionalização.

Resultados de pesquisas realizadas em países europeus e latino-americanos indicam uma maior ampliação do mercado de trabalho para as mulheres, principalmente na área de informática, e concomitante reforço à marginalização das trabalhadoras não qualificadas.

O trabalho sofre muitas metamorfoses diante das crises e adequações capi-

talistas. Observamos que, no Brasil, a polarização das qualificações segundo o sexo, sujeitam as mulheres aos postos de trabalho mais precarizados e a informalidade nesse processo abarcou de forma significativa esse segmento que historicamente sempre fez parte dele.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, R. (1995). *Adeus ao Trabalho. Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. Cortez.

Antunes, R. (1999). *Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. Boitempo.

Cattani, A. D. (1996). *Trabalho e Autonomia*. Vozes.

Dalbosco, E.; Kuyumjian, M. de M. M. (1999). Os desafios de compreender o trabalho informal. *SER Social*. 1(5). 189-220. https://doi.org/10.26512/ser_social.v0i5.12845

Dupas, G. (1999). *Economia Global e Exclusão Social*. Paz e Terra.

Forrester, V. (1997). *O Horror econômico*. Ed. Unesp.

Gorender, J. (1999). *Marxismo sem Utopia*. Ed. Ática.

Hirata, H. & Kergoat, D. (1994). A Classe Operária Tem Dois Sexos. *Revista Estudos Feministas*, 3 (3). 93-100. https://doi.org/10.1590/%25x

Hirata, H. (1998). Reestruturação Produtiva, Trabalho e Relações de Gênero. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*. 4 (7). 5-27.

Hirata, H. (2000) *Globalização, trabalho e gênero. O Valor Simbólico do Trabalho e o Sujeito Contemporâneo*. Artes e Ofícios.

Kuyumjian. M. (1996). *A solidão de uma aventura: a história da estória dos garimpeiros*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Departamento de Sociologia.

Marx, K. (1994). *Manuscrito econômico - filosóficos de 1844*. Avante.

Mattoso, J (1999). *O Brasil Desempregado: como foram destituídos mais de 3 milhões de empregos nos anos 90*. Editora Fundação Perseu Abramo.

Mathis, A.A; Braga, C. S. C.; Amaro, M. I. M. A. (2020) Políticas sociais direcionadas às famílias com chefia feminina: Um estudo da literatura no Brasil e em Portugal. *Revista Textos e Contextos*, 19 (1), 1-10. https://doi.org/10.15448/1677-9509.2020.1.36997

Direitos Humanos Universais e a Cidadania no Contexto Escolar: Um Estudo de Caso

Luciana Alves de Jesus Passos[1]
Maria da Paixão Santos[2]
Jacinto Serrão[3]

Resumo
O objetivo do presente estudo é perceber de que forma a escola está atenta ao exercício da cidadania no tocante à Educação em Direitos Humanos num país com diferentes aspectos - econômico, físico, cultural e social. A pesquisa, de caráter descritivo com uma abordagem metodológica qualitativa, apresenta revisão bibliográfica e pesquisa de campo sobre a temática. Para isso, este trabalho destaca a importância das diretrizes para Educação em Direitos Humanos estabelecidas no Plano Nacional de Educação de Direitos Humanos que assegura melhorias para educação em direitos humanos no Brasil. Assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de dezembro de 1996, como embasamento fundamental para se pensar em mudanças de paradigma nas instituições escolares, quando se assiste ao descaso de uma sociedade que vive à margem dos seus direitos. É preciso que as escolas estejam atentas para uma formação de sujeitos capazes de exercerem seus direitos e deveres com dignidade. E, assim, contribuírem para uma sociedade mais justa com respeito mútuo e oportunidades. Partindo de uma inquietação acerca de que é preciso um olhar mais direcionado às possíveis mudanças, foram feitos alguns questionamentos reflexivos aos entrevistados a fim de recolhimento de dados e, ao mesmo tempo, instigar a necessidade de desenvolver ações e projetos inovadores voltados para a problemática dos direitos humanos e cidadania. Nesta conjuntura, percebeu-se que na escola investigada ainda falta muito para ser considerada uma referência de inclusão para todos. Pois não se tem acompanhamento psicológico para os alunos em situação de vulnerabilidade, e uma proposta pedagógica com iniciativa de inclusão que trate dos direitos humanos. A partir das informações e da estrutura programática e metodológica da escola, evidencia-se a necessidade de rever mudanças pautadas em práticas pedagógicas mobilizadoras, tendo como iniciativa o cumprimento dos direitos humanos e o exercício da cidadania plena de forma que oportunizem a todos.

Palavras-chave: Educação; Direitos Humanos; Cidadania.

[1] CeiED; lucy.ana_laj@hotmail.com
[2] CeiED; carvalho.paixao@hotmail.com
[3] Universidade Lusófona; jacinto.serrao@ulusofona.pt

INTRODUÇÃO

O presente artigo de pesquisa parte do questionamento acerca dos direitos humanos e como pode o cidadão exercer sua cidadania tendo a escola como mentora deste processo. Partindo desse raciocínio, este trabalho discorreu sobre a importância da formação dos alunos com uma visão crítica do ser enquanto indivíduo. Para tanto, foi preciso se questionar sobre o papel da educação e da escola nesse contexto de formação desses sujeitos, entendendo que a educação é um processo contínuo e permanente em que envolve uma construção coletiva atrelada aos conhecimentos norteadores da aprendizagem. Para isso, a escola deverá ser um local privilegiado, pelo fato de trabalhar com conhecimentos que irão conduzir a formação de pessoas e consequentemente, implicarão a formação também, de valores, atitudes hábitos.

Neste direcionamento, faz-se necessário abordar os direitos humanos como parte integrante da educação formal da sociedade. Visto que, por causa da violação dos direitos humanos a maioria da população ainda vive à margem desses direitos.

Neste sentido, entende-se que educar para a cidadania tem um significado mais amplo, pois deverá favorecer a promoção e fortalecimento das organizações sociais a fim de que os direitos humanos possam ter efeito em prol da sociedade civil. Para isso, a educação precisará estar vinculada às práticas cidadãs que estejam voltadas para a democratização e coletividade dos grupos envolvidos no processo.

Por isso, é fulcral que a proposta da escola comungue com ações educativas voltadas para a construção da autonomia dentro do espaço escolar com abertura para que todos tenham direito a participarem do processo ensino/aprendizagem. Certo de que, a finalidade maior da escola é possibilitar aos alunos a aquisição do senso crítico, formando estes para se tornarem agentes de transformações sociais, capazes de lutarem pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para tanto, é preciso que as práticas dos professores e sua visão estejam vinculadas a um olhar crítico da realidade, como também, ter consciência da importância do seu trabalho para a formação do cidadão consciente e reivindicadores dos seus direitos.

A partir deste raciocínio a luz da experiência vivenciada nas escolas, é que instigou a necessidade da investigação acerca deste problema, verificando as concepções de direitos humanos e de cidadania através das práticas dos professores. Neste viés, é importante que se faça alguns questionamentos acerca do problema em discussão, tais como: Como é discutida e trabalhada a temática dos Direitos Humanos e Cidadania na escola? Qual a concepção de Diretos Humanos e cidadania subtendida à ação dos professores? Como são desenvolvidos temas referentes aos Direitos Humanos e a Cidadania pelos professores em sala de aula? Atrelado a estes questionamentos e com a obtenção de conhecimento sobre a realidade é possível entender o trabalho realizado na escola e ter uma postura sobre frente à problematização.

Em sintonia com esta visão, este estudo de pesquisa se justifica pelo desafio e inquietação em desvendar contradições existentes entre a prática e o discurso oficial no contexto da escola que comprometem a qualidade da educação e da aprendizagem tanto dos alunos, como dos professores. Consequentemente, prejudicando a construção de uma sociedade com princípios democráticos favoráveis a efetivação dos direitos civis, políti-

cos e sociais de toda a população, principalmente os direitos dos grupos menos favorecidos e marginalizados.

Assim, o interesse maior é fomentar reflexão e discussão acerca do conhecimento que a escola enquanto espaço apropriado para a formação da cidadania se reconhece como peça fundamental do processo. Espera-se através desse trabalho contribuir para o fortalecimento e ampliação destes debates calorosos sobre os Direitos Humanos e Cidadania na escola e sua importância no cotidiano das pessoas com ações concretas. A garantia, entretanto, desses direitos, conjetura inclusão de todos, de modo que possam usufruir e ter acesso aos bens e serviços socialmente e assim permitir a todos uma vida digna e humana.

O estudo sobre a problemática tem como fundamentação teórica Benevides (1994, 1996, 1998), Bobbio (1992), Freire (2005; 2006) Vieira (2001) e nos documentos da Constituição Federal (1988), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2003 e 2007), Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE, 2008) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), e ainda as leituras de Edgar Morin (2000), Jacques Delors (1996), os quatro pilares da educação para século XXI, com o relatório da "Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura" (UNESCO, 1996) os quais ajudaram na construção do conceito de Cidadania com uma olhar para a construção e reconstrução do indivíduo em plenitude, mostrando uma visão global e dos desafios que escola deve enfrentar a fim de formar cidadãos para uma cidadania plena, ou seja, uma cidadania global e emancipada exercitando habilidades do aprender a ser, do aprender a aprender, do aprender a pensar, do aprender a compreender, do aprender a se organizar e do aprender a mudar, além de outros autores também citados no decorrer da pesquisa.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Direitos humanos universais

Diante de tantas injustiças vividas no mundo com a violência, a falta de respeitos perante o outro, as barbáries do preconceito e da descriminação vividas pelas pessoas, os descasos públicos, em fim, de um mundo onde todos poderiam gozar de liberdade de expressão, de crenças e da liberdade de viverem livre para o exercício de cidadão de direitos. Atrelado a estas questões em 10 de Dezembro de 1948 foi promulgada a Declaração dos Direitos Humanos Universais através da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), com o ideário de liberdade comum a todos os seres humanos. Mas mesmo com essa declaração que dá direito a todos serem livres e dignos de respeitos, ainda perpetuam os desrespeitos e a violação desses direitos.

E para que todos possam gozar desses direitos garantidos por lei, é preciso que se faça valer deles, que até então somente a partir de lutas travadas pelas organizações da sociedade civil, sindicatos, e uma visão crítica da realidade é que se tem conseguido mudar. Visto que, mesmo os direitos humanos sejam garantia dos direitos das pessoas, em muitos lugares esses direitos são desrespeitados, e assim, ferindo a dignidade da população.

Em 1988 foi elaborada no Brasil a Constituição Federal a qual fixou nos seus artigos um novo quadro de leis relativamente aos direitos e deveres dos cidadãos que se compromete em assegurar:

> O exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos. No artigo 5º diz que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade..." E o artigo 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados (Constituição Federal, 1988).

Neste direcionamento, percebe que a Constituição Federal também reforça o ideário da Declaração dos Direitos Humanos de 1948, composta por 30 artigos os quais discorrem os direitos universais das pessoas, ressaltando no artigo I que "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos" e reforça no artigo III que "todo o indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança." Bobbio (1992) ressalta que:

> Somente depois da Declaração Universal é que podemos ter a certeza histórica de que a humanidade – toda humanidade – partilha alguns valores comuns; e podemos, finalmente, crer na universalidade dos valores, no único sentido em que tal crença é historicamente legítima, ou seja, no sentido em que universal significa não algo dado objetivamente, mas algo subjetivamente acolhido pelo universo dos homens (pp.28-30).

Além do mais, é preciso que se entenda que estes artigos são vinculados entre si, sendo fraternalmente ligados, por isso não se podem separar os direitos humanos universais, visto que eles agem na sociedade de forma intrínseca, pois "à medida que são acrescentados ao rol dos direitos fundamentais da pessoa humana eles não podem mais ser fracionados" (Benevides, 1998, p.44). Como está conceituado na própria lei:

> Direitos decorrentes da dignidade do ser humano, abrangendo, dentre outros: os direitos à vida com qualidade, à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio ambiente saudável, ao saneamento básico, à segurança, ao trabalho e à diversidade cultural (Pnedh, 2003, p. 10).

Dessa forma, os direitos humanos são norteadores fundamentais para direcionar a vida das pessoas com direitos garantidos desde o nascimento, assegurando a todos os seres humanos os benefícios que a vida em sociedade pode proporcionar. Para isso, é preciso cobrar das autoridades mais compromisso com a aplicabilidade das políticas públicas em benefício da melhoria de qualidade de vida das pessoas.

1.2. Direitos Humanos e a cidadania no espaço da escola

> A cidadania para ser exercida plenamente, de forma ativa, precisa da garantia de espaços de participação democráticos, como também da conscientização de seus cidadãos e cidadãs para atuarem como sujeitos de direitos. A promoção dos Direitos Humanos, portanto,

> contribui para o exercício da cidadania ativa. Para que os Direitos Humanos sejam uma realidade, é preciso que as pessoas atuem nesse sentido. (Pnedh, 2007).

Segundo o referido documento do Ministério da Educação (2007), para que aconteça plenamente a cidadania é preciso que aja mobilização coletiva e para isso, tem que haver compreensão de todos a respeito do cumprimento dos seus direitos. O papel da educação no espaço escolar é viabilizar uma aprendizagem voltada para a formação dos sujeitos de forma que estes aprendam para a vida em sociedade.

Edgar Morin, (2000) discorre de sete saberes fundamentais que a educação do futuro deveria tratar em toda sociedade. E ressalta "as cegueiras do conhecimento: o erro e ilusão onde a escola deverá ser montada para ensinar o global para depois os locais;" "Os princípios do conhecimento pertinente"; "É preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas em um mundo complexo;" "Ensinar a condição humana;" Ensinar a identidade terrena" e" ensinar a compreender", ou seja, aprender a estar juntos. Dessa forma, ensinar é tornar o sujeito um ser com visão global, ser um cidadão do mundo consciente da dimensão social que ocupa no espaço.

Jacques Delors (1996) nos faz refletir acerca dos quatro pilares da Educação para o século XXI, mostrando a complexidade do mundo onde a educação ao mesmo tempo deverá organizar-se à volta desses quatro pilares que são: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver junto, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Neste direcionamento, a escola para garantir os direitos dos alunos e torná-los cidadãos conscientes para lutarem pelos seus ideários, é preciso ter um olhar voltado para estes princípios de cidadania.

Em que a democracia esteja junto com a participação coletiva, e que os alunos sejam capazes de se reconhecer como um ser pensante e agente dos seus deveres em busca de seus direitos. Iniciando desde primeiros anos de escolaridade. Como afirma a autora:

> Para a construção de uma sociedade democrática é necessária uma educação que atue: [...] desde a escola primária, no sentido de enraizar hábitos de tolerância diante do diferente ou divergente, assim como o aprendizado da cooperação ativa e da subordinação do interesse pessoal ou de grupo ao interesse geral, ao bem comum (Benevides, 1998, p.158).

Assim, para que aconteçam de fato mudanças e transformação social ao meio da complexidade do mundo com tantas desigualdades e injustiça, a educação precisa está atrelada a essas interferências para que as práticas escolares se voltem em favor do bem comum na comunidade escolar e local. E isto deve acontecer desde os primeiros anos de escolaridade.

A Constituição Federal de (1998) assegura no Art. 205 que: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Percebe-se que a Constituição dá ênfase neste artigo à educação em direitos humanos e cidadania, focalizando que é direito de todos e dever do Estado e da família, ou seja, o Estado é responsável em ofertar para todos os cidadãos o direito à garantia a educação e a família a responsabilidade da per-

manência do aluno na escola e esta tendo o papel na perspectiva da construção da cidadania democrática.

Nessa direção, se entende que a formação para o exercício da cidadania requer como explicita a autora abaixo:

> A educação para a participação da vida pública, o que implica na tomada de consciência dos direitos e deveres do cidadão; - a educação para a ética na política, que consiste na formação através da valorização e do desenvolvimento das virtudes republicanas e das virtudes democráticas. Que a educação para a cidadania, assim como sua extensão para os direitos humanos, tem como premissa a superação da antiga visão liberal - e "neo- liberal" reformada - sobre educação e cidadania (Benevides, 1994, p.8).

Paulo Freire (2005, 2006) ressalta que a educação é a possibilidade de ajudar a desenvolver no sujeito um cidadão humano com postura e habilidade política. E Vieira (2001) acrescenta que nessa perspectiva há a necessidade da formação de uma cidadania global fundamentada no princípio da sustentabilidade, enraizada na solidariedade, na diversidade e sobre tudo, na democracia dos direitos humanos com visão de uma escala planetária. Ou seja, formar este sujeito para ser cidadão do mundo com criticidade diante dos fatos.

Partindo desta conjuntura foi que o presente trabalho buscou investigar até que ponto a escola tem consciência do seu papel perante a responsabilidade a ela depositada e qual a concepção que se tem sobre cidadania e de direitos humanos nas práticas do dia a dia do fazer pedagógico.

2. PROBLEMÁTICA

Diante das injustiças sociais presentes no meio da sociedade, da persistente violação dos direitos humanos que ainda são bem visíveis nos dias de hoje. Isto não é diferente nas escolas públicas com a falta do cumprimento legal no tocante das políticas públicas em benefício do atendimento a todos os alunos em obediência a diversidade. O Brasil luta para que aja respeito pelos Direitos Humanos, agregando "demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz" (Pnedh, 2007, p.9). Como a implementação do Plano Nacional em Educação dos Direitos Humanos que visa, principalmente:

> [...] difundir a cultura de direitos humanos no país. Essa ação prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de redemocratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo estado brasileiro como políticas públicas universais (Pnedh ,2007, p.18).

Dessa forma, o PNEDH é um documento importante para legitimação da Educação em Direitos Humanos, o qual ramifica o desenvolvimento de uma educação que valoriza

e respeita a dignidade humana, contemplando todos os níveis de educação. Configurando assim como os princípios previstos pela Constituição Federal Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN (Lei Federal n° 9.394/1996) que afirmam o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação, ao estabelecer uma prática educativa "inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

A partir de então é preciso que se questione como na praticidade das ações desenvolvidas nas escolas estão levando a sério estes ideários sustentados pela Legislação e se não há ainda uma desenvoltura, quais são os maiores entraves nas escolas. E através destas inquietações, sugerir ações e práticas pedagógicas voltadas para este fim. De forma crítica que revele reflexão e mudanças de atitudes e valores. Para tanto, faz-se necessário levar a seguinte questão de partida.

QUESTÃO DE PARTIDA

Até que ponto as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola pesquisada, estão contribuindo para uma concepção de aprendizagem capaz de conduzir os alunos a agirem e refletirem de forma crítica, a sua posição social por meio de uma política democrática que defenda os direitos humanos como garantia para o exercício da cidadania?

Objetivos

Objetivo geral:

- Averiguar se as práticas desenvolvidas na instituição da pesquisa estão contribuindo para uma concepção de aprendizagem capaz de conduzir os alunos a agirem e refletirem de forma crítica a sua posição social por meio de uma política democrática que defenda os direitos humanos como garantia para o exercício da cidadania.

Objetivos específicos:

- Identificar como é desenvolvida a temática dos Direitos Humanos e Cidadania na escola;
- Averiguar a concepção que se tem sobre Diretos Humanos e cidadania subtendida à ação dos professores;
- Observar como são desenvolvidos temas referentes aos Direitos Humanos e a Cidadania pelos professores e como os problemas sociais e políticos são discutidos em sala de aula e o reflexo destes, na escola.
- Identificar práticas pedagógicas voltadas para melhoria dos índices de aprendizagem dos alunos tendo em vista uma educação para o exercício da cidadania.

3. METODOLOGIA

Este trabalho foi aplicado numa escola pública da rede municipal de ensino no Município de Santa Luzia do Itanhy no estado de Sergipe/Brasil com a diretora, coordenadora pedagógica e professoras que lecionam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A metodologia partiu do entendimento da temática com as leituras realizadas em revistas científicas que abordam o tema, livros, leituras de pensadores e teóricos, aprofundamento no estudo da legislação, assim como conhecimento empírico da realidade da escola. Tal estudo de pesquisa buscou entender de que forma essa temática tem relevância na escola a fim de contribuir para uma concepção formal sobre os direitos humanos e o exercício da cidadania no seio da escola.

3.1. Tipo de pesquisa

A investigação foi realizada através da pesquisa descritiva com uma abordagem metodológica qualitativa que permitiu ao investigador trabalhar a partir de valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões como afirmam Minayo e Sanches (1993) sobre os direitos humanos o exercício pleno da Cidadania na escola com um olhar voltado para uma mobilização maior por parte de todos os que fazem acontecer às transformações necessárias para o senso crítico em prol de mudanças. Através da pesquisa de campo empérica onde no chão da escola foi feita investigação acerca de comprovações sobre a temática em discussão. Como também análise em documentos comprobatórios de investigação sobre as práticas com base na temática "direitos humanos e o exercício da cidadania" dinamizada na escola.

3.2. Sujeitos /fontes

Os sujeitos participantes dessa pesquisa foram: 04 professoras que lecionam no turno Matutino e nos anos iniciais, sendo que 01 professora leciona numa turma multisseriado como alunos de 1º e 2º anos num total de 15 anos. Outra professora leciona no 3º ano com uma turma de 24 alunos; a professora que leciona no 4º tem uma turma de 12 alunos e a que leciona no 5º ano com uma turma de 27 alunos. Todas são graduadas em Pedagogia e têm mais de oito anos de docência. 01 diretora também formada em Pedagogia com especialização em Prática de Alfabetização na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos com uma experiência na docência há mais de 25 anos e 01 coordenadora também graduada em Pedagogia com uma trajetória de 25 anos na educação.

O colhimento de dados se deu através de depoimentos dos entrevistados no caso os participantes da pesquisa, documentos; Regimento Escolar; Proposta Pedagógica da escola e informações adquiridas na própria escola como a caracterização, funcionamento, metodologias aplicadas etc. Percebe-se que na escola investigada ainda falta muito para ser considerada uma referência de inclusão para todos, pois segundo a diretora não se tem acompanhamento psicológico para os alunos, um trabalho atuante com os conselheiros tutelares e a escola ainda convive com muitos casos de vulnerabilidade e descaso de políticas públicas.

3.3. Instrumentos

Para coleta de dados optou-se pela entrevista semiestrutura, por permitir melhor liberdade de respostas. Foram entrevistadas 04 (quatros) professoras, a diretora e a coordenadora. Como também, foi usada a observação em documentos (Projeto Pedagógico e o Regimento da Escola) com a permissão da diretora.

3.4. Procedimentos

Os procedimentos aconteceram da seguinte forma:

A) - Foi feita a revisão de literatura sobre os Direitos Humanos e o conceito de Cidadania tendo como base teórica leitura de estudiosos que explicitam sobre a temática, leitura em revistas científicas que abordam o tema em artigos científicos, dissertações e a Legislação.

B) Foi feita uma visita prévia à escola de Ensino Fundamental a fim de conhecer o local da pesquisa. A direção da escola, os professores, os alunos da escola, a infraestrutura da escola os locais apropriados para fazer a entrevista.

C) Para a realização da entrevista foi feito um roteiro com perguntadas abertas e fechadas para direcionar a temática e a investigação sobre o que os participantes da pesquisa percepcionam a respeito do entendimento sobre os Direitos Humanos Universais e como são trabalhados a fim de que façam parte da aprendizagem dos alunos e para que estes possam exercer cidadania. Assim como, eles conceituam cidadania e refletem acerca de que é ser cidadão de direito. De que forma a escola direciona suas práticas para formação desse cidadão. Outra questão explicita foi se é possível desenvolver na escola pública um Projeto Pedagógico que contribui para formação da cidadania e para o cumprimento dos Direitos Humanos e como a escola trabalha nesse direcionamento. A escola está desenvolvendo algum projeto na sobre direitos humanos e cidadania ou já desenvolveu. E em caso de uma resposta favorável, se houve repercussão para a sociedade como todo. É bom ressaltar que antes da realização da entrevista foram feitas preparações com todos os entrevistados, conversa informal sobre a importância da pesquisa, visita em sala de aula para conhecer os alunos e o ambiente da aprendizagem, visita à secretaria da escola e a sala da coordenação para conversar sobre o tema e outras conversações a respeito do trabalho administrativo e pedagógico desenvolvidos na escola. As respostas dadas pelos entrevistados foram anotadas para que pudessem ser entendidas e os dados coletados.

D) Outra forma da coleta de dados foi através da observação feita em análise dos documentos como o Projeto pedagógico e o Regimento da escola. Assim como observação da dinâmica rotineira durante o período das aulas e intervalos.

4. APRESENTAÇÃO/ANÁLISE DOS DADOS

A investigação desta pesquisa buscou-se levantar dados através de uma amostra com 06 (seis) sujeitos: 04 (quatro) professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 01 (uma) diretora e 01 (uma) coordenadora pedagógica. A escolha do turno matutino e não vespertino, foi para perceber como a escola vem alavancando desde os anos iniciais

do Ensino Fundamental a conscientização de um trabalho para o exercício da cidadania e consequentemente, o respeito pelos Diretos Humanos garantidos por lei. Dessa forma, a amostragem do turno matutino correspondeu-se a 100/% dos professores do 1º ao 5º ano, pois não houve envolvimento com a turma da Creche e da pré-escola que também funciona neste turno.

4.1 Dados de observação

Durante a investigação foram observados alguns aspectos atitudinais em relação aos comportamentos de alunos, ações voltadas para valores, respeitos e desenvolvimentos críticos que elevam ao princípio de ser cidadão de direito tema este da pesquisa. Mas foi constatado que ao meio as brincadeiras nos intervalos, as conversas nos corredores da escola distanciam muito do ato de respeito ao próximo e uma atitude voltada para o saber ser cidadão de direito.

Quanto à observação dos documentos foram analisados o Projeto Pedagógico da escola que se encontra em construção tendo como base de orientação uma minuta oferecida pela Secretaria Municipal de Educação. Este documento visa à necessidade de empreender um processo de trabalho coletivo, o qual possa ofertar subsídios que inviabilizam a construção de uma escola pública e democrática que eduque de fato para o exercício da cidadania e seja instrumento real de transformação social. Tendo como base um planejamento participativo que engloba a participação coletiva de todos que fazem a escola. Mas em análise realizado não se percebe ações e metas que possam contribuir para uma aprendizagem com ações voltadas para o sujeito ativo e pensante. Ficando somente no discurso.

O outro documento analisado foi o Regimento Interno da escola que apesar de nos Artigos 3º e 4º determinarem que "a Escola tem por finalidade de proporcionar ao educando aprendizagens necessárias ao mercado de trabalho, articulando com as famílias, e a comunidade." Sendo a Educação um dever da família e do Estado inspirada nos princípios de liberdade, pluralidade de ideias (...) tendo por finalidade pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para exercer a cidadania. Na prática se percebe que fica o discurso somente no papel, restringindo a regulamentação e não a aprendizagem que possibilite a transformação social.

A escola em discussão é regulamentada numa gestão democrática desde 2008 e os gestores são eleitos pelos votos de cada segmento para dirigi-la num período de dois anos. Mas se percebe que a participação democrática ainda é bem restrita no seio da escola e nas ações. Em se tratando da recepção durante as entrevistas houve um bom atendimento por todos os entrevistados e demonstraram bastantes dispostos em ajudar.

4.2. Dados da entrevista

A análise dados foi feita baseada nas interpretações das entrevistas com as professoras, a diretora e a coordenadora pedagógica. Sobre os conceitos de Cidadania e de Direitos Humanos as entrevistadas salientaram essa temática de acordo com a própria concepção que se tem ou que vivenciam no dia a dia. Portanto, não foi constatada uma consistência mais precisa sobre os Direitos Humanos e a Cidadania como garantia para a

formação do sujeito consciente dos seus direitos e deveres. Apesar das respostas dadas pelas participantes deslumbrarem a importância da prática do exercício da Cidadania e do cumprimento dos Direitos Humanos, se percebe que tais concepções são detectadas de forma superficiais, sem uma dinâmica voltada para uma prática no espaço escolar.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para analisar a visão dos professores sobre os Direitos Humanos e a Cidadania trabalhada no espaço da escola, foram direcionadas algumas perguntas nas entrevistas com 04 professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma diretora e uma coordenadora pedagógica. Assim, tais instrumentos da pesquisa foram capazes de qualificar a temática em discussão, permitindo uma análise interpretativa dos discursos fornecidos pelos participantes.

Os participantes da pesquisa foram questionados sobre o conceito de cidadania e dos Direitos Humanos, dos seis entrevistados a maioria disse que cidadania é o exercício dos direitos e deveres do cidadão garantido por lei e que os Direitos Humanos são os direitos legais dos indivíduos enquanto cidadão e citaram: direito à vida, à educação ao lazer à saúde etc.

A professora da turma multisseriada respondeu que cidadania é:

> *Saber viver em sociedade com os outros, sendo um sujeito participativo e consciente de lutar pelos seus direitos. E Direitos Humanos são a garantia dos cidadãos de ir e vir na sociedade, com liberdade de expressão e de participar da democracia. Mas na verdade professora isto não acontece aqui na escola se fala nos direitos e deveres sem serem trabalhado de acordo com a realidade.*

Triangulando com (Pnedh, 2003) uma das características da democracia é igualdade de oportunidades, ou seja, um sistema educacional que garante a todos a mesma instrumentação política. Neste caso a escola é responsável para que seja instigado o processo de formação política dos sujeitos para participação consciente de seus direitos.

Os entrevistados foram indagados sobre o que significar formar cidadão e eles se consideravam cidadãos. Todos responderam que sim, e 75% dos entrevistados disseram que:

> *É participar de uma sociedade mais justa com garantia de seus direitos e cumprimento de seus deveres Mas que na prática não funciona, começando pelo salariado que sobrevive na miséria, as políticas públicas são subfaturadas e os professores não são valorizados. E como trabalhar com essa temática na escola? Tentamos sempre fazer o melhor e mostrar o quê poderá mudar.*

Já 25% dos entrevistados afirmaram que tinham consciência dos seus direitos e dos deveres perante a sociedade e ressaltaram:

> *formar o cidadão para o exercício da cidadania é formar os indivíduos para o respeito e o cumprimento dos direitos e dos deveres que contribuem para uma sociedade equilibrada.*

Percebe-se que apesar dos entrevistados confirmarem a importância dos direitos humanos serem garantias legais e que devem ser implementados nas propostas educacionais com prioridade. Ainda assim, fica no discurso superficial.

Segundo Aida Monteiro (2000)

> Educar em Direitos Humanos é possibilitar a inserção ativa do estudante no contexto social, o domínio de conhecimentos que lhe permitam compreender o mundo em que vive, desenvolver uma ação produtiva no mundo do trabalho e contribuir para a construção de uma sociedade mais humana, mais justa e solidária. Essa é a utopia de que um outro mundo é possível construir (p. 30).

Assim, é formar o sujeito para a vida em sociedade consciente de que é preciso conhecer para saber lutar pelos seus direitos em prol de um mundo mais igualitário.

As entrevistadas foram questionadas se era possível desenvolver na escola pública um Projeto Pedagógico que contribuísse para formação da cidadania e para o cumprimento dos Direitos Humanos e se a escola trabalhava nessa direção e de que forma:

Duas professoras entrevistadas disseram que: "*pouco se aborda este conteúdo somente quando trabalhamos com leitura de texto e debatemos o assunto em sala de aula."* E duas professoras falaram que:

> *Sim, desde que a escola atenda aos princípios da gestão democrática, envolvendo práticas coletivas de conscientização e cumprimentos de deveres, onde a escola seja palco de dinamização com a participação da sociedade escolar e local. Percebemos que na verdade ainda precisa da maturidade e conscientização de todos.*

Já diretora e a coordenadora afirmaram que:

> *Sempre instigamos com os professores a necessidade de se trabalhar com projetos com estas temáticas, mas a escola ainda precisaria, mas empenho por todos. Por isso, precisamos rever juntamente com todos os profissionais como mobilizar a escola para que aconteçam mudanças.*

Sobre a realidade da escola, dos seis entrevistados 80% disseram que infelizmente a escola não trabalha nessa direção e 20% disseram que já houve práticas voltadas para essa temática, mas não houve continuidade. Por isso, não tem uma resposta mais completa. Ainda foi feito o questionamento, de que forma na época a escola trabalhou com este tema, as duas entrevistadas disseram que foram através de palestras na escola com a participação dos pais, pesquisas feitas pelos alunos e seminários.

Diante dos questionamentos levantados, pensar em cidadania e cumprimento dos Direitos Humanos na escola "significa que a escola deve incluir, em sua proposta pedagógica, o estudo e a reflexão crítica sobre os Direitos Humanos, uma condição indispensável para que ela possa formar cidadãos" (PNFCE, 2008). Isto implica a necessidade de a escola direcionar a Proposta Pedagógica para esta causa.

Quanto foi questionado sobre a concepção que se tem sobre Cidadania a maioria dos entrevistados disseram que era ter consciência dos seus direitos e deveres perante a

sociedade e lutar por melhoria dando ênfase no aprofundamento dos conhecimentos em que a escola tem este papel fundamental.

Uma das professoras entrevistadas explicitou que:

> *É o ato de conhecimento dos direitos e dos deveres legais previstos nas leis vigentes e a aplicabilidade no cotidiano. Dessa forma, é reconhecê-los para saber usufruí-los. Eu tento sempre falar isto para meus alunos. Mas quem vive num meio de muita violência, falta de oportunidades e fazem parte de grupos vulneráveis. Este discurso vazio fica sem credibilidade. Uma vez que na prática, não há nenhuma proposta para tal.*

Por último foi questionado como os entrevistados descreveriam de forma objetiva o desenvolvimento desta temática em sala de aula 70% dos entrevistados disseram que trabalhavam introduzindo nas aulas o respeito pelos outros, os valores de um bom cidadão, mas não tinham um planejamento específico para a temática. Dando a entender que se trabalhava superficialmente. 30% disseram que trabalhavam durante as aulas, falando sobre a temática e procurando desenvolver o senso crítico perante as ações do cotidiano. Nessa direção, é preciso que se preocupe com uma educação que faça da escola um espaço de "formação e exercício da cidadania, da prática da participação e da construção da democracia" (PNEDH, 2003).

Diante dos resultados coletados pelos dados foi comprovado que as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola se distanciam de um trabalho voltado para o cumprimento e exercício pleno da Cidadania. Cabendo que seja feito uma mobilização na comunidade escolar e local a fim de que se construa a consolidação democrática e política na escola.

CONSIDERAÇÕES

Pensar em defesa dos cidadãos de direitos é lutar por uma Educação que assegure os Direitos Humanos, é preciso exercitar constantemente a prática do convívio com as diferenças que vai além do respeito e da tolerância, é enxergar no outro a sensibilidade. Este artigo empírico buscou entender qual a relação que a escola através de suas atividades diárias vem desenvolvendo sobre a percepção do exercício da cidadania em detrimento às práticas dos Direitos Humanos a fim de que o "saber fazer" esteja voltado para a formação do sujeito crítico e consciente dos seus direitos e deveres, tendo na legislação a garantia de usufruir de forma plena.

Durante a pesquisa pôde-se perceber que embora as entrevistadas demonstrassem ter entendimento sobre os Direitos Humanos estabelecidos por lei em que a educação, o respeito e liberdade são princípios para a inclusão de todos ao bem estar social. Na prática ainda falta uma integração muito grande para que se possa construir no espaço escolar um ambiente de conscientização e transformação de pensamento crítico capaz de oportunizar aos alunos a garantia e o respeito para que estes reconheçam seus direitos e deveres de cidadãos.

Pois mesmo que hoje se perceba que os sistemas educacionais estejam abertos para a inclusão e assim menos excludentes, alcançando certo nível de universalização em

matéria de acesso e permanência na escola, ainda no interior se convive com práticas de exclusão solidificadas no seio da escola e que muitas vezes são disfarçadas sem que haja um olhar diferenciado para tal problema.

Através do presente trabalho se chegou à seguinte conclusão: para que haja uma prática pedagógica voltada para tal temática, é preciso que a escola desenvolva formação continuada para os professores visando práticas em sala de aula que conceba tais propostas. Tendo os Direitos Humanos e a Cidadania como prioridades no Projeto Político Pedagógico da escola de forma que estes façam parte no Planejamento coletivo, no processo ensino e aprendizagem com conhecimento da importância de se inserir no espaço escolar o cumprimento da garantia destes direitos para formação do cidadão como um todo. Pois é a partir de ações coletivas na escola que se abre a possibilidade de partilhar experiências educativas com práticas e lutas em prol de uma sociedade mais digna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benevides, M. V. (1994). *A Consciência da Cidadania no Brasil.*Editora. Cortez.

Benevides, M. V. (1998). *Cidadania e Direitos Humanos*.*Cadernos de Pesquisa*, 104, 28-36.

Benevides, M. V.(1996). Educação para a Democracia*. Revista Lua Nova,* 38, 39-49.

Bobbio, N. (1992). *A Era dos Direitos Humanos.* Campus. Editora Ltda.

Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Senado.

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Delors, J. (1996). (Org**.)** *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Asa, UNESCO. (Coleção Perspectivas atuais).

Freire, P.(2005). *Pedagogia do Oprimido.* Paz e Terra.

Freire, P.(2006). *Pedagogia da Esperança*: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra.

Lei. nº. 9494, de 20/12/1996. Estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

Minayo, M.C.S. e Sanches. (1993). O Quantitativo – Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Caderno de Saúde Pública*.

Morin, E. **(**2000**).** *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Editora Cortez.

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. (2003 e 2007). Comitê Nacional de *Educação em Direitos Humanos*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação.

Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. (2008). *Conselho Escolar e Direitos Humanos.* Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Silva, A. M. (2000). *Escola pública e formação da cidadania: possibilidades e limites*. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo.

Vieira, L. **(**2001). *Os argonautas da cidadania*: *a sociedade civil na globalização*. Editora Record.

O Conteúdo das Lutas no Ensino Médio: A percepção discente sobre o impacto de práticas pedagógicas nas capacidades físicas

Antonio Neto Macêdo Júnior[1]
Eder Rodrigo Mariano[2]
Francisco Eduardo Lopes da Silva[3]
Adriana Souza de Oliveira[4]
Sérgio Fernando Saraiva da Silva[5]
Rarielle Rodrigues Lima[6]
Vítor Alberto Valadas Rosa[7]
Luís Fernandes Monteiro[8]

Resumo
As Artes Marciais e os Desportes de Combate (AM&DC) compõem o rol de unidades temáticas da Educação Física escolar e são fundamentais no processo de desenvolvimento motor dos estudantes no ensino básico. O estudo objetivou revelar, através da percepção dos estudantes, o impacto do ensino das AM&DC nas capacidades físicas. Trata-se de um estudo de caso, realizado com 150 alunos do 3° ano do Ensino Secundário que participaram das aulas teóricas seguidas de práticas sobre AM&DC com uma modalidade a cada semana, durante seis semanas. As respostas obtidas, após aplicação do questionário, nos momentos pré e pós práticas pedagógicas, foram analisadas a partir da Análise de Conteúdo e, após serem planificados foram avaliados através do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) 24.0. O estudo revelou o aumento de (76%) no interesse pelas AM&DC, e evidenciou na percepção discente a melhora no tempo de reação (14%, n=21) e a aprendizagem de novos movimentos (34%, n=51) como efeito da prática de AM&DC na Educação Física Escolar.

Palavras-chave: Artes Marciais; Desportos de Combate; Educação Física Escolar; Aspectos Motores.

[1] UFMA (Universidade Federal do Maranhão); anm.junior@discente.ufma.br
[2] UFMA (Universidade Federal do Maranhão); eder.mariano@ufma.br
[3] UFMA (Universidade Federal do Maranhão); eduardo.francisco@discente.ufma.br
[4] UFMA (Universidade Federal do Maranhão); souza.adriana@discente.ufma.br
[5] ULHT (Universidade Lusófona); drsergiosilva.eng@gmail.com
[6] UFMA (Universidade Federal do Maranhão); rarielle.rodrigues@ufma.br
[7] ULHT (Universidade Lusófona); Department of Sport Sciences, University of Beira Interior, Covilhã; p5795@ulusofona.pt
[8] ULHT (Universidade Lusófona); p625@ulusofona.pt

INTRODUÇÃO

As Artes Marciais e Desportes de Combate (AM&DC) são unidades temáticas que compõem o rol de conteúdos da Educação Física Escolar (EFE) na educação básica e contemplam vivências e práticas corporais propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (MEC, 1998) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MEC, 2018), conforme rege o Plano Nacional de Educação (PNE) (MEC, 2018, p. 7).

> A unidade temática Lutas focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. Dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (capoeira, huka-huka, luta marajoara etc.), bem como lutas de diversos países do mundo (judô, aikido, jiu-jítsu, muay thai, boxe, chinese boxing, esgrima, kendo etc.) (MEC, 2018, p. 218).

Embora a BNCC apresente o conteúdo em áreas temáticas, O elemento lutas enquanto competição também é abordado no conteúdo esportes de combate, garantindo uma compreensão ampla sobre suas possibilidades de vivências corporais para o estudante. Os debates que envolvem as discussões sobre a inclusão da temática no cotidiano da EFE apontam positivamente para os benefícios da inserção das AM&DC no currículo. Assim, Castellani Filho et al. (2014) defende as Lutas na EFE como linguagem corporal do movimento e sua inserção como fator positivo ao agregar na formação de cidadãos críticos e capazes de transformar a sua realidade.

Desse modo, as aulas sobre AM&DC devem favorecer a aquisição de conhecimentos teóricos e propiciar o aprendizado de novos movimentos por meio de atividades lúdicas. Já as investigações dos autores Cavalcante e Júnior (2019) afirmam que os alunos que participam nas aulas de Lutas na EFE e praticam outra modalidade de Artes Marciais ou Esportes de Combate no ambiente extracurricular possuem respostas favoráveis quanto aos benefícios físicos, cognitivos, emocionais e sociais decorrentes de suas práticas.

Levando em consideração as contribuições dos estudos sobre o ensino de lutas na educação básica, percebemos as possibilidades que a temática apresenta na construção das vivências motoras de seus praticantes, seja em uma proposta extracurricular, seja como unidade curricular temática. Nesse sentido, ao focarmos no Ensino Médio evidenciamos um espaço de atuação da Educação Física Escolar que precisa ser compreendido, especialmente ao considerarmos as modificações pensadas para esta etapa de ensino através do Novo Ensino Médio.

As abordagens temáticas e os projetos integradores que fazem parte da nova concepção sobre o ensino médio, além dos itinerários formativos destacados na BNCC, direcionam as compreensões sobre os componentes disciplinares

(conteúdos) e como estes são percebidos pelos estudantes. Seguindo este raciocínio, pensar sobre o ensino e vivências de lutas no Ensino Médio é uma possibilidade de ponto de partida para visualizar as práticas cotidianas que engajam o comportamento esportivo dos alunos a partir das experiências nas aulas práticas de educação física na escola.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo identificar a percepção dos alunos de uma escola pública do ensino médio sobre o ensino da temática AM&DC em suas capacidades físicas do Município de Pinheiro-Maranhão.

METODOLOGIA

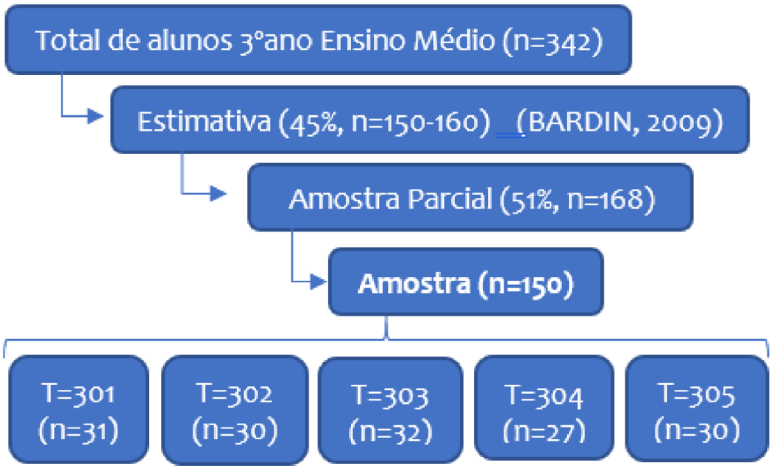
Caracterização do estudo

Este artigo é um recorte de uma pesquisa mais ampla sobre o ensino das lutas na educação básica, o qual se caracteriza como um estudo Quali-Quantitativo do tipo Pesquisa de caso. Acerca das percepções dos alunos do ensino médio de uma escola pública no Município de Pinheiro/MA. O estudo foi realizado entre os meses de outubro e novembro de 2019.

Amostra

Participaram da pesquisa cinco turmas do terceiro ano do ensino médio, voluntários com idade entre 16 e 18 anos. Seguindo os parâmetros éticos da pesquisa todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assim como o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido pelos responsáveis dos alunos menores de 18 anos. Entretanto, para a continuidade e conclusão no estudo, os alunos tinham que participar de, no mínimo quatro encontros (75% frequência), e ter respondido ao questionário antes e após as intervenções pedagógicas. Dessa forma, foi constituída a amostra, por conveniência, composta por 150 alunos voluntários, distribuídos entres as turmas (301 a 305), de ambos os sexos e matriculados no 3º ano do ensino secundário no Centro Educacional Dom Ungarelli, em Pinheiro (MA), conforme ilustra o fluxograma amostral (Ver fluxograma 01).

Fluxograma 1. Fluxograma amostral



Fonte: os autores, 2019.

Procedimentos

O programa de atividades foi executado durante seis semanas, o qual correspondia à um encontro semanal em cada turma (aula teórica e prática) com duração de 100 minutos (dois tempos de 50 minutos), totalizando seis encontros. As atividades propostas no processo de intervenção foram: Judô, Jiu-Jitsu, Sumô, Greco-Romana e Huka-Huka (técnicas de agarre, projeção e imobilização); Taekwondo, Karatê, Muay-Thai, Capoeira e Boxe (técnicas de toque); e a Esgrima, com a Espada, o Florete e o Sabre (técnicas com uso de implemento). Para cada turma foram ministradas duas modalidades de técnicas distintas.

Análise dos Dados

A construção dos dados foi estabelecida pela aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas em dois momentos: 1) No início das atividades de vivência das AM&DC e 2) Após a execução das atividades propostas. As questões versavam sobre os dados de identificação dos participantes e sobre as percepções envolvendo a vivência em lutas.

Os dados foram submetidos à Análise Categorial de Bardin (2009) com a realização da pré-análise, por meio da leitura das justificativas descritas pelos alunos com intuito de identificar o sentido das respostas. Em seguida, exploramos o material com o propósito de compreender a essência da escrita e indicar as palavras que caracterizam as respostas. Identificamos as frases que apresentavam o mesmo teor, com palavras semelhantes, para então, agrupá-las de acordo coma a similaridade. Concluímos a AC, atribuindo um código para o

grupo de respostas idênticas, onde foi analisada a frequência das informações (Bardin, 2009).

Após concretizada a AC, as respostas codificadas foram inseridas no Programa "Software Excel 2000" para planificação dos dados. Em seguida, inseridas no Software "Statistical Package for the Social Sciences" (SPSS), versão 24.0, IBM, 2016, para análise qualitativa.

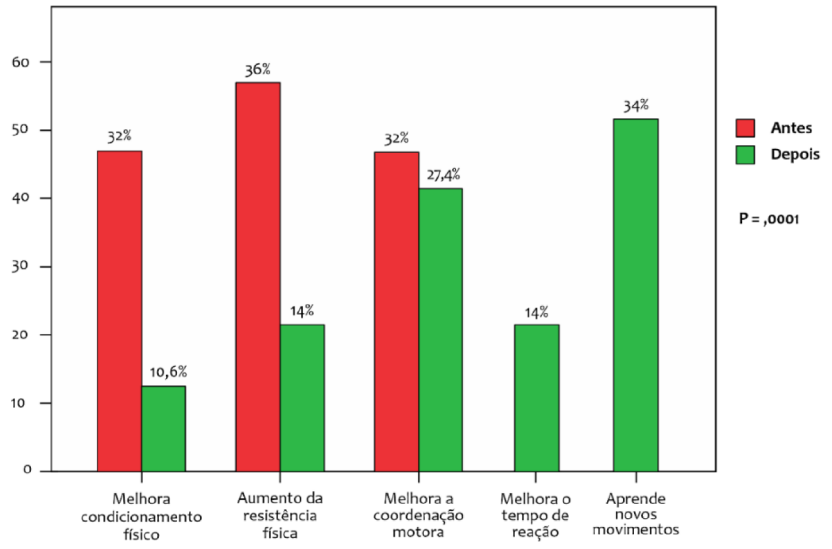
Na próxima etapa os dados foram submetidos à análise estatística por meio do Teste Qui-quadrado visando identificar diferenças significativas dos resultados obtidos nos distintos momentos, com os mesmos parâmetros. Em todas as avaliações, foi considerado o Intervalo de Confiança (IC=95%), com nível de significância (p=0,05) para a validação das hipóteses investigadas.

RESULTADOS

Apresentaremos o desfecho da investigação através do gráfico 1 que expressa a percepção discente quanto ao efeito das práticas sob as capacidades físicas.

O ponto central do estudo foi verificar o efeito da participação nas aulas de AM&DC nas capacidades físicas, a partir da percepção dos estudantes. Assim, apresentaremos os resultados alcançados, antes e ao término das aulas de AM&DC, como consta no gráfico 1:

Gráfico 1. Concepção discente sobre os efeitos físico-motores decorrentes das aulas de AM&DC.



Fonte: os autores, 2019.

O gráfico 1 nos apresenta três benefícios apontados pelos alunos, antes de iniciar as aulas de AM&DC, são eles: melhora do condicionamento físico (32%, n=48), aumento da resistência física (36%, n=54) e a melhora da coordenação motora (32%, n=48). Entretanto, após contato com diferentes modalidades, houve redução no quantitativo das respectivas respostas: (10,6%, n=16), (14%, n=21) e (27%, n=40).

Iniciamos, destacando o posicionamento de Rosa et al. (2010) ao considerar que a Educação Física deve estar articulada ao conteúdo da Pedagogia, Fisiologia, Anatomia, Biomecânica, do Desenvolvimento Motor com o propósito de enriquecer o acervo motor, estimular consciência corporal e melhorar a qualidade de vida do aluno, no decorrer de sua formação educacional.

A aprendizagem e o desenvolvimento motor durante a infância estão vinculados à aquisição e ampliação de habilidades motoras básicas como o domínio corporal, formas variadas de locomoção e manipulação de objetos, sendo tais habilidades exigidas no contexto da EFE desde os anos iniciais (Tani & Corrêa, 2016).

O condicionamento físico é obtido pela prática desportiva que exige esforço físico de forma ordenada e metódica para proporcionar um corpo forte e saudável, prevenindo de doenças e condicionando-o a reagir reflexivamente para evitar acidentes (Lopes, 2020).

A literatura científica que investiga as AM&DC no campo da fisiologia, no âmbito escolar ainda é escassa em comparação às pesquisas que investigam o efeito da prática das AM&DC no campo do desempenho físico e motor aplicado ao rendimento esportivo. Miranda (2010) assegura que, tanto em homens quanto em mulheres, a prática das Lutas acelera o metabolismo, aumenta a resistência cardiovascular e respiratória, melhora a coordenação motora e diminui o tempo de reação dos praticantes.

A pesquisa de Turelli et al. (2020) se estendeu por 8 meses e buscou conhecer os motivos de adesão e permanência na prática do Karatê com iniciantes na modalidade, e como resposta, os participantes afirmaram que a melhora da forma física e a perda de massa ponderal foram as principais justificativas.

Ferreira et al. (2019) relatam que a prática regular de Jiu-jitsu, mesmo de forma amadora pode impactar de forma positiva na aptidão física, flexibilidade, composição corporal, massa muscular, e ressaltam que a adesão à modalidade tem como meta o incremento da saúde física, mental e o bem-estar.

Quanto à melhora na resistência física, apontada no gráfico 1, salientamos o estudo científico de Ito et al. (2016) ao investigarem o impacto da prática de Artes Marciais na densidade óssea de adolescentes. Os 137 participantes foram divididos em grupo de praticantes de Judô, Karatê ou Kung-fu (n=47) e o grupo controle, com 90 voluntários não-praticantes de Artes Marciais. Após nove meses, foi identificado o aumento na massa óssea dos praticantes em comparação aos integrantes do grupo controle, comprovando o benefício do Judô sob as capacidades físicas.

O estudo de Vidal e Sandi (2020) verificou o efeito de 8 semanas de treinamento de kickboxing no desempenho físico-motor de escolares. Ao final, regis-

trou-se significativo aumento nos níveis de potência de membros inferiores nos integrantes do grupo treinamento em comparação com os resultados do grupo controle.

Fortes et al. (2017) verificou o efeito do afilamento na potência muscular e capacidade anaeróbica alática, após submeteram atletas de Taekwondo a duas horas de treino, cinco vezes por semana, no período de oito semanas, cuja resposta foi positiva no que se refere à melhora no desempenho no grupo de polimento em comparação ao grupo controle.

O impacto do treinamento de kickboxing na aptidão física foi analisado por Ouergui et al. (2014) com 30 indivíduos divididos em dois grupos: o Grupo Kickboxing (GK) e Grupo Controle, submetidos a um protocolo de treino trissemanal, com sessão de 1 hora, durante cinco semanas. Os resultados revelaram aumento significativo nos níveis de força muscular de membros superiores, capacidade aeróbica e anaeróbica, flexibilidade, velocidade e agilidade, dos integrantes do (GK), o que repercutiu na melhora do condicionamento físico.

Os estudantes relataram melhoras na resistência física e no condicionamento física, mesmo com valores inferiores após a prática, todavia, trata-se de uma percepção subjetiva dos participantes.

No que diz respeito à coordenação motora, o gráfico 1 aponta uma pequena redução (4.6%, n=7) no quantitativo de alunos que afirmaram haver melhora neste componente tão essencial para a prática esportiva. Contudo, 40 (27,4%) estudantes estão convencidos de que a participação nas aulas de AM&DC contribuíram na melhoria da coordenação motora.

O campo de estudo do desenvolvimento motor e das habilidades motoras compõe um dos pilares do professor de Educação Física, pois trata-se do movimento e da práxis, propriamente dita, dentro de um processo contínuo e prolongado que está associado a fatores como a vivência em um ambiente externo, o relacionamento social, questões afetivas e de exigências cognitivas que podem desencadear em alterações no comportamento motor e no aprendizado de um movimento (Tani & Corrêa, 2016),

O recente estudo de Silva, Silva e Velten (2021) averiguou o efeito de aulas sistematizadas sobre a coordenação motora de pré-escolares. Participaram 84 crianças de 4 a 5 anos, submetidas a atividades motoras de controle de objeto, atenção, memória, equilíbrio, ritmo, velocidade de reação e precisão de sequência de movimento. Foi aplicado o Teste KTK, antes e após as atividades, para indicar o nível de coordenação motora das crianças. Foram constatadas melhoras, estatisticamente significativas, no nível de coordenação motora de todos os envolvidos.

A eficácia da prática do Judô na coordenação motora foi objeto de estudo de (Soares, Gomes & Machado Filho, 2020). Os resultados apontaram que o Judô propiciou desafios mentais e físicos que desencadearam no conhecimento de novos movimentos, na melhora da coordenação motora e no domínio corporal dessas crianças e adolescentes.

No estudo com crianças sedentárias e praticantes de Karatê foram mensuradas as capacidades motoras através do teste de corrida de 20m, de desloca-

mento entre cones e de salto vertical, e avaliadas as habilidades cognitivas por meio da Bateria de Avaliação Neuropsicológica Para a Idade do Desenvolvimento (BVN 5–11). O estudo revelou que as crianças praticantes de karatê apresentaram melhor desempenho, em relação às sedentárias, no teste de velocidade, agilidade, coordenação motora e força explosiva de membros inferiores, correspondentes as capacidades físicas; e obtiveram escores mais elevados referentes à memória de trabalho, atenção seletiva visual e funções executivas, que compõem o componente cognitivo (Alesi, et al. 2014).

No estudo desenvolvido com escolares na idade de 9 e 10 anos, Koutsandreou (2016) verificou a resposta da prática de diferentes exercícios físicos no desempenho da memória de trabalho. Os alunos (n=71) foram divididos em três grupos, o controle, o de exercícios motores e o de exercícios cardiovasculares. Após 10 semanas de prática, com três sessões semanais de 45 minutos cada, o grupo de exercícios motores apresentaram melhor desempenho na memória de trabalho em detrimento às respostas do grupo controle e cardiovascular.

Os estudantes indicaram duas percepções inéditas e vultosas decorrentes das aulas práticas de AM&DC. Eles perceberam um incremento no seu tempo de reação (14%, n=21) e notificaram que houve o aprendizado de novos movimentos (34%, n=51), como registra o gráfico 1.

Para Chaabene et al. (2010) O Tempo de Reação (TR) é uma capacidade cognitivo-motora essencial no desempenho de diversas modalidades esportivas que exigem respostas rápidas no menor intervalo de tempo possível. O TR é treinável e exigem altos níveis de atenção e concentração dos praticantes, conforme afirma.

No campo das AM&DC, esta valência é de fundamental importância para o desenvolvimento do praticante na modalidade. O TR é um elemento central na prática do Karatê e, à medida em que se eleva o nível de performance, diminuise o tempo de reação de escolha no desempenho da prática (Chaabene et al., 2010).

Monteiro (2015) investigou o efeito da prática de Capoeira sobre o TR em 20 capoeiristas divididos em dois grupos: experientes e iniciantes. Ambos foram submetidos a um teste de reação com registro de erros e acertos. Os resultados apresentaram diferença estatisticamente significativa para os capoeiristas experientes, permitindo afirmar que a prática da Capoeira pode melhorar o TR de escolha dos praticantes desta modalidade.

Ficou comprovada a eficiência da prática do Karatê na melhora significativa de habilidades motoras e cognitivas de crianças, com destaque na função executiva de precisão, no tempo de execução e na diminuição do tempo de planejamento para realizar uma tarefa, repercutindo na melhora do tempo de reação dos participantes (Alesi et al., 2014).

Os estudantes evidenciaram, na última resposta, que houve um aprendizado de novos movimentos em virtude da participação nas aulas práticas de AM&DC. Dos 150 envolvidos, 51 (34%) perceberam mudanças positivas no seu comportamento motor. Estes resultados são semelhantes às respostas dos estudantes na presente pesquisa, porém com percentual de (27,4%, n=41).

Identificamos na última resposta dos estudantes uma asserção extremamente significativa para o estudo, a aprendizagem de novos movimentos. Tal resposta trata do foco central da Educação Física, o movimento, que é o objeto de interface com a Educação Física, pelo qual se busca a expansão e evolução integral do aluno no contexto escolar.

A aprendizagem motora é uma área de pesquisa que investiga os mecanismos e processos implícitos no comportamento motor de um indivíduo como resposta à determinada prática e a fatores que interferem neste processo. Tais alterações comportamentais podem ocasionar melhoria na capacidade de solucionar problemas motores e viabilizam a aquisição de habilidades motoras (Tani & Corrêa, 2016).

Para Tani e Corrêa (2016) a aprendizagem de habilidades motoras requer a execução de movimentos intencionais e eficientes com um objetivo pré-determinado. Os autores classificam as habilidades motoras quanto a utilização de grupos musculares, e as nomeiam de habilidade motora fina utilizada em tarefas sutis e delicadas, envolvendo pequenos grupos musculares; e habilidade motora grossa ou global, que abarca grandes grupos musculares e são utilizadas na prática de diversas modalidades esportivas coletivas e individuais, neste caso os Esportes de Combate.

Ao considerarmos as particularidades de cada modalidade no que diz respeito às ações técnicas específicas e às exigências táticas, remetemo-nos a compreensão da lógica interna das condutas motrizes, proposta por Parlebas (2020) nos seus estudos sobre Praxiologia Motriz.

Parlebas (2020) esclarece que a lógica interna está vinculada à vários elementos e circunstâncias, tais como, o espaço (estável ou instável, domesticado ou selvagem), aos objetos (bola, raquete, bastão), ao tempo, às sincronizações e às interações motrizes de cooperação (entre os integrantes da equipe) ou de oposição (confronto direto com o oponente).

A conduta motriz requer uma ativação sistêmica que engloba mecanismos fisiológicos, energéticos e cognitivos, sendo, os cognitivos, responsáveis pela leitura da situação, tomada de decisão, ativação emocional e social durante o intercâmbio pessoal (Parlebas, 2020).

Segundo Oliveira Schmidt e Ribas (2020) as demandas cognitivas estão em consonância com os inúmeros estímulos proporcionados durante a práxis, o que implica em novos conhecimentos e aprendizagens aos praticantes. Silveira et al. (2005) relata que a prática do Judô entre crianças e adolescentes aguçam a percepção tátil e favorecem a aprendizagem de novos movimentos.

A duração, a frequência e o tipo de prática são variáveis que influenciam diretamente na aprendizagem de determinada tarefa motora (Benda, 2001). Todavia, quanto mais se pratica tal tarefa, mais se percebe a autonomia e a precisão na execução dos movimentos e a mudança no comportamento motor.

No estudo de Turreli et al. (2020), realizado com praticantes de Karatê, foi evidenciado que após automatizarem determinadas técnicas, os praticantes desenvolveram novas ações motoras.

O efeito da prática de exercícios específicos de Taekwondo sobre o Fator

Neurotrófico Derivado do Cérebro (BDNF) e sobre a memória, por meio do Teste de Stroop, foi aferido em 14 universitários do sexo masculino, separados em dois grupos: controle e exercício. Após 8 semanas de treino com 20 minutos de exercícios aeróbicos e 65 minutos de exercícios dinâmicos de Taekwondo, 5 vezes por semana, comprovou-se, estatisticamente, o aumento nas funções cognitivas, em especial, a memória (Kim, 2015).

No estudo longitudinal com crianças de três a sete anos, Silveira et al. (2005), identificaram, após 13 meses de pesquisa, um aumento linear, porém, não homogêneo, no desenvolvimento motor das crianças, para todas as habilidades motoras. Os autores ponderaram que fatores de crescimento, maturação, e em especial, as experiências motoras podem incrementar mudanças expressivas no comportamento motor. Tais alterações podem ser induzidas por meio de encorajamento e motivação, mas, notoriamente, decorrem da exploração de movimentos, do reconhecimento do ambiente e do grau de exigências das tarefas propostas.

Os estudos científicos retratados nesta discussão referem-se, na sua maioria, a crianças e adolescentes, e apresentam um perfil quantitativo sobre a temática abordada, em detrimento à proposta de uma análise subjetiva de cunho qualitativo, característica desta investigação. Ressalta-se ainda, a necessidade de estudos mais consistentes sobre as AM&DC no âmbito escolar tendo em vista seu potencial de desenvolvimento pleno do aluno, a partir dos benefícios adquiridos através da práxis motriz nas capacidades físicas.

CONCLUSÃO

Findamos o estudo atestando que as intervenções pedagógicas de Lutas, Artes Marciais e Esportes de Combate na Educação Física escolar repercutiram no expressivo aumento no interesse dos alunos pela temática.

Rematamos que os efeitos das práticas pedagógicas foram indiscutivelmente positivos, pois os estudantes revelaram obter benefícios ligados não apenas ao condicionamento, à resistência física e a coordenação motora, mas perceberam relevante impacto das aulas de AM&DC na melhora do tempo de reação e no aprendizado de novos movimentos, que abarcam, além de benefícios físicos, a evolução no componente cognitivo e a ampliação do acervo motor dos estudantes.

Como fatores limitantes do estudo apontamos a ausência de testes físicos quantitativos, os quais agregariam maior robustez e fidedignidade à investigação. Ressaltamos, ainda, a necessidade de estudos mais consistentes sobre as LAMEC no âmbito escolar tendo em vista seu potencial de desenvolvimento pleno do aluno, a partir dos benefícios adquiridos através da práxis motriz nas capacidades físico-motoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alesi, M., Bianco, A., Padulo, J., Vella, F. P., Petrucci, M., Paoli, A., . . . Pepi, A. (2014). Motor and cognitive development: the role of karate. *Muscles, ligaments tendons journal, 4*(2), 114.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo.* (Vol. 70). Edições.

Castellani Filho, L., Lúcia, S. C., Taffarel, C. N. Z., Varjal, E., Escobar, M. O., & Bracht, V. (2014). *Metodologia do ensino de educação física*: Cortez Editora.

Cavalcante, L. M., & Junior, P. L. T. P. (2019). O karatê-do como instrumento de formação do caráter e personalidade dos praticantes através de suas técnicas corporais. *Motrivivência, 31*, 60.

Chaabene, H., Hachana, Y., Franchini, E., Mkaouer, B., & Chamari, K. (2012). Physical and physiological profile of elite karate athletes. *Sports medicine, 42*(10), 829-843.

Ferreira, D. A. C., Ferreira, A. P. U., Bezerra, J. A. X., do Nascimento Silva, N., & Ceriani, R. B. (2019). Benefícios físicos e psicológicos adquiridos por praticantes de jiu jitsu. *Diálogos em Saúde, 1*(2).

Fortes, L., Vasconcelos, G., Santos, T., Paes, P., Vianna, J., & Pérez, A. (2017). Effect of tapering on anaerobic power and capacity of tae-kwon-do athletes. *Revista Brasileira de Cineantropometria Desempenho Humano, 19*(2), 224-232.

Ito, I. H., Mantovani, A. M., Agostinete, R. R., Costa Junior, P., Zanuto, E. F., Christofaro, D. G., . . . Fernandes, R. A. (2016). Practice of martial arts and bone mineral density in adolescents of both sexes. *Revista Paulista de Pediatria, 34*(2), 210-215. doi:10.1016/j.rpped.2015.09.001.

Kim, Y. (2015). The effect of regular Taekwondo exercise on Brain-derived neurotrophic factor and Stroop test in undergraduate student. *Journal Exercise Nutrition Biochemistry, 19*(2), 73-79. doi:10.5717/jenb.2015.15060904

Koutsandreou, F., Wegner, M., Niemann, C., & Budde, H. (2016). Effects of motor versus cardiovascular exercise training on children's working memory. *Medicine Science in Sports Exercise, 48*(6), 1144-1152.

Lopes, J. C. (2021). *Lutas na Educação Física Escolar:: caminhos e possibilidades no ensino e aprendizagem*: Editora Dialética.

Ministerio da Educação e Cultura, (MEC) (1998). Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. *Educação Física, 3°e 4° ciclos (vol. 7)*. Ministerio da Educação.

Ministerio da Educação e Cultura, (MEC) (2018). Base Nacional Comun Curricular: Ensino Médio. *Secretaria de Educação Basica*.

Miranda, G. (2010). Benefícios do Jiu-Jítsu. *Disponivel em: http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=312* .

Monteiro, A. D., Ennes, F. C. M., Ugrinowitsch, H., Vieira, M. M., & Benda, R. N. (2015). Tempo de reação de escolha de capoeiristas iniciantes e experientes. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 37*(4), 395-399.

Oliveira Schmidt, V. A., & Ribas, J. F. M. (2020). A lógica interna das lutas corporais: implicações iniciais para o ensino-aprendizagem-treinamento do brazilian jiu-jítsu. Motrivivência, 32(61), 01-19.

Ouergui, I., Hssin, N., Haddad, M., Padulo, J., Franchini, E., Gmada, N., & Bouhlel, E. (2014). The effects of five weeks of kickboxing training on physical fitness. *Muscles Ligaments Tendons, 4*(2), 106-113.

Parlebas, P. (2020). Educación Física y Praxiología Motriz. *Conexões, 18*.

Rosa Neto, F., Santos, A. P. M. D., Xavier, R. F. C., & Amaro, K. N. (2010). A Importância

da avaliação motora em escolares: análise da confiabilidade da Escala de Desenvolvimento Motor. *Revista Brasileira de Cineantropometria Desempenho Humano, 12*(6), 422-427.

Silva, S. A., Silva, C. M., & Velten, M. d. C. C. J. M. (2021). Influence of systematized contents of physical education on motor coordination of children in early childhood. *Motricidade, 17*.

Silveira, C. R. A., Gobbi, L. T. B., Caetano, M. J. D., Rossi, A. C. S., & Candido, R. P. (2005). Avaliação motora de pré-escolares: relações entre idade motora e idade cronológica. *Lecturas: Educa ción Fisica y Deportes*.

Soares, R. A. S., Gomes, M., & Machado Filho, R. (2020). Benefícios da prática do judô para o desenvolvimento motor de crianças e adolescentes: Uma revisão de literatura. *Revista de Trabalhos Acadêmicos–Universo Juiz De Fora, 1*(12).

Tani, G., & Corrêa, U. C. (2016). *Aprendizagem motora e o ensino do esporte*: Editora Blucher.

Turelli, F. C., Tejero-González, C. M., Vaz, A. F., & Kirk, D. (2020). Sport Karate and the Pursuit of Wellness: A Participant Observation Study of a dojo in Scotland. *Frontiers em Psychology, 5*(97). doi:10.3389/fsoc.2020.587024

Vidal, R. G., & Sandi, J. (2020). Análise do desenvolvimento de potência de membros inferiores em escolares praticantes de kickboxing. *Lecturas: Educación Física y Deportes, 25*(271).

Intervenção Nutricional na Comunidade: A Importância do Empreendedorismo Social

Carla Ramalho[1]
Bruno Sousa[2]

Resumo
O aumento de doenças crónicas, associadas ao estilo de vida e hábitos alimentares desadequados, tem afligido a humanidade. Em Portugal, a pouca adesão à dieta mediterrânica e o aumento do sedentarismo são apontados como um dos responsáveis da grande incidência de doenças como a obesidade, diabetes tipo 2, hipertensão arterial e doenças cardiovasculares. A intervenção nutricional e alimentar nas comunidades pode ser a chave da diminuição da prevalência de doenças crónicas. Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em bases de dados, usando as palavras chave: "Intervenção Nutricional"; "Programas de Intervenção Nutricional" e "Estratégias de Intervenção Nutricional", com o objetivo de demonstrar a efetividade das estratégias utilizadas e seus resultados. A pesquisa mostrou haver na comunidade vários programas e projetos promotores da saúde pública que melhoram os hábitos alimentares das famílias e aumentam o consumo de alimentos saudáveis.

Palavras-chave: Intervenção Nutricional; Promoção da saúde pública; Obesidade; Comunidade; Empreendedorismo Social.

[1] Associação Emergência Social; carlalex.ramalho@gmail.com
[2] Associação Emergência Social; bruno.sousa@mail.com

INTRODUÇÃO

A mudança de hábitos alimentares ao longo das últimas décadas tem contribuído para o aumento de doenças crónicas tais como a obesidade, doenças oncológicas, doenças cardiovasculares, a diabetes tipo 2 e hipertensão (Graça, Gregório, Sousa, & Camolas, 2018; Roux, 2007; World Health Organization, 2010). De fato, os hábitos alimentares da população portuguesa estão aquém do preconizado pela Roda dos Alimentos Portuguesa, verificando-se em dados recentes do Inquérito Alimentar Nacional e de Atividade Física (IAN-AF), um consumo de mais de 12% no grupo "carne, pescado e ovos", e menos nos grupos "fruta" (-7%), "leguminosas" (-2%) e "produtos hortícolas" (-9%). O consumo de água encontra-se abaixo do recomendado ao passo que as bebidas açucaradas apresentam grande adesão, principalmente pelo grupo etário referente à adolescência (10-17 anos) (FCNAUP, Instituto do Consumidor, 2014; Lopes, 2017).

Das hipóteses que justificam a situação acima descrita estão inclusas as dificuldades no acesso aos alimentos, a doença, um baixo nível educacional e a baixa literacia em saúde em conjunto com restrições económicas tipicamente comuns nos agregados familiares em situação de insegurança alimentar. Por um lado, os alimentos com elevada densidade energética, ricos em açúcar e gordura de adição, são habitualmente populares no seio dos grupos populacionais de nível socioeconómico mais baixo mas oferecem uma maior concentração de calorias e maior palatibilidade a um baixo custo (Drewnowski, 2003; Maillot, 2007). Por outro lado, a escolha de alimentos de melhor qualidade nutricional, nomeadamente fruta e hortícolas, parece estar associada a uma alimentação com um custo mais elevado (Maillot, 2007; Miura K, 2009).

A falta de tempo para a preparação e confeção de alimentos saudáveis, a falta de condições económicas e a falta de espaços físicos envolventes que permitam a prática de atividade física em populações vulneráveis, são também fatores de risco que podem estar implicados no desenvolvimento da obesidade e de outras doenças crónicas associadas. Assim, as populações vulneráveis do ponto de vista socioeconómico parecem estar à mercê de ambientes que favorecem a obesidade, apresentando padrões alimentares distintos das recomendações para uma alimentação saudável e também hábitos de inatividade física mais frequentes. As implicações da insegurança alimentar vão além da dimensão física da saúde, afetam a saúde mental e social, sendo o stress associado a situações de insegurança alimentar como um importante medidor desse processo (Whitaker & Phillips, 2006).

Para além disso, os custos financeiros associados são excessivos. Segundo Pereira e Mateus (2003), o custo indireto total da obesidade em Portugal em 2002, foi estimado em 199,8 milhões de euros sendo que este valor, representa apenas 40,2 % do total dos custos da obesidade, verificando-se assim que esta acarreta consideráveis perdas económicas para o país (Pereira J., 2003).

Sendo a alimentação saudável um pilar na promoção e manutenção da saúde da população, facilmente se reconhece a importância da implementação de estratégias para combater a incidência e prevalência das doenças acima men-

cionadas e ainda gerar ganhos de produtividade elevados (Pereira J., 2003; Roux, 2007; World Health Organization, 2010). Neste âmbito foi efetuada uma revisão da literatura com o objetivo de tornar evidente a importância da Intervenção Nutricional e Alimentar na comunidade usando estratégias múltiplas.

METODOLOGIA

to de artigos, teses, nacionais e internacionais: Pubmed, Scopus, Repositório de Acesso Aberto de Portugal, Scielo (Scientific Eletronic Library Online), e Google académico usando as palavras chave: "Intervenção Nutricional"; "Programas de Intervenção Nutricional" e "Estratégias de Intervenção Nutricional", com o objetivo de filtrar toda a informação disponível, facilitando a busca. A pesquisa abrange os anos de 1999 até à atualidade, e foi dada como concluída após repetição constante da informação encontrada. Desta forma, os critérios de inclusão utilizados foram: as dissertações sobre a intervenção para a alteração de estilo de vida; artigos nos idiomas português e inglês; revisões sistemáticas recentes (2018-19); e estudos randomizados.

INTERVENÇÃO NUTRICIONAL NA PROMOÇÃO DA SAÚDE PÚBLICA

Quando se aborda a o tema "Intervenção nutricional na promoção da saúde" envolve a tomada de medidas preventivas que incidem sobre a população em geral, a prevenção universal. Para além deste nível de atuação, a prevenção seletiva abrange grupos de alto risco populacionais suscetíveis de desenvolver excesso de peso e a prevenção específica incide sobre indivíduos com diagnóstico de excesso de peso (Summerbell CD, 2003).

A estratégia principal é controlar o peso corporal, uma vez que o excesso de peso está associado ao desenvolvimento de doenças crónicas, tendo por base a educação nutricional para que a alimentação seja saudável (FAO, 1999). Segundo a Consultoria especializada da OMS a abordagem deve ser individualizada, realista e sustentável contribuindo para o bem estar do indivíduo e baseada não só na educação nutricional mas tratando em simultâneo de fatores ambientais e sociais para promover e apoiar a alteração de comportamento (Organização Mundial de saúde, 2009). O Programa Eat Mediterranean usou a educação nutricional para a promoção e melhor adesão à dieta mediterrânica em 2 municípios da região centro de Portugal, mostrando-se eficaz na alteração de comportamento (Rito A. I.-N., 2018).

No entanto, a educação nutricional deve ser ajustada ao público-alvo a fim de aumentar a sua efetividade, levando em conta fatores pessoais, sociais e ambientais que determinem os seus hábitos de consumo. Neste sentido, as escolas são o local ideal para a intervenção da obesidade infantil, oferecendo uma estrutura com ambiente propício a atividades de promoção da saúde. As crianças em idade escolar estão presentes ao longo de períodos prolongados de

tempo num ambiente onde a educação e a aprendizagem são o padrão (FAO, 1999; Knut-Inge Klepp, 2005).

Os programas e projetos no âmbito da obesidade infantil são capazes de diminuir a prevalência do excesso de peso e obesidade, segundo dados preliminares da 5ª fase do COSI Portugal, verificou-se de 2008 para 2019 uma redução de 8,3% (37,9% para 29,6%) e 3,3% (15,3% para 12,0%) respectivamente. Entrementes, há dificuldades na avaliação destes programas ao longo do tempo (Rito A. , 2019; MUN-SI, 2019; APCOI, 2010; PNPAS, 2019).

Os grupos socioeconomicamente mais vulneráveis da população em Portugal podem beneficiar-se do Programa Operacional de Apoio às Pessoas Carenciadas (PO APMC), este baseia-se na ajuda alimentar e na capacitação dos cidadãos para fazer escolhas alimentares saudáveis, através da aprendizagem para a adequada gestão da sua alimentação. Este enquadra questões relacionadas com a qualidade nutricional nos programas de apoio alimentar governamentais/não governamentais e nas diversas políticas de apoio a populações de risco; a formação de profissionais de ação social e de saúde, que contatam diretamente com a população e são capazes de compreender os determinantes de vulnerabilidade alimentar e moderar as suas consequências (Gregório & Graça, 2017). Neste sentido, a União Europeia (EU) implementou em 2009/2010 o Esquema Escolar de Frutas e Legumes, em inglês "The School Fruit and Vegetables Scheme (SFVS) com o intuito de melhorar a dieta dos estudantes e apoiar os mercados agrícolas e a sustentabilidade ambiental. Foi realizado um estudo em Espanha de 2009 a 2017 que averiguou o orçamento médio para a Espanha e suas comunidades autónomas e achou os resultados contraditórios, porque o programa abrange apenas uma percentagem do público alvo e é realizado de forma heterogénea nas diferentes comunidades. Foi apontada como uma limitação o valor restrito proveniente da EU não permitindo a continuidade do projeto. Apesar disso, foram encontrados benefícios para o mercado agrícola e para a qualidade alimentar nas escolas (Soares, et al., 2019).

TEORIAS DO COMPORTAMENTO

Qualquer tipo de intervenção é comprometida pela forma como o intervencionado a recebe, sendo imperativo o estudo de estratégias que sejam capazes de mudar comportamentos. Nesse contexto, efetuou-se uma pesquisa bibliográfica no sentido de reunir as teorias comportamentais que deram origem aos vários tipos de estratégias utilizadas na intervenção social.

Os seres humanos são criaturas de hábitos, agindo por automatismo diminuindo a atenção consciente, sendo consequentemente desafiador o desejo de mudar comportamentos adquiridos no passado. No que concerne aos hábitos alimentares saudáveis, o indivíduo precisa sentir que é importante fazer essa sua mudança. Aperceber-se dos benefícios da alteração dos hábitos alimentares ao longo da sua vida, propícia o ânimo necessário para tornar a alimentação saudável um hábito (James, 1890; Alcover & Mazo, 2012; Blanco, 2014)

No que diz respeito à mudança de comportamento, James O. ProchasKa (1992) no Modelo Transteórico de ProchasKa inferiu que, cada indivíduo é responsável pela sua própria mudança como resposta à intervenção dos profissionais de saúde. Este modelo pressupõe que o indivíduo tem de passar por determinados estágios até atingir a mudança de comportamento, e muitas vezes passa pelo ciclo mais que uma vez, concordam que a recaída não é prejudicial, mas que faz parte do processo de mudança (Prochaska J, 1992). Ao invés, teorias comportamentistas/behavioristas alegam que os indivíduos aprendem em resultado de associações entre estímulos e respostas, indicando que a ação é o estímulo e o que dirige a ação é o reforço (Skinner, 1988; Daeyeol, Hyojung, & Min Whan, 2012). Ainda, Wood (2000) enfatiza a importância da observação dos comportamentos dos outros na aprendizagem, para a extração de regras e princípios gerais de comportamento, intervindo de forma ativa, levando em conta fatores não observáveis como as motivações, as intenções e as expectativas. Por outro lado, Ajzen corrobora com esta linha de pensamento, mostrando que o indivíduo muda o seu comportamento em função da cultura, familia, ambiente e realidade económica (Ajzen, 1991; Hoppe, Marques Vieira, Dutra de Barcellos, & De Matos, 2012).

MUDANÇA DE COMPORTAMENTO

Estudos indicam que as intervenções que incidem sobre as mudanças específicas de comportamento, podem resultar em mais mudanças do que uma abordagem mais geral de educação nutricional que pressupõem que o indivíduo estará pronto para a ação (mudança de comportamento) (FAO, 1999).

É pertinente que a educação nutricional seja focada no comportamento, na construção de habilidade, no estabelecimento de metas e experiências de melhoria de eficácia. A teoria da aprendizagem social (SLT) enfatiza a interação entre factores individuais, ambientais e comportamentais sendo por essa razão usada nas intervenções escolares que promovem mudanças na atividade física e alimentação saudável (Melo-Dias, 2019). A maioria dos programas de educação nutricional que obtiveram resultados na mudança de comportamento, usam estratégias de ensino com base no SLT, o que sugere que a maioria dos comportamentos de saúde é aprendida no âmbito social (Shah P, 2010; Caballero B, 2003).

Mudanças de comportamento podem não ser aceites se o ambiente escolar não suportar as mudanças e o ambiente em casa não reforçar os objetivos. Descobriu-se que em classes mais jovens, os programas baseados na família foram mais eficazes do que para os alunos do ensino médio. As estratégias educativas que envolvem o indivíduo ativamente são mais efetivas dos que apenas os envolvem passivamente. Deste modo, estimular a curiosidade cognitiva através de jogos, música, cores brilhantes ou efeitos especiais com vários níveis de dificuldade torna-se vantajoso para obter uma mente mais aberta para aceitar o que é diferente. Tópicos considerados essenciais para crianças em idade escolar

podem incluir a Roda dos Alimentos ou a pirâmide alimentar, a importância de uma alimentação saudável, escolhas alimentares saudáveis, preparação de refeições e lanches, comer uma variedade de alimentos, comer mais hortofrutícolas, cereais integrais e alimentos ricos em cálcio, comer menos alimentos gordurosos, açúcarados, salgados, ler e interpretar os rótulos dos alimentos, contrabalançar a ingestão de alimentos com a atividade física, admitindo que cada um tem a sua composição corporal e práticas de segurança alimentar (Davis, 2003; Draper, 2010; Viegas, 2014).

Shah P, et al. (2010) num estudo de intervenção de educação para crianças de oito a dez anos, incluia palestras realizadas em apresentações de fácil compreensão, efetuadas em power-point, com personagens de desenhos animados, imagens e citações atraentes. As palestras foram seguidas de discussões interactivas onde o nutricionista abordou questões relacionadas com a nutrição, feitas pelos alunos e seus pais. Infatizando a intervenção com a distribuição de um folheto informativo interessante de fácil compreensão, como material para levar para casa dando ênfase às lições aprendidas através das palestras e discussões em grupo (Shah P, 2010). Corroborando com a importância de envolver os pais na mudança de comportamento infantil, a revisão de Furlong M et al. (2013) fornece evidências de que os programas parentais em grupo melhoram os problemas de comportamento infantil e o desenvolvimento de habilidades parentais positivas a curto prazo, além de reduzir a ansiedade, o stress e a depressão dos pais. Entretanto, não há evidências dos efeitos a longo prazo desses programas. Esses programas de paternidade em grupo alcançam bons resultados a um custo de aproximadamente 2 217 euros por família. Esses custos são modestos quando comparados aos custos sociais, educacionais e legais de longo prazo associados aos problemas de conduta na infância (Furlong M, 2013).

Caballero B, et al. (2003) incorporou o programa Pathways que visava avaliar a eficácia da intervenção de estilo de vida multivariável em ambiente escolar. O referido programa incluía entre três a quatro atividades por classes, que consistiam em 2 sessões de 45 minutos por semana, para um total de 12 semanas. As equipas de trabalho do programa eram compostas por professores multidisciplinares de universidades conceituadas do extrato comunitário dos índios americanos. Os professores incluíam nas aulas, a cultura tribal, mapeamento das populações e histórias dos índios americanos. As atividades realizadas nas salas de aula e as levadas para casa, eram desenvolvidas para promover hábitos de alimentação saudável e melhorar os níveis de atividade física. Constatou-se melhoria no interesse dos alunos, com o uso de áudios de música de flauta das tribos de índios americanos no início de cada aula. As aulas focalizavam-se na importância de uma vida saudável e equilibrada, ao invés de na prevenção da obesidade. Em consequência, os alunos passaram a definir objetivos pessoais, preparar lanches saudáveis, provar novos alimentos, a fazer escolhas de alimentos saudáveis e ser mais ativos, planificando jogos culturais durante o intervalo das aulas (Caballero B, 2003).

A revisão sistemática de Hodder et al. (2018) avaliou a efetividade, o seu custo e eventos adversos associados a intervenções destinadas a aumentar o con-

sumo de frutas, vegetais ou ambos em crianças de cinco anos ou menos. Nas intervenções multivariáveis, quando agrupadas, não se encontraram evidências de efeito no que concerne à educação nutricional dos pais. Evidências de qualidade muito baixa sugerem que intervenções específicas na alimentação infantil (como exposição e recompensas repetidas) podem ser eficazes, no entanto esses resultados devem ser interpretados com cautela, uma vez que menos da metade dos estudos identificados, podem ser agrupados na meta-análise e o tamanho do seu efeito nas intervenções em alimentação infantil foi pequeno (equivalente a um aumento na ingestão de vegetais de 4,03g), o que pode limitar os potenciais benefícios à saúde pública. Deste modo, as intervenções comportamentais realizadas por profissionais de saúde, programas por telefone ou computador, intervenções realizadas em pré-escolas, grupos de recreação, clubes desportivos, cooperativas e subsidiárias ou outros patrocinadores, têm mérito. A avaliação rigorosa destas intervenções importa também como base de evidência disponível. (Hodder, 2018).

Várias teorias são abordadas para explicar o mecanismo pelo qual as intervenções podem influenciar o consumo de alimentos saudáveis em particular nas crianças, desde a teoria psicossocial, teoria cognitiva social (Bandura, 1986), a teoria do comportamento planejado de Ajzen (1991) até ao modelo transteórico de estágios de mudança (Prochaska J, 1992). Tanto estas teorias como a etiologia da alimentação infantil é complexa, sendo provável que intervenções que tenham alvos múltiplos nos vários contextos sejam efetivas, limitando a unilateralidade da estratégia.

CONCLUSÃO

Para alterar os hábitos alimentares com êxito, as intervenções devem centrar-se na modificação do comportamento alimentar nas crianças em relação aos fatores individuais, comportamentais e ambientais. As intervenções escolares podem ter melhores resultados comportamentais práticos e psico-sociais se a escola fornecer um programa nutricional, por professores formados, que inclua a componente familiar em que a criança cria padrões para a vida adulta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ajzen, I. (1991). Organization behavior and human: the theory of planned behavior. *University of Massachusett, 50*, 179-211.

Alcover, C. M., & Mazo, F. R. (2012). Plasticidad Cerebral y Hábito en William James: un Antecedente para la Neurociencia Social. *Psychologia Latina, 3*(1), 1-9. Retrieved 04 22, 2020, from http://dx.doi.org/10.5209/rev_PSLA.2012.v3.n1.38737

American Dietetic Association. (2008). Posição da Associação dietética Americana: Orientação Nutricional para crianças saudáveis entre os 2 e os 11 anos de idade. *J Am Diet Assoc*., *108*, 1038-1047.

APCOI. (2010). *Associação Portuguesa contra a obesidade infantil*. Retrieved 03 15, 2020, from https://www.apcoi.pt/p/associacao-contra-obesidade-infantil.html

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory.* (2, Ilustrada ed.). (U. d. Michigan, Ed.) Prentice Hall. Retrieved from https://books.google.pt/books?id=HJhqAAAAMAAJ

Blanco, C. A. (2014, May 8). The principal sources of William James "idea of habit". *Frontiers in Human Neuroscience, 8*(274), 1-2. doi:10.3389/fnhum.2014.00274

Caballero B, C. T. (2003, Nov.). Pathways Study Research Group. Pathways: a school-based, randomized controlled trial for the prevention of obesity in American Indian schoolchildren. (Pubmed, Ed.) *Am J Clin Nutr., 78*(5), 1030-8. Retrieved 04 19, 2020

Daeyeol, L., Hyojung, S., & Min Whan, J. (2012). Neural Basis of reinforcement Learning and decision making. *Annu. Rev. Neurosci, 35*, 287-308. doi:10.1146/annurev-neuro-06

Davis, S. M.-W. (2003). Pathways curriculum and family interventions to promote healthful eating and physical activity in American Indian schoolchildren. *Preventive medicine, 37*(6pt2), s24-s34. Retrieved 04 19, 2020, from https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2003.08.011

Draper, C. E. (2010). HealthKick: a nutrition and physical activity intervention for primary schools in low-income settings. *BMC public health, 10*, 398. Retrieved 04 19, 2020, from https://doi.org/10.1186/1471-2458-10-398

Drewnowski, A. (2003). The role of energy density. *Lipids, 38*(2), 109-115. Retrieved 01 15, 2020

FAO. (1999). *Guia Metodológico de comunicação social em nutrição.* Roma. Retrieved 4 4, 2020, from http://www.fao.org/3/T0807P/T0807P00.htm#TOC

FCNAUP, Instituto do Consumidor. (2014). *Guia, os alimentos na roda (Instituto). Guia para uma escolha alimentar saudável*. Retrieved 01 15, 2020, from http://files.qualidadeseguranca.webnode.pt/200000032-3d8e53e887/

Furlong M, M. S. (2013, Mar 7). Cochrane review: behavioural and cognitive-behavioural group-based parenting programmes for early-onset conduct problems in children aged 3 to 12 years (Review). *Evid Based Child Health, 8*(2), 318-692. doi:10.1002/ebch.1905

Graça, P., Gregório, M. J., Sousa, S. M., & Camolas, J. (2018). Alimentação saudável - Desafios e estratégias 2018. (D.-G. d. Saúde, Ed.) 1-30. Retrieved 01 15, 2020, from http://www.alimentacaosaudavel.dgs.pt/alimento/grao-de-bico/

Gregório, M. J., & Graça, P. (2017). *Manual de orientacões para a utilização adequada do cabaz de alimentos do programa operacional de apoio às pessoas mais carenciadas (PO APMC) 2014-2020.* Lisboa: Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável e DGS.

Hodder, R. K.-M. (2018). Interventions for increasing fruit and vegetable consumption in children aged five years and under. *The Cochrane database of systematic reviews, 1*(1), CD008552. Retrieved 04 19, 2020, from https://doi.org/10.1002/14651858.CD008552.pub4

Hoppe, A., Marques Vieira, L., Dutra de Barcellos, M., & De Matos, C. A. (2012). Comportamento do consumidor de produtos orgânicos: uma aplicação da teoria do comportamento planejado. *Revista Base (Administração e Contabilidade) da UNISINOS, 9*(2), 174-188. Retrieved 04 22, 2020, from https://www.redalyc.org/articulo.oa?=3372/337228650006

James, W. (1890). *The principles of psychology* (Vol. Vol. I). Etext Conversion Project-Nalanda Digital Library. Retrieved 04 22, 2020, from http://library.manipaldubai.com/DL/the_principles_of_psychology_vol_I.pdf

Knut-Inge Klepp, C. P.-R. (2005, July 28). Promoting Fruit and Vegetable Consumption among European Schoolchildren: Rationale, Conceptualization and Design of the Pro Children Project. *Ann Nutrition & Metabolism, 49*, 212-220. doi:10.1159/000087245

Kruger HS, P. T. (2005). Obesity in South Africa: Desafios para profissionais do governo e da saúde. *Nutr, 8*(5), 491-500. Retrieved 3 4, 2020

Lopes, C. e. (2017). *Inquérito Alimentar Nacional e de Atividade Física, IAN-AF 2015-2016: Relatório de resultados*. Retrieved 01 15, 2020, from https://ian-af.up.pt/

Magareyn AM, P. R. (2011). Um programa de tratamento liderado pelos pais, focado na família, para crianças com excesso de peso entre os 5 e os 9 anos, O PEACH RCT. *Pedriatics, 127*, 214-222.

Maillot, M. D. (2007). Low energy density and high nutritional quality are each associated with higher diet costs in French adults. *American Journal of Clinical Nutrition, 86* (3), 690–696. Retrieved 02 1, 2020, from https://doi.org/10.1093/ajcn/

Melo-Dias, C. &. (2019). Teoria da aprendizagem social de Bandura na formação de habilidades de conversação. *Psicologia, Saúde & Doenças, 20*(1), 101-113. Retrieved 04 15, 2020, from https://dx.doi.org/10.15309/19psd200108

Miura K, G. K. (2009, Oct). Socioeconomic differences in takeaway food consumption and their contribution to inequalities in dietary intakes. *J. Epidemiol Community Health, 63*(10), 820-6. doi: 10.1136

MUN-SI. (2019). *MUN-SI*. Retrieved 01 16, 2020, from Áreas de intervenção: https://mun-si.com/programa/

Organização Mundial de saúde. (2009). *Intervenção na dieta e actividade física: o que funciona?* Retrieved from Who.int: htt://www.who.int/dietphysicalactivity/whatworks

Pereira J., M. C. (2003). Custos indirectos associados à obesidade em Portugal. *Revista Portuguesa de Saúde Pública,, 3*, 65-80. Retrieved from https://run.unl.pt/handle/10362/16632

PNPAS. (2019). *Projeto: "Come Devagar e Bem e Mexe-te Também."*. Retrieved 04 16, 2020, from http://www.alimentacaosaudavel.dgs.pt/projetos/projeto-comer-devagar-e-bem-mexe-te-tambem/

Prochaska J, C. C. (1992, september). In Search of How People Change. Applications to Addictive Behaviors. *American Psychologist Association, 47*(9), 1102-1114. Retrieved 04 19, 2020

Rito, A. (2019). *COSI Portugal 2019: Excesso de peso e Obesidade infantil continuam em tendência decrescente.* Retrieved 01 16, 2020, from http://www.insa.min-saude.pt/cosi-portugal-2019-excesso-de-peso-e-obesidade-infantil-continuam-em-tendencia-decrescente/

Rito, A. I.-N. (2018). Mediterranean Diet Index (KIDMED) Adherence, Socioeconomic Determinants, and Nutritional Status of Portuguese Children: The Eat Mediterranean Program. Portugues. *Portuguese Journal of Public Health, 36*, 141-149. Retrieved from https://doi.org/10.1159/000495803

Roux, P. (2007). White Paper, "A Strategy for Europe on Nutrition, Overweight and Obesity related Health Issues". (E. Commission, Ed.) *Health & Consumer Protection Directorate-Geral*, 1-19.

Shah P, M. A. (2010, Aug). Improvement in nutrition-related knownedge and behaviours fo urban Asian Indian School Children: Findings from the "Medical education for children/adolescents for realistic prevention of obesity and diabetes and for healthy ageing" (MARG) interventions. *Br J Nutr., 104*(3), 427-36. doi:10.1017/S00071145 10000681

Skinner, B. F. (1988). *The selection of behavior- The operant behaviorism of B. F. Skinner: com-*

ments and consequences. (A. C. Harnad, Ed.) Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved 04 22, 2020

Soares, P., Comino, I., Martínez-Milán, M. A., Davó-Blanes, M. C., Altavilla, C., & Cabellero, P. (2019, Oct 15). Implementation of the European School Fruit and Vegetables Scheme in Spain (2009-2017). *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(20), 3898. doi: 10.3390/ijerph16203898

Stevens J, C. C. (1999). Development of a Questionnaire to asses Knowledge, attitudes and behaviors in American Indian Children. *Am J ClinNutr., 69*, 773-81.

Steyn NP, B. D. (2006). *Mudanças alimentares e transição da saúde na África do Sul: Implicações para a Política de Saúde.* Retrieved from Cidade do cabo: conselho Médico de pesquisa da África do sul: htt://www.sahealthinfo.org/lifestyle/dietacess.htm

Summerbell CD, A. V. (2003). Intervenções para tratar a obesidade em crianças. *Cochrane Database Syst Rev, 3*, CD001872.

Trinches, R. G. (2005). Obesidade, práticas alimentares e conhecimentos de nutrição em escolares. *Rev Saúde Pública, 39*(4), 541-7.

Viegas, S. J. (2014). *Segurança Alimentar. Guia de boas práticas do consumidor.* Lisboa: Guide-Artes gráficas, Lda. Retrieved 04 19, 2020, from http:/www.insa.pt

Whitaker, R., & Phillips, S. O. (2006). Food insecurity and the risks of depression and anxiety in mothers and behavior problems in their preschool-aged children. *Pediatrics, 118*(3), 859–868. Retrieved 01 15, 2020

WHO. (2009). *World Health Organization*. Retrieved 03 15, 2020, from Interventions on diet and physical activity: what works. Methodology.: https://www.who.int/dietphysicalactivity/methods-09.pdf?ua=1

Wood, W. (2000). Attitude change: Persuasion and Social Influence. *Annu. Rev. Psychol, 51*, 539-570. Retrieved 04 22, 2020, from https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.539

World Health Organization. (2010, May). *Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health.* Switzerlan. Retrieved 02 14, 2020, from Set of recommendations on the marketing of foods and non-alcoholic beverages to children: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44416/9789241500210_eng.pdf;jsessionid=4BEAD13FA7C208CFBEB279191557B57F?sequence=1

Evangelho e Cultura: Desafio da Inculturação, Considerações de Paulo Suess e de Rudolf Bultmann

Martinho Rennecke[1]

Resumo
Esta comunicação versa sobre o desafio da inculturação do Evangelho para que possa auxiliar as culturas a serem uma fonte de vida e de resistência contra as forças da morte. Evangelho e culturas como projetos complementares de vida distintos, ao reconhecerem o condicionamento histórico de cada época, buscam a unidade nos significados, liberdade nos signos e caridade em tudo. O presente trabalho tem como objetivo analisar textos sobre o tema a partir do teólogo católico Paulo Suess, com contribuições do teólogo luterano Rudolf Bultmann, que tragam pistas para que o Evangelho possa ser inculturado, sem se identificar com nenhuma cultura, respeitando a alteridade e preservando a identidade da mensagem e das culturas. A metodologia utilizada se ancora na pesquisa bibliográfica. Sem mediações culturais o Evangelho fica sem relevância. Porém, uma "cultura cristã" aprisiona o cristianismo numa forma particular e regional, ou então, as culturas passam a ficar sob um esquema eclesiástico. Fenômenos históricos muitas vezes são observados de maneira neutra onde palavras do Evangelho são apenas recitadas e reproduzidas. A inculturação do Evangelho visa uma proximidade respeitosa em face da alteridade, uma crítica frente ao pecado e solidariedade no sofrimento. Na inculturação o diferente não é indiferente, mas consagrado pela animação do Espírito.

Palavras-chave: Evangelho; Cultura; Inculturação; Alteridade; Identidade.

[1] Faculdades EST, São Leopoldo, RS; mrennecke@hotmail.com

EVANGELHO E CULTURA

O processo de inculturação do Evangelho começa eminentemente com a própria encarnação do Filho de Deus. Paulo Suess (Paul Günther Süss, 1938, Colônia, Alemanha), que trabalhou entre os indígenas, atuando no Brasil desde 1966, em seu artigo **Evangelização e Inculturação,** cita com segurança que:

> Por Sua encarnação, o Filho de Deus uniu-Se de algum modo a todo homem. Trabalhou com mãos humanas, pensou com inteligência humana, agiu com vontade humana, amou com coração humano. Jesus, que assumiu a natureza humana, sem a aniquilar, tornou-se "verdadeiramente um de nós" (Suess, 1994, p. 44).

O que não é assumido em Cristo, não é redimido. A cultura é uma condição humana, e por isso a revelação de Deus se dá necessariamente dentro da cultura. Nenhuma cultura, nem mesmo a de Israel, pode ser absolutizada como a única depositaria da experiência da salvação, para que semelhante experiência se possa fazer em outras culturas. Pode-se perguntar até que ponto o Evangelho de Jesus se vincula à cultura pela qual Ele o anuncia. O Evangelho de Cristo e a fé cristã nasceram num contexto cultural específico e se expressaram em termos culturalmente enraizados. Não por acaso, um dos primeiros grandes desafios para a expansão da fé cristã foi sua inserção no mundo grego, como nos debates que se deram entre a comunidade de Jerusalém e as novas comunidades da Ásia Menor. Foi essa passagem que permitiu à fé em Cristo difundir-se e se tornar uma mensagem universal.

A América Latina conquistada foi evangelizada a partir da cultura europeia dos conquistadores. Até hoje, as culturas indígenas e afro-americanas têm tido pouca expressão e espaço no processo evangelizador. O Evangelho tornou-se, neste caso, uma espécie de civilização de uma classe privilegiada com acesso ao latim e à filosofia grega. É nesta direção que Suess traz várias luzes para ajudar a Igreja neste desafio:

> [...] ou identificação dos outros com a cultura do evangelizador. No decorrer da história, a identificação ocorreu como uma proximidade privilegiada à cultura europeia. Nas anotações de seu diário, de 11 de outubro de 1492, Cristóvão Colombo diz dos primeiros habitantes que "devem ser bons serviçais e habilidosos, pois noto que repetem logo o que a gente diz e creio que depressa se fariam cristãos" (Suess, 1994, p. 32).

O Evangelho anunciado aos povos indígenas a partir da distante cultura greco-romana criou barreiras para sua evangelização. Toda amarração cultural privilegiada dificulta o nascimento de outros rostos do cristianismo. Esse é um dos desafios da inculturação, vencer a tentação de impor as expressões do mensageiro da fé, e deixar o espaço para que o Evangelho se exprima pelas próprias culturas. Um Evangelho ontologicamente perfeito, porém sócio-cultural e historicamente distante dos povos, tornaria o Evangelho irrelevante e letra morta.

Muitas vezes foi o Evangelho amarrado à cultura hegemônica de um grupo que impôs sua cultura. A "energia evangélica" precisa de muitas lâmpadas culturais para cumprir sua missão de ser luz do mundo. Suess de igual forma alerta:

> [...], porém rejeitam uma identificação entre Evangelho e cultura. "A Igreja não se prende, por força de sua missão e natureza, a nenhuma forma particular de cultura humana", afirma a ***Gaudium et spes*** (n.42). [...] Já que a cultura representa uma forma particular de vida humana, uma cultura 'cristã' seria exatamente o aprisionamento do cristianismo por esta forma particular e regional. [...] A evangelização não convida as culturas "a ficar sob um esquema eclesiástico, mas sim a acolher pela fé o domínio espiritual de Cristo". (Suess, 1994, p. 36, 37)

A cultura codifica a maneira particular como em determinado povo, cultivam os homens sua relação com a natureza, suas relações entre si próprios e com Deus. A cultura como maneira particular de vida de um povo, um conjunto de comportamentos constitutivos para a construção da identidade de qualquer grupo social. Como afirma Suess:

> Este sistema "cultura" permitiu aos diferentes povos construir sua identidade, atravessar a história e resistir contra as ameaças de morte. A cultura - este "segundo meio ambiente" coletivamente construído é um sistema de resistência e uma estrutura que ampara a vida. [...] A cultura é um território de vida, um laboratório coletivo onde cada povo produz uma identidade e os meios e comportamentos necessários para garantir seu futuro, na luta e na contemplação. [...] A cultura permite a cada povo resistir contra as forças da morte, construir e reconstruir permanentemente sua identidade e expressar as aspirações de seu projeto de vida (Suess, 1994, p. 39, 37).

Através da cultura os povos comemoram o passado, festejam o presente e antecipam a utopia de uma "terra sem males". Lutam e resistem às forças que atentam contra a vida. Portanto as culturas são construções de trabalho e do lazer, da luta e da contemplação. A sobrevivência do lúdico, da gratuidade e da memória. O cristianismo não pode abandonar a cultura, pois as próprias palavras utilizadas já seriam dependentes da cultura.

Suess alerta para o fato de que a cultura do outro, porém, não pode ser assumida pela metade, fazendo concessões reais ou folclóricas: "Penas e flechas indígenas integradas às liturgias romanas geralmente são apenas um sinal de aculturação vertical e folclórico, e não de uma evangelização inculturada." (Suess, 1994, p. 33). Há uma ruptura entre o Evangelho transmitido em roupagem mono-cultural e as múltiplas culturas latino-americanas. Uma nova evangelização se propõe estabelecer uma ponte de comunicação entre Evangelho e culturas e procurar sanar as feridas causadas pela primeira evangelização. Suess finaliza com esta assertiva evangélica "Como Cristo, por Sua encarnação, se ligou às condições sociais e culturais dos homens com quem conviveu, assim deve a Igreja inserir-se em todas essas sociedades." (Suess, 1994, p. 43)

Ao não se identificar com nenhuma cultura e inculturar-se em todas, o

Evangelho e os evangelizadores respeitam a alteridade e preservam a identidade da mensagem e das culturas. A inculturação visa uma proximidade respeitosa em face da alteridade, crítica frente ao pecado e solidaria no sofrimento.

O evangelho único não é preservado pela mera repetição de formulações específicas, mas sim pelo processo de trazer à luz, em novo contexto, o evento liberário original, mesmo que isto requeira significativas alterações na terminologia, nos conceitos adotados e no modo de argumentar. A missão da Igreja consiste propriamente em que deve estar inserida no mundo, porque esse amor constrói a humanidade na história. A história não se detém. É a essa história em continua evolução que Deus se dirige com sua palavra revelada, através de uma comunidade viva que deve traduzir a palavra para esses 'sinais dos tempos' que são indispensáveis para o diálogo humano. Isso não permite à Igreja contentar-se com respostas já anteriormente dadas. Na medida em que a Palavra de Deus se encarna na igreja, o evangelho toma forma na cultura. A intenção de Deus não é que o Evangelho se reduza a uma mensagem verbal, mas que se encarne na igreja e, através dela, na história. A contextualização do evangelho jamais pode ser levada a cabo independente da contextualização da igreja na história.

A fé já não pode ser professada através de uma imagem superada do homem e de suas relações com o cosmo. Precisa encarná-la em seu mundo, através de suas interrogações e de suas esperanças. Como afirma Suess:

> Na evangelização inculturada a Igreja mostra que o diferente não lhe é indiferente, mas consagrado pela encarnação do Verbo e pela animação do Espírito. [...] O Evangelho e as culturas representam projetos complementares de vida, de ordens distintas, porem ontológica e teoricamente compatíveis. O Evangelho pertence à ordem da *gratuidade,* as culturas ao campo da *necessidade.* As culturas não precisam do Evangelho, o Evangelho, porém, precisa das mediações culturais. Sem expressão cultural, o Evangelho não tem nenhuma relevância e nenhum significado para os grupos humanos. (Suess, 1994, p. 35, 29).

Somente através de um compromisso amoroso e ativo com o povo local, levando em conta sua maneira de pensar, compreendendo sua cosmovisão, ouvindo suas perguntas e sendo sensíveis às suas dificuldades, é que a comunidade inteira dos que creem terá condições de reagir favoravelmente às necessidades desse povo.

INCULTURAÇÃO

A revelação salvadora de Deus se expressa em uma cultura dada e se propõe ser anunciada aos quatro cantos do mundo. Cada cultura pode assumir e expressar em seus processos o dinamismo desta salvação, uma vez anunciada e expressa em outra cultura. Inculturação pretende unidade no necessário (significados), liberdade nas coisas que não atingem a substancia da fé (signos) e caridade em tudo. Isto muitas vezes não foi alcançado, como afirma Suess:

> O paradigma da inculturação visa uma nova presença e prática das Igrejas junto aos povos em sua diversidade histórica e sócio-cultural. Historicamente, os habitantes das Américas [...]. Através do batismo, os "naturais" foram incorporados na cristandade sem poder ativamente participar dos ministérios ou contribuir com sua herança milenar a um rosto especifico do cristianismo. (Suess, 1994, p. 19).

A inculturação do Evangelho precisa de pressupostos para poder se concretizar. Os textos escritos devem ser vistos a partir de seu longo processo de fixação histórica, processo este influenciado e determinado pela configuração política, econômica, social e religiosa. Construídos a partir dos setores sociais e dos conflitos que geraram os textos, onde a tradição, muitas vezes é mais determinante na interpretação de determinados textos e temas do que o próprio texto. A interpretação de um texto depende do modo como o/a intérprete realiza a compreensão originária do seu ser e da existência no mundo. Suas ideias e percepções influenciam diretamente seu processo de interpretação daquele texto ou situação. O contexto do leitor incide sobre as conclusões que ele tira das leituras que faz.

A interpretação segue as regras da gramática e o dicionário. Que a exegese histórica observe o estilo individual do texto. Cada texto fala na linguagem de sua época e de sua esfera histórica. Precisa conhecer o condicionamento histórico da língua daquela época. Até onde o grego do Novo Testamento está determinado pelo linguajar semítico? Rudolf Karl Bultmann, pastor luterano e teólogo alemão, em sua obra **Crer e Compreender,** expõe que:

> [...] o problema hermenêutico. [...] pressupõe *a compreensão das forças atuantes* a concatenarem os fenômenos individuais. Essas forças são as necessidades econômicas, os problemas sociais, a ambição de poder na política, paixões, ideias e ideais humanos. [...] sempre preponderará *determinado enfoque, determinada perspectiva.* [...] Pois se os fenômenos históricos não são fatos que possam ser observados de maneira neutra, mas apenas mostram seu sentido ao espírito inquiridor vivamente movido, eles somente se tornam compreensíveis em cada momento presente, ao falarem para dentro de cada situação atual. Afinal de contas a indagação brota da reivindicação do momento atual, da problemática dada agora. [...] Entretanto não é possível determinar definitivamente as implicações históricas desses acontecimentos [...]. (Bultmann, 1987, pp. 225-227).

O autentico cristianismo não precisa temer a inculturação suspeitando por toda a parte a perda de sua identidade ou o sincretismo falsificando a sã doutrina. Bultmann vai adiante e dá exemplos bíblicos de inculturação, quanto ao uso das verdades genéricas:

> Ao procurarmos seu termo de comparação, verificamos que elas contêm uma verdade genérica; mas na situação concreta elas viram interpelação, [...]. Ficou claro, portanto, que verdades genéricas podem adquirir caráter de proclamação, ao serem ditas aqui e agora como interpelação dirigida a ouvintes específicos numa situação

> concreta, ao assim qualificarem aquele instante do ouvinte e o chamarem à decisão. (Bultmann, 1987, p. 236).

No Antigo Testamento foram usadas formas de culto em Israel que Deus recolheu de outros povos daquela época, mas nas quais foram introduzidos novos conceitos e ideias, ressignificando o sentido. Profetas e apóstolos usaram a linguagem corrente do povo para expor as verdades divinas. A própria palavra grega 'evangelho' era usada na cultura romana para anunciar as vitorias militares do imperador. O batismo, já usado fora da religião de Israel e o próprio sábado de Israel foram ressignificados por Jesus e usados para serem veículos de verdades eternas.

Continuar a interpretar 'religiosamente' o Evangelho num mundo 'não religioso' pode ser ao mesmo tempo uma errônea interpretação do próprio Evangelho e uma falta de responsabilidade da Igreja em face do mundo. Por fim, Bultmann chama a atenção:

> Não se pode ficar simplesmente recitando palavras da Escritura nem tampouco as reproduzindo a título de explicação, mas precisa dar-lhes o caráter de atualidade, como se tivessem surgido no momento. Aquele evento pregado sempre volta a se realizar neste 'comunicado', ao se proclamar um evento histórico como o evento escatológico. (Bultmann, 1987, p. 232).

A inculturação consiste num aproximar-se do outro, sem perder a identidade, pois o outro é sempre um convite de aproximação, não de identificação. Trata-se de um aprendizado no caminho da solidariedade, troca constante através do diálogo respeitoso.

CONCLUSÃO

A história não se detém. É a essa história em contínua evolução, que Deus se dirige com sua palavra revelada, através de uma comunidade viva que deve traduzir a palavra para esses 'sinais dos tempos' que são indispensáveis para o diálogo humano. Isso não permite à Igreja contentar-se com respostas já anteriormente dadas. A ideia é caminhar por vias já trilhadas, mas evangelização inculturada e não evangelização imposta. Dialogar até onde esse diálogo não sufoque o anúncio, sem, contudo, permitir que o anúncio corte a possibilidade do diálogo. Teologia que dá testemunho do Evangelho abre as portas para o diálogo, pois não tem medo de 'perder a fé' ao ouvir o outro. Afinal de contas, é uma teologia que não confunde a si mesma com o Evangelho. Sabe que sua própria apresentação do Evangelho é tão humana quanto a apresentação de qualquer outra religião. Vai 'a campo' conversar, dialogar, sem medo, sem pressão, sem imposição. Diante da cultura o papel é desafiar o mal e afirmar o bem; acolher e procurar promover tudo o que é sadio e enriquecedor na arte, na ciência, na tecnologia, na agricultura, na indústria, na educação, no desenvolvimento

comunitário e bem-estar social; denunciar a injustiça e apoiar os impotentes e oprimidos, espalhar o evangelho de Jesus Cristo, que é a força mais liberalizante e humanizante do mundo, e empenharmo-nos ativamente nas boas obras do amor. Através de um compromisso amoroso e ativo com o povo local, levando em conta sua maneira de pensar, sua cosmovisão, ouvindo suas perguntas e sendo sensíveis às suas dificuldades, é que a comunidade terá condições de ajudar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bultmann, R. K. (1987). *Crer e compreender*. Sinodal.

Suess, P. (1994). Evangelização e Inculturação. In M. F.dos Anjos (Org.). *Inculturação: Desafios de Hoje* (pp. 19-47). Vozes.

A Educação na Era da Globalização: A Escola Pública Brasileira

Dalmo Dantas Gouveia [1]

Resumo
Não é por acaso que o sistema educacional surge para compor a sociedade. Ele aparece para contribuir com a evolução dos seres e para melhor compor os segmentos sociais, entre estes a economia. No Brasil, no primeiro momento, as escolas não eram necessárias para todos, apenas os filhos dos colonos eram presentes nas mesmas. O país tinha a base de sua economia nos meios rurais e a maioria da população não usava o intelecto para manifestação profissional, utilizava mais a força bruta. No decorrer do tempo, a economia sofre mudanças, ficando entrelaçada a requisitos inspirados pela globalização, exigindo das pessoas maior domínio do conhecimento sistematizado. Porém as escolas deixam de preparar o sujeito na totalidade, focando apenas em o deixar hábil para o trabalho, assim o limitando ao conhecimento fragilizado, o que deu origem ao identificado como inclusão excludente. No entanto, a partir da república, o governo brasileiro passa a perceber na educação a possibilidade de conduzir o país ao desenvolvimento e para tanto, políticas sociais foram geradas para atrair os mais carentes a frequentarem a formação sistematizada. O presente artigo analisou a educação pública brasileira no contexto da globalização, refletindo como suas delimitações tornam-se veículo da inclusão excludente. A pesquisa foi documental, realizada através da metodologia bibliográfica, ou seja, do estudo crítico efetivado na bibliografia, donde extraiu-se os dados para análise do problema. Constatou-se que o sistema educacional brasileiro adota políticas globais para casos peculiares, o que provoca a inclusão excludente.

Palavras-chave: Educação; Globalização; Inclusão excludente; Políticas sociais.

[1] CEIED-ULHT; dalmogouveia@gmail.com

INTRODUÇÃO

O sistema educacional surge para suprir necessidades da sociedade, inclusive as econômicas. Por esta razão que destitui sua existência para todos, pois a economia no Brasil estava ligada a princípios rurais e a mão de obra era escrava, dispensava o conhecimento intelectual para seu bom desenvolvimento. No decorrer do tempo, as escolas existentes no Brasil buscaram imitar padrões europeus, mas o posicionamento das instituições de ensino era limitado, dogmático, condicionava os frequentadores (Romanelli, 2006).

Desde os primeiros momentos do século XX, a população brasileira, como um todo, deveria ser beneficiada como a formação escolar. No entanto, somente os membros das famílias ligadas ao trabalho urbano eram atingidos, a fim de fornecer material humano para desenvolver o capitalismo. Porém ao mesmo tempo excluía os pobres e negros. Verdadeiramente, a escola pública, daquele momento, não finalizava instruir indivíduos com capacidade crítica para manter a participação na vida social, produzia uma formação fragilizada com intuito de manter seus integrantes incapazes de pensar, dando origem a inclusão excludente (Kuenzer, 2005).

Assim, o presente estudo analisou a educação pública brasileira no contexto da globalização, refletindo como suas delimitações tornam-se veículo da inclusão excludente. A metodologia utilizada foi a bibliográfica, visto que se realizou uma reflexão crítica em documentos, livros, artigos, os quais apresentaram os dados para o estudo do problema.

As políticas sociais brasileiras demonstram a convergência com os interesses das exigências mundiais, isto com o efeito de compromissos impositivos na estrutura econômica e educacional da população brasileira (Antunes, 2004), mas o político tem efetivado as adaptações de forma a atender o sistema monetário, muitas vezes, em detrimento ao social.

ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA COMO VEÍCULO DA INCLUSÃO EXCLUDENTE

A escola brasileira surge para satisfazer necessidades da sociedade, principalmente, as envolvidas com a economia, por isto, a princípio, não se constituiu como elemento importante.A econômica estava ligada a terra e a mão de obra era escrava, panorama que dispensava o conhecimento intelectual para o sucesso. Romanelli (2006) menciona que apesar de imitar as escolas europeias, as funções das instituídas no Brasil eram limitadas, dogmática, condicionava a sociedade.

> O colonizador buscou imitar os nobres portugueses, tornando a sociedade aristocrática, para o que fora fundamental o método educativo dos Jesuítas, pois a organização social adotada para a colônia, bem como os conteúdos ensinados pelos padres, pregava a formação sistematizada na neutralidade, tendo em vista não existir a preocupação com a realidade vivida no Brasil(Gouveia, 2011, p. 21).

As escolas Jesuíticas eram abertas a todos – colonos, índios e mestiços – sem a cobrança de valores econômicos, porém somente os filhos dos colonos as frequentavam, os demais tinham matrículas rejeitadas com a justificativa de ser a formação destinada para os futuros religiosos (Hilsdorf, 2003).

Mudanças foram estruturadas no ocidente durante o século XVIII. O iluminismo influenciou a sociedade, economia e a educação. A pedagogia desenvolvida pela Companhia de Jesus passou a ser considerada ultrapassada porque não atendia as necessidades da modernidade que centralizava a formação nos parâmetros capitalista (Teodoro, 2003).

O Marquês de Pombal, Primeiro-Ministro de Portugal, naquele momento, tirou das mãos dos Jesuítas a responsabilidade pela formação escolar na metrópole e nas colônias, colocando a julgo do Estado a educação. A grande inovação instituída por Pombal foi a implantação da educação sistematizada pública e gratuita para todos, a fim de diminuir o analfabetismo entre os portugueses. No entanto, já naquela época, cria-se dois extremos diferentes para formação da população, um previsto para os mais ricos e outro destinado aos pobres.

> Pode-se notar que a intenção e a tentativa de isentar o Estado de sua responsabilidade por meio de artimanhas, projetos e impostos para financiamento da Educação não é nova e não é exclusividade de governos contemporâneos. Também, pode-se notar a presença, já nessa época, de dois tipos de escolas (uma para os filhos da nobreza e burguesia e outra para os grupos sociais menos abastados) e de políticas educacionais que privilegiavam o ensino particular, com apoio do Estado. (Maciel & Neto, 2006, p. 472)

Comênio no século XVII aponta as diretrizes fundamentais para o funcionamento da escola moderna, a qual se tornaria instrumento essencial para 'criação de homens melhores' (Piaget, 2010). A visão da nova escola estipulou a ideia de um órgão responsável pelo envolvimento de todos no mundo. O mundo ocidental passou a apostar no potencial da escola em desenvolver o progresso, a modernização e a transformação da sociedade.

Desde a proclamação da República brasileira, a educação chamou a atenção dos governantes para sua importância na escolarização da sociedade e da vinculação do crescimento individual no tocante aos conhecimentos ligados a uma profissão. A política partidária passa a direcionar um sistema educacional voltado para atender à necessidade iminente, porém sem deixar desequilibrar a garantia da dominação. Como foi feito na Europa, o Brasil também passou a acreditar na concepção de um novo homem, por isto a república passou a perceber na educação o veículo para conduzir o país ao desenvolvimento.

> A educação pelo voto e pela escola foi instituída por eles como a grande arma da transformação evolutiva da sociedade brasileira, e assim oferecida em caução do progresso prometido pelo regime republicano: prática do voto pelos alfabetizados e, portanto, a freqüência à escola que formaria o homem progressista, adequado aos tempos modernos, é que tornariam o súdito em cidadão ativo. (Hilsdorf, 2003; p. 60).

Simultânea a organização do novo Estado brasileiro encontrou-se a delineação de um sistema educacional voltado para formar os mais carentes. O foco das discussões privilegiou a estruturação do ensino padronizado e racional, com o objetivo de ofertar a formação elementar a um grande número de crianças. Para tanto, seria necessário edificar escolas para formação da massa, esta é tipificada pelos segmentos sociais excluídos da interação política consciente (Souza, 2006).

No final do século XIX, a formação sistemática da massa tomava a proporção de necessidade política, econômica, social e cultural, então aspectos globais foram adotados: o governo tornava-se responsável pelo ensino público, a secularização do ensino, a obrigatoriedade escolar, uma cultura escolar norteada pela prática, a educação de massa para composição da ordem social que se estruturava.

Hilsdorf (2003) salienta que a educação brasileira voltada para os menos favorecidos se encontrava apenas no discurso dos políticos responsáveis pela configuração da educação aos moldes da elite cafeicultora, isto porque estavam correspondendo ao quanto solicitado pelos movimentos populares, os quais reivindicavam alargamento para todos da instrução pública.

A população brasileira como um todo deveria ter sido privilegiada com a formação pública, mas desde as primeiras décadas do século XX, a referida educação somente atingia os membros das famílias ligados ao trabalho urbano, assim fornecendo material humano para fomentação do capitalismo. Porém ao mesmo tempo excluía os pobres e negros. Verdadeiramente, a escola pública, daquele momento, não finalizava instruir indivíduos com capacidade crítica para manter a participação na vida social, produzia uma formação fragilizada com intuito de manter seus integrantes incapazes de pensar.Muitas vezes, o formando não consegue corresponder a solicitações básicas previstas para os seres do nível adquirido, o que constitui a inclusão excludente (Gentili,1998).

No tocante a educação, Kuenzer define como inclusão excludente o que:

> [...] trata das novas estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente (Kuenzer, 2005; p. 14).

Contextualizar a realidade social de um povo é voltar-se para os acontecimentos ao longo do tempo. O Brasil, a partir da ligação com os europeus, encontrou-se na periferia do sistema mundial, ao ser vinculado com a exploração de todos seus recursos, fator que gerou consequências nos segmentos da vida nacional. Na educação configura o baixo nível de escolaridade e a péssima qualidade do sistema.

As constituições promulgadas em 1934 e 1937 apresentaram mudanças significativas quanto a oferta do serviço educacional: a primeira chamou atenção para o ensino público, laico, gratuito e obrigatório; a segunda inova com dois

novos segmentos – o ensino profissionalizante e a obrigação das indústrias promoverem a formação voltada para as respectivas áreas de atuação, est destinada aos filhos de seus empregados (Gouveia, 2011).

A escola pública passou a ser alvo de reivindicações por mudanças em seus aspectos negativos, sendo a fonte de inspiração principal o ideal plantado por Paulo Freire. Porém se configurou em 1964 a Ditadura Militar que implantou um sistema de educação dicotômico, pois o mercado exigia mão de obra com conhecimento técnico para operar as máquinas. Entretanto, o acesso a escola não se dava com amplidão, o conhecimento explorado era limitado (Gadotti, 2005).

Visivelmente, as escolas não tencionavam preparar cidadãos com conhecimento crítico para gerir a própria vida, pretendiam somente atender as necessidades imediatas do capital industrial, uma formação direcionada para o trabalho sem visar capacitar os indivíduos para pensar, e sim lhes alienando.

> Na ordem do sistema capitalista, a única filosofia tolerada é a filosofia da alienação. O capital precisa cada vez mais de homens alienados. (...) esperam agora que a escola despeje regularmente uma mão-de-obra especializada, mas sem formação geral e política, programada em função das exigências do sistema capitalista. (Gadotti, 2005, p. 25).

Após ter passado 21 anos do início da Ditadura Militar, novamente a política brasileira sofre alterações, mas a situação da população mais carente não tem grandes mudanças. E já na década de 90, estava formada uma grande concentração do poder econômico e a educação aumentava à repetência, a evasão, a distorção idade série, inclusive não se conseguia afastar o alto índice de pessoas não alfabetiza. Isto apesar das mudanças favoráveis para educação contidas na lei e a adaptação do pensamento pedagógico contemporâneo.

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, Art. 205, 1988, p. 123).

O sistema educacional brasileiro encontra-se estruturado em um contexto marcado por ineficiência quanto a escola para todos. Consequentemente, usando como comparação índices internacionais, balizadores dos países desenvolvidos, o país fica em um dos últimos lugares em comparação as outras nações.

A escolarização do povo brasileiro tenta satisfazer requisitos impostos pela modernidade e para tanto, o político insere nas leis pressupostos avançados, porém no tocante a emprego de recursos presencia-se a redução do desejo do avanço escolar. O paradoxo está bem visível na análise das despesas com educação nos anos de 2014 a 2018: o orçamento, em todos os níveis de formação, sofreu uma redução de 11,7%, sendo que na educação básica a redução foi ainda maior – 15% (Tano, 2019). Os dados mencionados concluem não ser a formação

do povo brasileiro prioridade, mas um requisito da política mundial dado pela dinâmica estrutural da nova industrialização.

A realidade brasileira enquadra-se na história de uma sociedade periférica com consequência em todo projeto nacional. No tocante a cultura escolar converge a péssima qualificação, ao tomar os níveis estabelecidos pela OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico como padrões. Extrema falta de interesse em interiorizar os direitos sociais, os quais são vislumbrados como favores assistenciais cedidos pelo governo. Uma economia, que apesar de despontar com grandes possibilidades, ainda notifica características intermediarias de desenvolvimento.

As políticas sociais brasileiras demonstram a convergência com os interesses das exigências mundiais, isto com o efeito de compromissos impositivos na estrutura econômica e educacional da população brasileira, porém o político tem efetivado as adaptações de forma a atender o sistema monetário, muitas vezes, em detrimento ao social.

CONCLUSÃO

É uma verdade que o discurso sobre o desenvolvimento educacional passa a enfocar o significado do conhecimento sistematizado na preparação da mão de obra para o mercado, porém não nega a necessidade de ocorrer transformações urgentes no sistema de ensino para atender com coerência solicitações econômicas. Assim,não é omitindoque se tem de emergir um sistema educacional responsável pela formação transformadora, com medidas emancipatórias. Segundo Rui Grácio (1995):

> [...] uma escola diferente, aberta ao mundo actual, à realidade concreta, à actividade produtiva (económica, social, cultural), à comunidade próxima, uma escola susceptível de mobilizar, numa perspectiva de intervenção crítica e criadora, professores e alunos, de suscitar a cooperação activa de pais, de trabalhadores e de outras pessoas e grupos da comunidade, de fazer uns e outros agentes responsáveis de transformação social e cultural (p.356).

No entanto, o direcionamento comum se realiza através da imposição de obrigações assumidas para a aplicabilidade no interior da estrutura educacional que se funde as políticas públicas sociais, a fim de se adequar ao sistema econômico. O choque do encontro triangular mencionado, mesmo que por vias indiretas, provoca o encolhimento das políticas sociais. A ideologia educacional, que é totalmente influenciada pelo Estado, apresenta a difusão em sua organização para satisfazer as requisições supranacionais.

> Trata-se da definição do nível supranacional como locus de inscrição formal e explicita das políticas a desenvolver para os sistemas educativos e de formação em que a execução da política é objecto de controlo realizada pelas instâncias que a define [...] (Antunes, 2004; p. 7).

Presencia-se nos conceitos desenvolvidos pelo sistema global o formato do modelo de políticas educacionais voltadas para o segmento linear, mantendo a convergência a ciência do saber ocidental que invoca políticas plurais para casos impas, aí constrói a noção social geral através de princípios e ações universais que são propagadas por indicadores.

Notadamente, com reflexão o sistema educacional brasileiro, a partirda década de 90, século passado, as políticas apresentaram uma versão hibrida com a ideologia orientada por dois extremos, principalmente as escolas da massa. Uma preocupada exclusivamente com o cognitivo, que prepara para o mercado de trabalho, enquanto a outra estabelece direcionamentos para formar o cidadão crítico, consciente e emancipado. A primeira, muitas vezes, não apresenta o suporte para o indivíduo torna-se um cidadão com participação total, fornece conhecimentos fragilizado, limitado, deixando os indivíduos na inclusão excludente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, F. (2004). A europeização das políticas educativas. A nova arquitectura e o novo elenco no campo da educação. In. Jornal A Página, 130, ano 13, p. 7. Lisboa-PT.

Brasil, C. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico.

Gadotti, M. (2005). Educação e Poder: Introdução a Pedagogia do conflito. Cortez.

Gouveia, D. D. (2011). A Educação Básica em Inhambupe-Ba: Um Estudo Avaliativo Sobre as Políticas Públicas no Município (2001 – 2005). Dissertação de Mestrado em Educação apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias: Lisboa - PT.

Grácio, R. (1995). Obra completa, Vol. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hilsdorf, M. L. S. (2003).História da educação brasileira: leituras. Pioneira Thomson Learning.

Kuenzer, A. Z. (2005). Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva a relações entre educação e trabalho. In: Saviane, D.; Sanfelice, J. L.; Lombardi, J. C. (2005). Capitalismo, trabalho e educação. 3 ed. Autores Associados.

Maciel &Neto. (2006). A história da Educação de Jovens e adultos no Brasil. In: Simpósio Estadual de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos.

Piaget, J. J. 2010. Amos Comênio. tradução: Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Gino Marzio CirielloMazzetto; organização: Martha Aparecida Santana Marcondes. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.

Romanelli, O. O. (2006). História da educação no Brasil. 30° edição. Petrópolis: Vozes.

Souza, R. F. (2006). Espaço da Educação e de Civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: Saviani D. Almeida, J. S.; Souza, R. F. de.; Valdemarin, V. T. O legado educacional do século XIX. Campinas: Autores Associados.

Tanno, C. R. (2019). Revisão Orçamentária Diagnóstico para Educação: Possibilidades e Perspectivas. Brasília-DF: Câmara de Deputados. 2019https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/estudos/2018/Revisooramentria2019_Educao_diagnstico.pdf. Acesso em 22-04-2021.

Teodoro, A. (2003). Globalização e Educação.Políticas educacionais e novos modos de governação. Cortez.

Inclusão de Alunos com Deficiência Visual e o Professor de Biologia

Arilanne Kellyne Barboza Vilarinho[1]
Cristiane Maria Ribeiro[2]
Ricardo Diógenes Dias Silveira[3]

Resumo
No âmbito educacional, pode-se frisar a importância do papel do professor durante o processo inclusivo de estudantes com deficiência visual e o processo de ensino e aprendizagem. O presente estudo foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica e objetivou produzir um levantamento bibliográfico acerca do processo inclusivo de alunos com deficiência visual no ensino de Biologia, visando contribuir para melhor esclarecimento do tema em questão. Na área da Biologia, fatores como a abstração presente em seus conteúdos dificulta o entendimento por parte dos estudantes com deficiência visual e requer a adoção de métodos de ensino que alcancem esses alunos. Diante disso, a utilização de materiais e recursos didáticos adequados elaborados a partir dos interesses e necessidades dos estudantes é de fundamental importância para a educação de deficientes visuais, contribuindo para a inclusão de alunos cegos e tornando o ensino de Biologia mais atrativo e dinâmico. A falta de uma formação inicial e continuada adequada que considere a individualidade de cada aluno contribui para a dificuldade em promover recursos para alunos com deficiência visual. A partir da produção deste trabalho, ficou evidente a carência de estudos pautados acerca do processo inclusivo de aluno com deficiência visual no ensino de Biologia.

Palavras-chave: Inclusão; Deficiência Visual; Professor de Biologia.

[1] Instituto Federal Goiano; arilanne.vilarinho@estudante.ifgoiano.edu.br
[2] Instituto Federal Goiano; cristiane.maria@ifgoiano.edu.br
[3] Instituto Federal Goiano; ricardo.silveira@ifgoiano.edu.br

INTRODUÇÃO

A escolarização de alunos com deficiência numa perspectiva inclusiva em escolas regulares é fundamental, considerando o contexto brasileiro marcado por imensas desigualdades sociais.

A Educação Inclusiva garante igualdade de deveres e direitos para todos, o ingresso à educação e à participação, minimizando diferenças e contribuindo para a extinção de preconceitos. Esse processo é um desafio com a finalidade de atender as necessidades de aprendizagem de todos os discentes em escolas de ensino regular (Fumegalli, 2012).

Entretanto, para que a inclusão escolar de estudantes com deficiência aconteça de forma efetiva, não basta incluí-los no ambiente da escola regular, é necessário também proporcionar o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Fumegalli (2012), a política de inclusão escolar é reconhecida pelo direito de todos os estudantes matricularem-se na rede regular de ensino. Essa política estabelece que as escolas necessitam estar dispostas a trabalhar com as diferenças, mas a adaptação desses discentes é bastante complexo. O professor é essencial nesse processo de inclusão e de garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes, pois é o docente quem dirigirá sua aula para que essa realidade ocorra.

Por muitas vezes ocorre a ausência do conhecimento indispensável para lidar com os estudantes com deficiência visual, pois uma grande quantidade de docentes apresenta certa dificuldade em discutir e ensinar conteúdo específicos para os referidos alunos. Esse aspecto aumenta a necessidade de implementação de práticas pedagógicas que sejam possíveis aos alunos cegos (Reis, Eufrásio & Bazon, 2010).

Nessa circunstância, reconhece-se que são várias as dificuldades encontradas pelos docentes para assegurar o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência visual. A obrigatoriedade da matrícula não assegura o acesso aos meios educacionais essenciais para o efetivo processo de ensino e aprendizagem, com a participação desses estudantes em todas atividades nas escolas.

No âmbito educacional, os alunos com deficiência visual, enfrentam dificuldades consideráveis, como o excesso de informações visuais no decorrer do processo de inclusão escolar desses discentes. Para aumentar as competências dos estudantes com deficiência visual é importante o desenvolvimento de recursos adaptados que potencializem o emprego dos sentidos remanescentes, oferecendo acesso às informações (Torres & Santos, 2015).

Além disso, o caráter abstrato presente na disciplina de Biologia também se revela como uma enorme dificuldade encarada por professores que, segundo Duré, Andrade e Abílio (2018), ensinar Biologia requer que o docente e o discente enfrentem uma série de termos complexos, de difícil compreensão, com assuntos abstratos que apresentam pequena aceitação e uma imensa dificuldade de relacionar estes temas que se encontram presentes no dia a dia do aluno.

Para Nobre e Silva (2014), o ensino de Biologia para estudantes com deficiência exige dos professores muita agilidade para estimular a atenção do dis-

cente e transmitir o conhecimento. O professor da disciplina tem o papel de procurar formas que permitem ou que tornem capaz o aprendizado do estudante, através da utilização de novas metodologias de ensino diferenciadas para que as aulas sejam atrativas, estimulando o interesse em aprender do estudante.

Os estudantes com deficiência visual sentem dificuldade no entendimento de conteúdos de natureza abstrata. Levando em consideração esse caráter subjetivo, a produção de instrumentos didáticos táteis permite que os discentes cegos sejam capazes de construir o conhecimento de forma concreta, o que favorece o seu aprendizado (Vaz et al., 2012).

Na comunidade escolar o componente curricular de Biologia é imprescindível ao processo de inclusão dos estudantes matriculados no ensino regular. Para tanto, os profissionais da área da disciplina, ao receber em sua sala de aula alunos com deficiência visual, devem estar preparados, qualificados e habilitados para exercer esta função, por meio de adaptação e adequação dos recursos ao aluno cego.

Portanto, este estudo se faz relevante pelo fato de que os estudantes com deficiência visual têm de ser atendidos pela inclusão e precisam de várias adaptações para terem acesso à escola, tanto escrita quanto no que se refere aos instrumentos didáticos usados pelos docentes. Este assunto é importante para dar contribuição aos profissionais envolvidos com o processo de ensino dos discentes cegos e a garantia da aprendizagem dos mesmos no ambiente educacional.

A precariedade de estudos disponíveis que tratam à temática despertou a necessidade de pesquisar essa realidade presente na escola regular e tão importante para a área da Educação Básica. Através do trabalho será possível contribuir com a fundamentação de futuros estudos sobre o tema e evidenciar a importância de uma política inclusiva no ensino de Biologia que promova à aprendizagem dos alunos com deficiência visual nas escolas.

Partindo dessas considerações, e tendo em vista a importância da Educação Especial e da Educação Inclusiva nas escolas, esse trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica e tem por objetivo produzir um levantamento bibliográfico acerca do processo inclusivo de alunos com deficiência visual no ensino de Biologia, visando contribuir para melhor esclarecimento do tema em questão.

METODOLOGIA

O presente estudo realizou pesquisa bibliográfica, onde o referencial teórico utilizado incluiu artigos, livros sobre a temática em foco e demais fontes bibliográficas disponíveis em bibliotecas e sítios científicos eletrônicos como Google Acadêmico, *Scielo* e Periódicos CAPES, compondo sua coleta de dados.

Considerando a relevância e o valor informativo de tais fontes materiais para o assunto em estudo, as consultas na literatura que disponibilizaram documentos acerca do processo inclusivo de alunos com deficiência visual no ensino de Biologia foram selecionadas.

A pesquisa bibliográfica adotada para o desenvolvimento do trabalho contou com métodos científicos confiáveis e abordagem de cunho qualitativo, visando conhecer as diversas formas de manifestação do objeto de estudo. Para a coleta dos materiais foram utilizados nas buscas os seguintes descritores: inclusão, deficiência visual e Biologia.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com fundamento em material já elaborado, formado basicamente de livros e artigos científicos. O benefício fundamental dessa pesquisa reside no fato de permitir ao pesquisador a cobertura de um conjunto de fenômenos muito mais extensos do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A escola precisa colaborar com o processo de desenvolvimento e inclusão do estudante com deficiência visual, auxiliando-o a enfrentar aos obstáculos. Ela é uma enorme aliada na luta pela inclusão e um espaço imprescindível para a diversidade, pois possibilita o olhar para as individualidades, permitindo a transformação de consciência e de atitudes inclusivas.

No processo de inclusão, mesmo entendendo que as políticas públicas são relevantes e indispensáveis, o educador, no contexto escolar, é um membro fundamental, pois é por intermédio dele que é capaz de construir caminhos e soluções para os desafios educacionais dos estudantes com deficiência visual.

Conforme Oliveira (2008), para o professor conhecer o deficiente visual, seus interesses e habilidades, precisa prestar atenção ao referencial perceptual que ele apresenta. Com base nisso, o docente consegue disponibilizar ao aluno oportunidades para entrar em contato com novos objetos, pessoas e situações, favorecendo seu processo de aprendizagem.

É importante ressaltar que alguns aspectos diferentes precisam ser levados em consideração para a abordagem educacional de alunos com deficiência visual e com baixa visão, no caso, o grau de complicação na visão que definirá o tipo de atendimento apropriado (Torres & Santos, 2015).

A intermediação do docente precisa estar permeada pela consciência de que as experiências dispõem de imenso significado para o desenvolvimento do aluno com deficiência visual, ou seja, é importante conhecer como o estudante cego "enxerga", de que forma sua deficiência prejudica ou não na sua aprendizagem, as estratégias didáticas que proporcionam a aprendizagem, dentre diversas informações que possam ser relevantes na prática pedagógica (Mariz, 2014).

É preciso chamar a atenção para a importância do docente identificar o aluno com deficiência visual, pois muito provavelmente isso pode ter consequências para a aprendizagem do estudante, mas apenas reconhecer os discentes cegos é insuficiente para possibilitar que tais alunos aprendam.

O deficiente visual precisa descobrir suas possibilidades por meio da liberdade para manusear, tocar e receber conceitos concretos e abstratos do universo que o cerca para que consiga utilizar este conhecimento na escola e demais espa-

ços. Os estudantes cegos são capazes e necessitam ser inseridos em todas as atividades escolares (Sousa & Sousa, 2016). Nessa perspectiva, visando o processo de inclusão do aluno com deficiência visual no contexto escolar, o acesso à leitura e escrita torna-se um desafio perante suas limitações, evitando que o aluno compreenda diferentes conceitos, onde só é viável se o estudante aprendeu a ler e escrever usando técnicas de um sistema de leitura e escrita em Braille.

Incentivar o cego a utilização do sistema Braille, proporciona o processo de inclusão ao ato de ler, escrever e interpretar o mundo a seu redor (Guntzel, 2019).

Segundo Sousa e Sousa (2016), a proposta da Educação Inclusiva se orienta exatamente na intenção em que a escola consiga ofertar um currículo flexível aos estudantes com deficiência visual, em Braille e ligado à suas preferências, garantindo-lhe acessibilidade de comunicação em suas dependências, além de desenvolver recursos e práticas de ensino que atendam às necessidades vinculadas nas diferenças, todos terão chances de aprender e progredir.

Nesse processo, há necessidade de meios inclusivos e Torres e Santos (2015) tecem comentários interessantes relacionados à adaptação para atender as necessidades dos alunos com deficiência visual. Segunda elas, disponibilizar meios apropriados para que todos consigam ter acesso a uma educação de qualidade precisa ser o foco, por meio de adaptações indispensáveis para que permaneçam no ensino regular e alcancem o êxito escolar.

Dessa forma, vale destacar a importância de adaptações que favoreçam os sentidos remanescentes. Para os alunos com deficiência visual, o principal caminho de assimilação de conhecimentos são os sentidos remanescentes, comumente o tato e a audição. Nesse sentido,no desenvolvimento de materiais adaptados, tem que se levar em consideração essa informação (Torres & Santos, 2015).

Alguns instrumentos e ferramentas pedagógicas adaptadas são indispensáveis para inclusão. Compete ao professor investigar as necessidades do discente e selecionar os recursos e ensinar como empregá-los, considerando sempre que cada aluno desenvolve peculiaridades muito pessoais. Sendo assim, torna-se necessário que o docente procure conhecer e entender cada estudante de sua classe, proporcionando a eles os suportes fundamentais para fortalecer seu processo de desenvolvimento (Lopes, 2019).

Para Oliveira (2018), o docente tem função essencial na construção de conhecimentos, com a utilização de recursos específicos e estratégias pedagógicas que possibilitem o progresso de seus estudantes, abrangendo os com deficiência visual, para que todos consigam alcançar êxito na escola, sendo esse o enorme desafio da Educação Inclusiva.

Nesse âmbito, tratar a respeito da prática do professor em um ensino inclusivo para alunos com deficiência visual remete à formação de docentes. Gonçalves et al. (2013) afirmam que a formação de docentes tem dado pequena atenção à chamada educação inclusiva, de maneira geral, e à educação para alunos com deficiência visual, em particular.

A formação clássica do docente implica na existência de uma metodologia de ensino universal para esses discentes considerados ideais ou normais (Gon-

çalves et al., 2013). De acordo com Mendonça e Santos (2011), os modelos didático-pedagógicos são instrumentos chave para uma educação inovadora e diferenciado do modelo conservador de educação.

Qualquer outro estudante que evidencie distúrbios, problemas de aprendizagem ou que precise de processos de ensino e aprendizagem diferentes é classificado como especial. Isto pode estar relacionado com a formação de um docente, cujos conhecimentos apresentam limitação para construir a sua prática pedagógica de modo a atender às diversas formas de aprendizagem presente na classe (Gonçalves et al., 2013).

Jesus e Effgen (2012) destacam que é indispensável complementar a necessidade de formação docente inicial e continuada, em que seja trabalhado o respeito à diversidade, para uma futura prática docente de qualidade, com o reconhecimento das singularidades de cada estudante e da inclusão.

A formação continuada é um instrumento essencial, auxiliando para o aperfeiçoamento do trabalho do professor, contribuindo com a criação de novos meios de conhecimento, que dirigem professores e alunos em direção a aprendizagem por meio das práticas pedagógicas.

Considerando importantes o meio didático do professor, no tópico seguinte, foi produzida uma breve pesquisa bibliográfica para levantar conhecimentos a respeito da relevância da didática dos docentes que lecionam em classes que possuem alunos com deficiência visual, focando no ensino de Biologia numa abordagem inclusiva.

DOCENTE DE BIOLOGIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

O ensino de Biologia requer conhecimentos e habilidades específicos aos alunos que apresentam a visão. Diversos conceitos e fenômenos da Biologia necessitam de um desenho ou esquema explicativo, pois os conteúdos da disciplina requerem recursos visuais até para os que dispõem de visão.

Mariz (2014) destaca que o ensino de Biologia requer a compreensão de muitos conceitos e fenômenos abstratos e o uso de linguagem científica específica que necessita ser entendida pelos alunos. Por sua vez, o docente em contínua formação tem de preparar-se para os prováveis obstáculos que poderão aparecer no seu trabalho cotidiano. Ter a chance de conviver e lecionar para alunos cegos seria uma destas dificuldades de um professor. E para atingi-los no processo de ensino e aprendizagem são indispensáveis metodologias que proporcionam a aprendizagem de todos os discentes.

Neste contexto, para Sousa e Sousa (2020), alguns elementos próprios dos conteúdos de Biologia são a sua natureza visual, os seus assuntos abstratos, e que normalmente são abordados com o auxílio de imagens. A abordagem desses assuntos precisa levar em conta a substituição desse aspecto visual por recursos que alcancem os estudantes com deficiência visual, elaborando e utilizando instrumentos que estimulem o tato ou a audição.

As diferenças específicas precisam ser reconhecidas e aceitas na disciplina de Biologia. A compreensão dos alunos cegos a partir de recursos didáticos adaptados comprova que sua leitura do mundo pelo tato é um enxergar com as mãos.

Dentro de um ensino que procura ser inclusivo, os docentes são primordiais, pois convivem todos os dias com os estudantes. Nessa situação, o fato de diversos professores não se sentirem capacitados e habilitados para lidar com a diferença, é possível que prejudique o processo de ensino e aprendizagem (Sousa & Sousa, 2020).

O processo de ensino-aprendizagem de assuntos de Biologia para alunos com deficiência visual é um desafio que requer o aprimoramento contínuo dos docentes, com a finalidade de aperfeiçoar sua didática com o uso de recursos de ensino que beneficiem todos os estudantes sem diferença (Mariz, 2014).

De acordo com Cerqueira e Ferreira (2017), os materiais didáticos são relevantes para o ensino de alunos com deficiência visual. Define-se por recursos didáticos os recursos físicos que ajudam o estudante a aprender de maneira mais eficiente, sendo um meio para contribuir, estimular ou proporcionar o processo ensino-aprendizagem.

Segundo estes autores, alguns critérios o docente tem que considerar na seleção, adaptação ou elaboração de recursos didáticos para estudantes cegos e baixa visão. Os materiais precisam ser em tamanho apropriado às condições dos estudantes, dispor de relevo evidente e várias texturas para acentuar as partes dos elementos, contrastes que permitem distinções adequadas, material que não provoque recusa ao manusear por machucar ou irritar a pele, cores fortes e contrastantes, representação conforme o modelo original, fácil de manusear, com resistência e segurança (Cerqueira & Ferreira, 2017).

Na cegueira e na baixa visão, o ensino de Biologia precisa do auxílio de instrumentos de ensino para os estudantes com deficiência visual, uma vez que abrange a compreensão de particularidades, como formas e tamanhos, para um conhecimento mais profundo de conceitos (Valle, 2020).

Incluir o aluno com deficiência visual a partir de práticas pedagógicas que favoreçam o aprendizado é essencial. Cardinali e Ferreira (2017) sabem que um dos obstáculos atuais da Biologia é fazer com que os estudantes compreendam conceitos fundamentais sem uma memorização incorreta. Atualmente o ensino de Biologia e os livros didáticos é uma fragmentação de assunto, causando uma valorização na memorização de conceitos, e não a sua compreensão. Isso provoca desinteresse dos discentes e, principalmente, dos estudantes cegos, visto que existe uma escassez de materiais pedagógicos adaptados para eles.

Os modelos tridimensionais é uma boa possibilidade de trabalhar as noções e conceitos no ensino da disciplina de Biologia para alunos com deficiência visual, apresentando-se como recurso viável. Para a autora, os modelos tridimensionais representam as estruturas ou processos que permitem a simplificação do aprendizado por tornarem as aulas mais dinâmicas e o assunto mais concreto (Oliveira, 2018).

Os modelos tridimensionais é um recurso pedagógico importante no ensino

de Biologia para estudantes com deficiência visual. Os modelos criados pelos próprios discentes com deficiência visual em colaboração com os alunos sem deficiência visual é uma forma de estimular a interação entre eles. A criação dos modelos pode ser desenvolvida ao longo das aulas de Biologia.

Algo bastante utilizado como modelos e material didático é o notebook que é ofertado aos alunos com deficiência visual para o acompanhamento das aulas, execução de tarefas, leitura do livro didático digitalizado como auxílio do processo de ensino e aprendizagem. No ensino de Biologia para estudantes com deficiência visual, o notebook como um auxílio nesse processo é tido como uma tecnologia assistida (Sousa & Sousa, 2020).

Cardinali e Ferreira (2017), no que se refere ao aluno cego, não existe a possibilidade de acesso à comunicação por imagem, e por praticamente não existir imagem na forma tátil, isso constitui mais uma exclusão. Essa lacuna precisa ser preenchida no ensino de Biologia, com reconhecimento de imagens táteis pela utilização de materiais concretos que proporcionem ao estudante a constituição da representação mental do que lhe é ofertado para tatear.

Para os alunos com deficiência visual, a perceção tátil é fator fundamental para que alcancem o máximo de conhecimentos e percepção do seu entorno, sendo possível quando em contato com o concreto (Cardinali & Ferreira, 2017).

A partir do levantamento bibliográfico realizado percebe-se importância do ensino de Biologia seguindo uma abordagem de inclusão dos alunos com deficiência visual, aspecto relevante e ainda pouco estudado a respeito da Educação Especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a inclusão no ambiente escolar como um direito de uma educação de qualidade para todos e tendo em vista a relevância da atuação do professor nesse processo, a pesquisa objetivou produzir um levantamento bibliográfico acerca do processo inclusivo de alunos com deficiência visual no ensino de Biologia.

A inclusão escolar precisa estar voltada para as necessidades educacionais especiais, de modo que o professor ao conhecer a necessidade de seu aluno saiba buscar adequações curriculares, bem como os materiais didáticos adaptados necessário para a aprendizagem, fazendo da escola um meio educacional inclusivo.

É indispensável a acessibilidade no ambiente escolar para que todos tenham acesso a adaptação de materiais didáticos que sejam destinados a todos os estudantes de modo a incluir as diferenças no contexto da sala de aula e para isso os professores de Biologia devem repensar a sua prática.

Com esta pesquisa, foi possível perceber que é importante a adoção de práticas educativas pautadas em estratégias docentes inclusivas de alunos com deficiência visual, favorecendo o aprendizado e desenvolvimento compatíveis com suas necessidades.

Desta forma, os recursos didáticos adaptados aos alunos com deficiência visual podem contribuir para um processo de ensino de conteúdos abstratos e essencialmente visuais como é o caso dos assuntos adotados na disciplina de Biologia.

Com o presente trabalho, ficou evidente a carência de estudos pautados acerca do processo inclusivo de alunos com deficiência visual no âmbito da Educação Básica, mas principalmente notória a escassez de trabalhos desenvolvidos visando a inclusão de estudantes cegos no ensino de Biologia.

Espera-se que a pesquisa contribua com a ampliação do debate sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência visual em sala de aula, demonstre a necessidade de se investir em materiais didáticos acessíveis para o ensino de Biologia, além da necessidade de uma formação docente inicial e continuada envolvendo disciplinas que abordem os conteúdos específicos de Biologia relacionados à diversidade, para colaborar e melhorar o processo de inclusão no contexto escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cardinali, S. M. M. & Ferreira, A. C. (2017). A aprendizagem da célula pelos estudantes cegos utilizando modelos tridimensionais : um desafio ético. Benjamin Constant, 46, 01-10.

Cerqueira, J. B & Ferreira, E. de M. B. (2017). Recursos didáticos na educação especial. Benjamin *Constant*, 5, 1-6.

Duré, R. C., Andrade, M. J. D. de & Abílio, F. J. P. (2018). Ensino de Biologia e contextualização do conteúdo: quais temas o aluno de ensino médio relaciona com o seu cotidiano? *Experiências em Ensino de Ciências, 13*(1), 259-272.

Fumegalli, R. de C. de A. *Inclusão escolar: o desafio de uma educação para todos?* (2012). Monografia de Conclusão de Curso, 50, 01-50.

Gonçalves, F. P. et al. (2013). A educação inclusiva na formação de professores e no ensino de Química: a deficiência visual em debate. *Quím. nova esc.*, 35(4), 264-271.

Guntzel, F. G. (2019). *O ensino inclusivo em ciências da natureza para estudantes com deficiência visual através do uso de sequência didática, 01-114*.

Jesus, D. M. & Effgen; A. P. S. (2012). Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares,* 17-24.

Lopes, M. W. V. (2019). A importância do docente no processo de inclusão de alunos com deficiência visual. *Research, Society and Development*, 8(9), 01-12.

Mariz, G. F. (2014). *O uso de modelos tridimensionais como ferramenta pedagógica no ensino de Biologia para estudantes com deficiência visual.* 01-95.

Mendonça, C. de O. & Santos, M.W.O dos. (2011). Modelos didáticos para o ensino de Ciências e Biologia: aparelho reprodutor feminino da fecundação a nidação. *V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade,* 01-11.

Nobre, S. A. de O. & Silva, F. R. F. (2014). Métodos e práticas do ensino de Biologia para jovens especiais na escola de ensino médio Liceu de Iguatu Dr. José Gondim. *Revista da SBEnBIO,* 7, 2105-2116.

Oliveira, A. L. de. (2008). *Caderno temático "O processo de formação da identidade do aluno com baixa visão"*, 01-32.

Oliveira, A. A. de. (2008). *Um olhar sobre o ensino de Ciências e Biologia para alunos deficientes visuais,* 01-83.

Reis, M. X., Eufrásio, D. A. & Bazon, F. V. M. (2010). A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. *Educação em Revista,* 26(01), 111-130.

Sousa, A. C. da L. L. & Sousa, I. S. (2016). A inclusão de alunos com deficiência visual no âmbito escolar. *Estação Científica (UNIFAP),* 6(3), p. 41-50.

Sousa, L. R. M. de & Sousa, C. E. B. de. (2020). Práticas docentes no ensino de ciências e biologia para alunos com deficiência visual: uma análise à luz da perspectiva inclusiva. *Educação, arte e inclusão,* 16(3), 312-342.

Torres, J. P. & Santos, V. (2015). Conhecendo a deficiência visual em seus aspectos legais, históricos e educacionais. *Educação, Batatais*, 5(2), 33-52.

Valle, R. V. do. (2020). *Análise de recursos didáticos e materiais de aprendizagem no ensino de Biologia para alunos com deficiência visual,* 01-51.

Vaz, J. M. C. et al. (2012). Material didático para ensino de Biologia: possibilidades de inclusão. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências,* 12(3), 81- 104.

O Direito ao Ensino Formal das Línguas Angolanas

Teresa Almeida Patatas[1]

Resumo
Angola tem uma diversidade linguística endógena que foi desconsiderada nas políticas educativas na época da colonização portuguesa e nos períodos posteriores à independência, até à paz nacional em 2002. O direito o ensino formal da língua endógena foi sendo adiado até 2008, ano da inclusão nas escolas primárias. Esta comunicação tem como objetivo refletir sobre os dois momentos do uso do direito ao ensino da língua local nas escolas: a proibição do seu uso no tempo colonial e a relativamente recente inclusão. Para a realização deste objetivo fez-se uma pesquisa bibliográfica. Esta revela também que no pós-independência não havia condições sociopolíticas para refletir a Resolução 47/135 (1992) da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, que adota a Declaração sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas; ou ainda, sobre a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (Barcelona, 1996) que enfatiza o direito da pessoa ao ensino da própria língua (Artigo 2.°) e acrescenta que este ensino deve estar permanentemente ao serviço da multiplicidade linguística e cultural e buscar a harmonia intercomunitária (Art. 23.º). A língua de ensino continua a ser o português, porém a Constituição da República (2010) declara o direito ao respeito, valorização e preservação da identidade linguística dos angolanos (Artigo 87.º). Dados empíricos recolhidos por grupos focais em abril de 2018, numa província a sul de Angola, Namibe, em três escolas em Moçâmedes, mostram múltiplos benefícios no uso do direito a este ensino, segundo a perceção dos estudantes, especialmente na contribuição para a preservação e promoção do património linguístico e para a união nacional neste país pós-conflito. O ensino evita também o desaparecimento, discriminação e deterioração das línguas e incentiva o uso do direito à aprendizagem formal da própria língua. Reforça-se aqui que todas as coletividades linguísticas têm o direito de ter meios necessários para certificarem a transmissão da sua língua e a projeção futura da mesma (Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, 1996, Artigo 8.º). A atual pandemia fez regredir os progressos do ensino destas línguas, em 2020 e 2021, com as respetivas consequências, contudo tem-se esperança na continuação da sua expansão.

Palavras-chave: Direitos linguísticos; Línguas endógenas, Ensino formal; Angola.

[1] Universidade do Namibe, Angola; CeiED, Universidade Lusófona; teresapatatas.angola@gmail.com

INTRODUÇÃO

O assunto dos direitos linguísticos tem sido destacado em níveis macros e micros, quer seja em contexto internacional quer seja local. Segundo Silva "desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, o direito ao uso individual e coletivo das línguas tem constado em diversos pactos, declarações internacionais e constituições" (2017, p. 664). O presente estudo foca limitadamente esse tema num país africano: Angola.

Angola tem uma diversidade linguística endógena que foi desconsiderada nas políticas educativas na época da colonização portuguesa e nos períodos posteriores à independência, até à paz nacional em 2002. O direito ao ensino formal da língua endógena foi sendo adiado até 2008, ano da inclusão do ensino das línguas de Angola nas escolas primárias.

Esta comunicação tem como objetivo refletir sobre os dois momentos do uso do direito ao ensino da língua local nas escolas: a proibição do seu uso no tempo colonial e a sua inclusão (em 2008).

Para a realização deste objetivo fez-se uma pesquisa bibliográfica. Para se ter conhecimento da perceção dada ao uso deste direito pelos estudantes, na fase empírica do estudo, fizeram-se grupos focais com estudantes em três escolas do Município-sede, Moçâmedes, que ensinam línguas de Angola. Os resultados mostram que os estudantes percecionam benefícios nesta aprendizagem.

1. A PROIBIÇÃO DO USO DAS LÍNGUAS NAS ESCOLAS

O descobrimento ou "achamento" de Angola por Diogo Cão aconteceu em 1482 (século XV). É uma ex-colónia portuguesa. Segundo Vivela (2001), "as potências coloniais aplicaram nos respetivos territórios, que dominavam, políticas linguísticas mais ou menos propícias à instalação e expansão das suas próprias línguas" (p. 33).

Silva (2017, p. 666) comenta que antigamente pensava-se que "a homogeneidade linguística garantiria a unidade nacional, sendo, para isso, necessário escolher uma única língua oficial para a nação. (…) A variedade [linguística] era considerada um 'entrave' para o desenvolvimento nacional". A língua portuguesa foi imposta em agosto de 1845, (Kukanda, 2000), no século XIX, portanto, a língua de ensino nas escolas no território angolano era o português.

1.1. Antes da independência

As línguas endógenas, também denominadas «de Angola», «angolanas» ou «nacionais», sendo mais de sessenta diferentes, segundo James (2004), foram excluídas/proibidas nas políticas curriculares na época colonial no território de Angola.

O Decreto nº 77 do Alto-comissário em Angola, referia: "não é permitido ensinar nas escolas das missões línguas indígenas." (Art.º 2º); e, "o uso da língua

indígena só é permitida em linguagem falada na catequese e, como auxiliar, no período do ensino da língua portuguesa." (Art.º 3º) (Vilela, 2001, p. 33).

As línguas endógenas eram passadas de pais para filhos na forma oral, no domínio privado ou doméstico, ou ainda usadas com finalidade religiosa pelas igrejas ou missionários.

1.2. Depois da independência

A independência nacional deu-se em 1975. "Depois da descolonização, a mesma língua não voltou à portuguesa Europa, enraizando-se nos novos territórios conquistados, tornando-se num bem público nacional, internacional e mesmo intercontinental" (Zau, 2011, p. 18).

Após a independência a língua oficial continuou, e continua, a ser o português (Artigo 10º da Constituição da República, 2010), o que trouxe benefícios internacionais ao novo país, como por exemplo a pertença à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) ou aos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

No período pós-independência houve um interesse nacional em valorizar o património linguístico endógeno, todavia esse interesse foi amortecido e dificultado pela posterior guerra civil.

Nessa época de confronto interno, não havia condições sociopolíticas para refletir a Resolução (47/135, 1992) da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, que adota a Declaração sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas.

Também não havia condições para analisar a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos[2] (Barcelona,1996), "considerada atualmente o principal instrumento político contra a discriminação linguística" (Oliveira, 2003, citado por Silva, 2017, p. 664).

No campo dos direitos ao ensino-aprendizagem da língua endógena essa Declaração é muito elucidativa, pois enfatiza o direito da pessoa ao ensino da própria língua (Artigo 2.°). Reforça que todas as coletividades linguísticas têm o direito de ter meios necessários para certificarem a transmissão da sua língua e a projeção futura da mesma (Artigo 8.º) e a igualdade em direito, pois as comunidades linguísticas são todas iguais em direito (Artigo 10.º).

Essa Declaração (1996, s. p.) tem uma secção dedicada ao ensino, que se passa a transcrever pela pertinência do seu conteúdo:

---

[2] A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos "é um documento assinado pela UNESCO [Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura], o PEN [Poets, Essayists and Novelists], e várias organizações não-governamentais em 1996 para apoiar o direito linguístico, especialmente os de línguas ameaçadas de extinção. O documento foi aprovado na conclusão da Conferência Mundial sobre Direitos Linguísticos" (06-09/06/1996, Barcelona, Espanha). Fonte: dec_universal_direitos_linguisticos.PDF (dhnet.org.br)

Secção II – Ensino - Artigo 23.º

1. O ensino deve contribuir para fomentar a capacidade de autoexpressão linguística e cultural da comunidade linguística do território onde é ministrado.
2. O ensino deve contribuir para a manutenção e o desenvolvimento da língua falada pela comunidade linguística do território onde é ministrado.
3. O ensino deve estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro.

2. A INCLUSÃO DO USO DAS LÍNGUAS NAS ESCOLAS

A paz nacional em 2002 traz muitas alterações em todos os domínios. Desde esse importante e esperado marco histórico, há um nível crescente de interesse e valorização das línguas angolanas como património cultural a ser conservado, difundido e transmitido às novas gerações pelo seu ensino nas escolas. O governo escolheu seis das línguas angolanas a nível educacional (Kikongo, Kimbundu, Chokwe, Umbundu, Mbundu e Kwanyama) (James, 2004, p. xxxviii).

Elucidando esta questão refere-se que a língua de ensino continua a ser o português, a Lei 17/16, 2016, Bases do Sistema de Educação e Ensino, afirma: "o Ensino deve ser ministrado em português" (Artigo 16º, alínea 1). Mas, a Lei nº 32/20, 2020, que altera a referida Lei 17/16, 2016, nesse âmbito, acrescenta, que, sem prejuízo disso, "podem ser usadas as demais línguas de Angola" (Artigo 16º, alínea 3).

Neste contexto, o Estado "promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e generalização da utilização no ensino, das demais línguas de Angola" (Lei 17/16, 2016, Artigo 16º, alínea 2).

A Constituição da República (2010) revela o incentivo ao ensino das línguas angolanas: "o Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola" (Artigo 19.º). Assim como declara o direito ao respeito, valorização e preservação da identidade linguística dos angolanos (Artigo 87.º).

As línguas de Angola foram sendo incluídas nas políticas curriculares, ministradas, conforme os recursos locais e selecionadas conforme as caraterísticas de cada província. Foram integradas nas escolas, começando com o Ensino Primário, a partir de 2008.

O caso da província do Namibe

Cada uma das 18 províncias de Angola teve uma introdução, uma integração e uma evolução distintas no ensino das línguas nacionais. Aqui se foca o caso da província do Namibe.

A província está localizada no litoral sul do país e tem 5 municípios: Kamucuio, Bibala, Virei, Tômbua (ou Tômbwa) e Moçâmedes (município-sede). Segundo o Censo de 2014 (INE, 2016), na província do Namibe as línguas nacio-

nais faladas são: Côkwe, Kwanyama, Fiote, Kikongo, Kimbundu, Nganguela, Luvale, Muhumbi, Nyaneka, e, Umbundo (ou Umbundu).

A língua portuguesa é falada por 68% da população: 88% na área urbana e 32% na área rural. A seguir ao português "o umbundo é a segunda língua mais falada com 20%, seguindo-se as línguas Nyaneca e Muhumbi com 12% e 11% respetivamente." (INE, 2016, p. 38). Devido a essas características provinciais as línguas selecionadas para o ensino foram (1) Nyaneka (ou Olunyaneka), e (2) Umbundo.

Na província, devido a várias razões externas a esta pesquisa, o ensino das línguas de Angola começou em 2012, depois de uma formação para professores nessa especialidade em 2011. A introdução provincial deste ensino não foi simultânea nos seus municípios.

Este ensino, que começou apenas no Ensino Primário, já o havia em algumas escolas do Ensino Médio de três municípios, em 2015. Em 2017 notou-se uma expansão deste ensino a nível provincial, estando já presente em todos os cinco municípios.

Dados empíricos recolhidos por grupos focais em abril de 2018, em três escolas de Moçâmedes, a estudantes de línguas angolanas, mostram múltiplos benefícios no uso do direito a este ensino. Segundo a perceção dos estudantes, contribui especialmente para a preservação e promoção do património linguístico e a união nacional neste país pós-conflito.

Ao contrário do pensamento generalizado no período colonial o conhecimento de línguas angolanas não causa desunião, mas, segundo estes estudantes, união e respeito pelo outro e pela diferença. Também proporciona um regresso às suas origens e identidade, enquanto fazendo parte de um todo, que é Angola, potenciando, também, a comunicação com os cidadãos que não usam o português, especialmente nas zonas rurais da província.

Nessa questão relembra-se, que segundo a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), o ensino deve servir a diversidade linguística e cultural, assim como as relações harmoniosas das diferentes comunidades (neste caso diferentes comunidades linguísticas num mesmo território/província).

Neste contexto, reforça-se que o ensino das línguas endógenas evita também o desaparecimento, discriminação e deterioração das línguas e incentiva o uso do direito à aprendizagem formal da própria língua, cumprindo o direito da pessoa ao ensino da sua língua. Permite também a possibilidade de fazer uso dessa língua no contexto escolar público. É, no fundo, o reconhecimento da pluralidade linguística e cultural angolana.

A atual pandemia fez regredir os progressos do ensino destas línguas, com as respetivas consequências em 2020 e 2021. O Gabinete Provincial da Educação, Juventude e Desporto do Governo Provincial do Namibe, numa entrevista não-estruturada em setembro de 2021, explica que as dificuldades de avançar neste tipo de ensino no período pandémico foram sobretudo relativas às deslocações dos professores, à redução de recursos humanos disponíveis, à diminuição dos horários escolares e à interrupção letiva, entre outras.

Apesar desta situação menos positiva, espera-se a continuação da sua

expansão, logo que a situação pandémica melhore a nível local e haja alterações política-educacionais nesse âmbito.

CONCLUSÃO

A realidade angolana inclui o plurilinguismo ou o bilinguismo, pois no país coabitam comunidades com línguas diferentes. Existem mais de sessenta línguas endógenas em Angola, embora a língua oficial seja o português, introduzida pelo colono.

Esta comunicação teve como objetivo refletir sobre os dois momentos do uso do direito ao ensino da língua local nas escolas: a proibição do seu uso no tempo colonial e a inclusão, desde 2008.

A pesquisa bibliográfica realizada mostra a exclusão/proibição das línguas angolanas nas escolas no período em que Angola era uma colónia portuguesa. Apesar de Angola ser independente desde 1975, no período pós-independência não havia condições sociopolíticas para refletir sobre as normativas sobre os direitos linguísticos que estavam a ser deliberados noutras partes do mundo, pois Angola estava em guerra civil, como a Resolução 47/135 em 1992 da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas ou a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos em 1996.

Houve alterações na educação formal do país após a paz nacional em 2002. O direito ao ensino formal da língua endógena foi sendo adiado até seis anos após a paz. O ano de 2008 foi o ano da inclusão do ensino das línguas de Angola nas escolas primárias, sendo estas integradas de modo diferenciado nas 18 províncias nacionais. Focou-se o caso da província do Namibe.

Nesta província o ensino destas línguas começou apenas em 2012, mas foi evoluindo positivamente e expandido para todos os municípios. Em 2020 e 2021 houve um retrocesso devido à pandemia. Contudo espera-se um retorno expansivo pós-pandémico.

Os resultados empíricos extraídos das respostas de estudantes das línguas de Angola em três escolas, por grupos focais, mostram benefícios no ensino-aprendizagem no uso ao direito ao ensino da própria língua, ou seja, o direito ao ensino formal das línguas angolanas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996). dec_universal_direitos_linguisticos.PDF (dhnet.org.br).

Governo de Angola. Constituição da República. (2010). Governo de Angola.

Instituto Nacional de Estatística (INE). (2016). *Censo 2014: Resultados definitivos: Recenseamento Geral da população e da habitação de Angola 2014 – Província do Namibe*. INE.

James, W. M. (2004). *Historical Dictionary of Angola*. The scarecrow Press.

Kukanda, V. (2000). Diversidade linguística em África. *Africana Studia*, *3*, 101-117.

Lei nº 32/2020, (2020). Diário da República, I Série – Nº 123.
Lei nº 17/16 (2016). Diário da República, I Série – Nº 170.
Resolução 47/135 (1992) da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. (dhnet.org.br).
Silva, J. I. da. (2017, octubre-diciembre). O debate sobre direitos linguísticos e o lugar do linguista na luta dos sujeitos falantes de línguas minorizadas: quem são os protagonistas? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 17(4), 663-690.
Vilela, M. (2001). Reflexões sobre a política linguística nos PALOP. *Africana Studia*, 4, 33-48.
Zau, D. G. D. (2011). *A Língua Portuguesa em Angola: Um contributo para o estudo da sua nacionalização* [Tese de doutoramento em Letras]. Universidade da Beira Interior.

O ODS Nº 5 e os Caminhos Para Alcançar os Objetivos da Agenda 2030

Rosana Maria de Moraes Antunes[1]
Tais Loureiro dos Santos[2]

Resumo
Entre os avanços programados na agenda 2030, lançada pela Organização das Nações Unidas, cujo objetivo é promover o desenvolvimento sustentável, nove metas especificas são fixadas para alcançar igualdade de gênero e empoderar mulheres. Essas metas têm por escopo eliminar as mais variadas faces da desigualdade de gênero. O foco deste artigo é, especificamente, refletir sobre a importância do ODS nº 05, para mudança da atual realidade brasileira, bem como apontar os avanços sociais percebidos, sendo observada a necessidade de não retroceder, e, ainda, advertir que para o desenvolvimento sustentável que se pretende alcançar se concretize, faz-se necessário que políticas públicas saiam do papel e sejam postas em prática a fim de atingir os efeitos concretos fixados na Agenda 2030.

Palavras-chave: Gênero; Igualdade, Direitos Humanos, Sustentabilidade, Interseccionalidade.

[1] Faculdade Lusófona do Rio de Janeiro-FLRJ, Brasil; rosana.moraes@faculdadelusofonarj.com.br

[2] Faculdade Lusófona do Rio de Janeiro-FLRJ, Brasil; tais.santos@faculdadelusofonarj.com.brs

INTRODUÇÃO

A igualdade de gênero é um direito humano fundamental em que historicamente empregam-se esforços para seu integral reconhecimento. Muitos avanços se observam no que diz respeito às políticas públicas na busca da concretização da igualde de gênero. Contudo, é necessário empregar esforços para que não haja retrocesso e continuarmos avançando.

Neste sentido, ODS 5 (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) reflete a evidência de que a igualdade de gênero tem efeitos multiplicadores no desenvolvimento sustentável (ONU, 2015) e, por isso, faz jus a máxima atenção dos agentes públicos e da sociedade.

O desenvolvimento sustentável num país periférico como é o Brasil, com grande biodiversidade e diferentes culturas, a participação de mulheres na política, na economia e em diversas áreas de tomada de decisão para o seu progresso são de fundamental importância, uma vez que elas são capazes de contribuir de forma consciente e efetiva para o desenvolvimento do País. A incorporação da ideia de igualdade de direitos rompe com comportamentos e limitações de obrigações previamente definidas, onde a mulher desempenha papéis menos valorizados na escala de status, importância e poder. Dessa forma, através desta abertura de espaço para diversas possiblidades de atuação das mulheres, contribui-se para o desenvolvimento social e regional.

Sendo assim, o ODS 5 é um instrumento valioso. Contudo, para que se caminhe em direção à concretização dos objetivos delineados pela ODS 5, deve-se primeiro reconhecer a problemática causada pela desigualdade de gênero ao longo dos anos e as medidas de conscientização e ação para que se avance nesta pauta, com políticas públicas e participação da sociedade civil. Além de todo o cenário aqui descrito, existe a necessidade de se observar os aspectos e diferenças entre mulheres das zonas urbanas e rurais e mulheres negras, quilombolas e indígenas, que são as mais excluídas das esferas de relação de poder, trabalho e estudo, o que nos leva à discussão da interseccionalidade.

OBJETIVOS

O presente estudo buscou demonstrar a importância de se observar o ODS 5 da Agenda 2030, lançada pela Organização das Nações Unidas, como esforço imprescindível a ser realizado nos planos de desenvolvimento nacional e políticas públicas. O foco é possibilitar a construção de um ambiente de oportunidades para mulheres e meninas, na luta pela igualdade de gênero, pela inserção destas em ambientes historicamente dominados por homens e a promoção do respeito por seu lugar de fala.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa de caráter bibliográfico, de abordagem qualitativa, cujo método utilizado foi o hermenêutico, através do qual se analisou a doutrina e a legislação pertinente ao tema proposto.

A relevância do estudo está no número insuficiente de publicações e resultados que versem a respeito das dimensões e variáveis aqui abordadas.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Ribeiro (2016), urge repensar o feminismo no contexto brasileiro, uma vez que os números da exclusão e a vulnerabilidade das mulheres são assustadores, tanto na esfera pública quanto na privada. Já Gomes e Sorj (2014), ressaltam as ondas do ativismo feminista pela ótica das continuidades e persistências, enquanto Birolli (2018) afirma que necessariamente ao se enfrentar o tema da periodização do movimento, é preciso promover debates que tenham como pano de fundo o cenário político e os limites da democracia brasileira. Não obstante, Akotirene e Saffioti (2018) seguem observando a interseccionalidade, a partir dos estudos de gênero.

TEXTO

1. Esse é o nosso mundo

A igualdade de gênero nada mais é do que a igualdade em direitos, responsabilidades e oportunidades das mulheres das mais várias faixas etárias, inclusive dos gêneros cis e trans no Brasil Ribeiro (2016)). Tendo em vista o desenvolvimento social e os fatores culturais, o reconhecimento da igualdade de gênero enfrenta grandes desafios. Isso porque a desigualdade é uma regra e o seu enfrentamento não é simples. Mas, fundamental para a transformação da sociedade brasileira em uma sociedade mais justa, igualitária e sustentável.

Ressalta-se que, para que a igualdade de gênero realmente se concretize no Brasil, é necessário observar as diferenças regionais, uma vez que se trata de um país extenso. O que nos leva a reflexão da necessidade de políticas públicas regionais eficazes, bem como trabalhar de forma empenhada as questões raciais e econômicas impondo uma mudança cultural e comportamental.

Nesse sentido, o ODS 5, fixado na carta da ONU (2015) prevê a necessidade de "alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas" (ONU, 2015, p.28). Para tanto, são apresentadas metas a serem alcançadas. As metas são: acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em toda parte; eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas; eliminar todas as práticas nocivas, como os casamentos prematuros; reconhecer e valorizar o trabalho de assistência e doméstico não remunerado; garantir participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades de liderança; assegurar o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva e os direitos reprodutivos; realizar reformas para dar às mulheres direitos iguais aos recursos econômicos, bem como o acesso à propriedade e controle sobre a terra; aumentar o uso de tecnologias de

base, em particular as tecnologias de informação e comunicação, para promover o empoderamento das mulheres; adotar e fortalecer políticas sólidas e legislação aplicável para a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas.

Observa-se que as metas fazem uma leitura das dificuldades enfrentadas pelas meninas e mulheres ao redor do mundo. Contudo, é necessário ressaltar que existem países mais desenvolvidos e avançados do que outros, onde as desigualdades são mais acentuadas ou menos acentuadas a depender da cultura e do desenvolvimento. Todavia, é uma realidade que a desigualdade de gênero existe e suas consequências são extremante maléficas para a humanidade.

Na sociedade brasileira, todas as metas apresentadas no ODS 5 são pertinentes com a realidade vivida. Portanto, faz-se necessário a observação de cada uma delas. Mas, para que isso aconteça, é necessário tê-las como pauta nas agendas das políticas públicas, *advocacy*, pesquisa, redes sociais e educação desde a infância até a idade adulta. Dessa forma, o debate existirá de forma ampla e transparente, assim como as desigualdades cada vez mais reduzidas.

Na busca pela paridade feminina as mais variadas medidas se tornam indispensáveis uma vez que se observa que o sistema de dominação patriarcal, como no Brasil, é concebido e incorporado em suas várias dimensões: na sexualidade, na reprodução, no direito laboral, nos papéis que são tipicamente destinados aos homens e às mulheres, inclusive dentro de um contexto de um sistema escravista, onde a estigmatização e as desigualdades enfrentadas por negras, pardas e indígenas são ainda maiores.

No Brasil, relações de gênero seguem modelos patriarcais. A exemplo desses modelos temos a participação política e econômica das mulheres muito reduzida em comparação aos homens e ao seu domínio, o que aponta para a necessidade de realizar de forma material todas as metas trazidas no ODS 5, como forma de construir uma sociedade mais igualitária e desenvolvida de forma sustentável.

2. Nasci para saber

Nos últimos anos, com os avanços, e com o advento da tecnologia e das redes sociais, houve uma exposição dessas desigualdades, inclusive como uma forma de denúncia e indignação social por um lado, mas também de normalização e defesa da discriminação e da desigualdade, por outro. Isso mostra que os privilégios se mantêm para que a desigualdade exista, engrossando a burocracia e o patrimonialismo patriarcal nos eixos dominantes, acabando por manter homens em posições de domínio e tomada de decisão.

Segundo Saffioti (2015), conceito de gênero é muito mais vasto que o de patriarcado, pois o gênero existe desde que o mundo é mundo, e o patriarcado seria um fenômeno mais recente de construção de privilégios, particularmente articulado à industrialização do capitalismo. O patriarcado diz respeito necessariamente à desigualdade e à opressão, sendo uma possibilidade dentro das relações de gênero, mas não a única, visto que há muitas outras questões com as

quais devemos lidar em buscar de um mundo mais justo para mulheres, não apenas a lástima do patriarcado. O patriarcado não é apenas uma construção do capitalismo, mas sim, uma construção religiosa a fim de moldar comportamentos femininos e privilegiar os homens nas relações de poder.

Esses privilégios construídos ao longo dos tempos, para atender interesses não só capitalistas, enfrentam na sociedade atual certa resistência que clama por mudanças sustentáveis. Mudanças imperativas no sentido de oportunizar variadas possibilidades àquelas que anseiam por quebra de paradigmas legais, culturais e comportamentais, no sentido de reconhecer a potência que cada uma delas tem dentro de si.

3. Diferentes senhoras

No contexto de reconhecimento e igualdade e gênero o termo interseccionalidade explica como as desigualdades e a sobreposição de opressões e discriminações devem ser observadas de forma dissociada. Isso proporciona analise de casos isolados sem generalizá-los e, assim, buscar compreender as dificuldades, limites, opressões, preconceitos e lutas, bem como relações sociais de raça, sexo e classe, oportunizando a construção de pautas e de políticas públicas que possam ir de encontro a dessas especificidades para então dirimi-las.

Vale ressaltar que os debates sobre interseccionalidade surgiram a partir das lutas e teorizações dos movimentos feministas negros especialmente nos Estados Unidos 1970 e 1980. O movimento conhecido como *Black Feminism* promoveu um grande debate acerca do papel que havia sido dado e reconhecido às mulheres negras no feminismo. A partir daí surgiram novas teorias, que até hoje são discutidas e aprimoradas, no sentido de alcançar um desenvolvimento sociológico do pensamento das mulheres negras e dar a elas o seu lugar de fala, produção acadêmica e intelectual (Santos, 2016).

O termo interseccionalidade foi de fato sistematizado por Crenshaw (2002) teórica feminista, ativista dos direitos civis e professora americana que se dedica integralmente às pesquisas raça e gênero. Segundo a autora a interseccionalidade é

> uma forma de conceituar o problema que objetiva compreender os desdobramentos principais da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. De forma específica, cuida de apresentar a maneira pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios constroem desigualdades básicas que estruturam os papéis relativos as mulheres a exemplo da raça, etnia, classes e demais variáveis. Além disso, a interseccionalidade se refere às ações e políticas específicas geradoras de opressão que aparecem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p.117).

As consequências se tornam evidências materiais da interseccionalidade, ou seja, dependendo de onde a mulher está inserida os aspectos raciais, culturais e econômicos influenciam diretamente na construção de pautas e das políticas

adotadas desafiando as práticas discriminatórias até hoje perpetradas com naturalidade.

Não basta, portanto, apenas observar o gênero de forma isolada e binária, mas sim as construções e desdobramentos advindos disto, o que se torna especialmente sensível em contextos sociais desiguais moldados a partir da ótica racial. Assim, o debate da interseccionalidade é indispensável para que a igualdade de gênero ocorra de forma eficaz e efetiva, uma vez que é a partir dele que teremos o desenvolvimento de políticas públicas e mudança do padrão de comportamento atendendo as necessidades de cada grupo vulnerável específico.

4. Caso Brasil

O Brasil, que foi o último país da América Latina a abolir a escravidão em 1888, veio a ter a sua primeira lei antirracista em 1951, Lei n. 1.390 (1951), conhecida também como Lei Afonso Arinos, que incluía entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor. Não temos a pretensão de abordar, de forma profunda a questão racial brasileira, mas apenas ilustrarmos, em um brevíssimo panorama, a questão racial no universo dos direitos das mulheres demostrando a importância interseccionalidade no Brasil.

Neste contexto, a interseccionalidade é de extrema importância na construção de um sistema legal de proteção aos direitos das mulheres no Brasil que sempre se revela muito dificultoso. Isso porque, na maioria das vezes as leis surgem após ocorrências de fatos que escandalizam e promovem comoção social e não em caráter de prevenção e inibição as condutas discriminatórias perpetradas em âmbito nacional contra as mulheres

Nos últimos anos forma sancionadas Leis que buscam a dar maior proteção as mulheres. Assim temos a Lei n.11.3409 (2016), conhecida como Lei Maria da Penha, que visa coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher como um grande marco no reconhecimento e combate da violência de gênero, uma vez que não se tinha ainda uma lei específica para tratar desta matéria. A Lei n. 13.104 (2015), conhecida como Lei do Feminicídio, tipifica a conduta e reconhece como crime hediondo o homicídio cometido em violência de gênero ou doméstica, ou quando se observa menosprezo e preconceito à questão da condição da vítima de ser mulher. Já a Lei n. 13.718(2018), tipifica os crimes de importunação sexual e de divulgação de cena de estupro, a fim de punir condutas que até então poderiam ser consideras práticas culturais em nosso país.

Saindo do campo do direito criminal, e passando ao direito Constitucional e trabalhista é necessário trazer à baila o que está previsto na Constituição brasileiras (1988), que proclama que todos são iguais, não se admitindo distinção de qualquer natureza, garantindo-se a inviolabilidades do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. A proteção do mercado de trabalho da mulher, também é um comando Constitucional, que reconhece a paridade entre homens e mulheres no cambo laboral, apontando a necessidade de criação legislativa infraconstitucional, que estimule o mercado de trabalho feminino.

Já a Consolidação das Leis trabalhistas brasileira, Lei n. 5452 (1945), que já sofreu inúmeras mudanças ao longo do tempo, buscou promover a igualdade de genros no âmbito laboral. Segundo a Lei, os preceitos que regulam o trabalho masculino são aplicáveis ao trabalho feminino, naquilo em que não colidirem com a proteção especial conferida as mulheres.

Todas essas garantias legais ainda estão bem longe de se tornarem realidade, o que demostra de forma clara, a necessidade do constante debate sobre o tema na busca de uma igualdade material. Nesse sentido os objetivos traçados no ODS 5 devem ter atenção máxima dos administradores públicos e da sociedade, uma vez que não se pode pensar em desenvolvimento sustentável em uma sociedade marcada pelo preconceito e discriminação banalizadas

5. Todo dia sempre igual

Não é uma tarefa difícil explicar tamanha desigualdade no mercado de trabalho quando comparando a empregabilidade entre homens e mulheres. É certo que as mulheres têm mais dificuldades de ocupar postos de trabalhos do que os homens, mesmo tendo ao seu favor Leis que amparam a igualdade. Com isso, é perceptível que as Leis vigentes promovem igualdade apenas formal, e não a igualdade material.

Para Biroli (2018), a divisão sexual do trabalho é a base fundamental na qual se assentam as hierarquias de gênero; raça e classe fazem com que hierarquias de gênero assumam formas diferenciadas. Mas o gênero é quem acaba por moldar a cadeia da desigualdade de salários, leis e jornadas de trabalho, bem como as dificuldades que uma mulher enfrenta para entrar, permanecer e lidar com o mercado de trabalho, é demasiadamente desigual quando comparada aos homens.

Muito embora a presença das mulheres no mercado de trabalho tenha aumentado nas últimas décadas no Brasil, ainda há uma serie de barreiras a serem enfrentadas. De acordo com a pesquisadora Rachter (2021), as mulheres ganham 19% menos que homens, no topo a diferença é de mais de 30%. Os maiores salários e as promoções, são baseadas em critérios de avaliação masculinos, construindo barreiras que dificultam a progressão na carreira feminina.

Não poderemos deixar de apontar pandemia do Covid-19 como um empecilho à construção de um mundo mais justo, sobretudo no que tange o ODS 5, uma vez que se observou que as mulheres foram as pessoas mais sobrecarregadas durante o confinamento, acumulando funções domésticas, familiares e profissionais com o teletrabalho e sofreram com o desemprego. A fome, falta de acesso a itens de higiene básico, o drama da pobreza menstrual, se observou acentuado no período de afastamento social. Infelizmente, houve aumento da violência de gênero, incluindo a violência psicológica e física, muitas vezes resultando em morte – feminicídio. Segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2020) o número de feminicídio cresceu 22% em 12 estados brasileiros de março e abril, quando a quarentena para prevenir a Covid-19 foi mais intensa.

Os direitos sexuais e reprodutivos também acabaram por serem afetados

durante a pandemia. De acordo com Consenso de Montevidéu (2013), os direitos sexuais e reprodutivos, são reconhecidos como essenciais para que sejam alcançados a justiça social e o desenvolvimento sustentável. Entretanto, no momento que as pessoas necessitaram ficar em casa e os serviços públicos se voltaram para atender uma demanda de saúde coletiva, o ambiente se tornou propício para diversas violações sexuais e reprodutivas. As medidas sanitárias para mitigar a pandemia mostraram uma outra face para mulheres e meninas, elas ficaram mais expostas às violências, uma vez que permaneceram na constante presença de seus agressores

Isso tudo nos leva a refletir sobre a importância das nove metas especificas fixadas para alcançar igualdade de gênero e empoderar mulheres do ODS 5, demostrando a necessidade do debate relacionado ao gênero, e a importância da adoção de políticas públicas e de conscientização social a longo prazo, apara a modificação de um pensamento excludente e nada sustentável, que tem fortes raízes em nosso país e acaba por atrapalhar o desenvolvimento económico e social de um povo.

6. Desenvolver é sustentável

A Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável ONU (2015), com os 17 objetivos globais, em que os Estados-membros aprovaram um plano de ação para promover o desenvolvimento sustentável e a erradicação da pobreza com 169 metas globais e foco nas pessoas, no planeta, na prosperidade e na paz mundial é de extrema importância para a construção de um mundo sustentável, onde a igualdade de gênero é um pilar fundamental para sejam colhidos bons frutos.

Em diversas partes do mundo, e no Brasil, as mulheres desempenham papéis importantes quer seja na zona rural ou zona urbana. Atuam na construção do mundo sustentável sendo protagonistas de muitas ações e funções que fazem o mundo girar e funcionar melhor, e, ainda, trabalham no âmbito doméstico, em atividades que são reconhecidas como típicas de mulheres.

Um mundo sustentável é um mundo mais justo. Por isso, a Organização das Nações Unidas lançou em 2015 a Agenda 2030, firmando compromissos para construção de um mundo melhor, e, portanto, mais justo, em que o meio ambiente também seja uma prioridade e se recupere dos danos sofridos ao longo do tempo até o ano de 2030.

A antropóloga Debora Diniz (2016), chamou a atenção as diversas dificuldades enfrentadas por mulheres brasileiras das mais variadas origens e regiões e como isto impacta o Brasil e o mundo. Essas dificuldades são observadas sob vários aspectos e impedem que o País cresça de maneira sustentável.

De acordo com a ONU Mulheres (2018) se as mulheres ocupassem o mesmo papel que os homens nos mercados de trabalho, haveria um acréscimo de 28 trilhões de dólares na economia mundial até 2025 – ou 26% do PIB global. A Melinda Gates (2019), afirma ter um plano bilionário em prol da igualdade de gênero, ressaltando que a desigualdade configura um vácuo de oportunidade. Tal afirmação vai ao encontro com o ODS 5 e o que se pretende com a

agenda 2030, portanto há de se discutir o empoderamento econômico da mulher como saída para um mundo sustentável nas mais diversas fretes.

Pensando nisso, a ONU Mulheres lançou o Programa Ganha-Ganha (2018). Este programa foi criado por meio da aliança entre ONU Mulheres, OIT e a União Europeia que busca fortalecer o protagonismo das mulheres no setor privado e que está sendo implementado em seis países da América Latina e Caribe (ALC) – Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Jamaica e Uruguai, sendo que o escritório da ONU Mulheres Brasil atua na coordenação regional – e nos países da União Europeia.

Igualdade de gênero significa bons negócios, que se busca alcançar três grandes resultados, segundo o Programa Ganha-Ganha da ONU Mulher (2018), entre eles são: aumentar a cooperação e ampliar as oportunidades entre empresas lideradas por mulheres na América Latina e Caribe e na União Europeia; Criar um modelo sustentável de engajamento do setor privado com a questão de gênero para apoiar o alcance dos ODS; Liderança birregional das mulheres na inovação e nos negócios.

Percebendo a influência que as empresas exercem no desenvolvimento econômico sustentável, a ONU Mulheres e o Pacto Global da ONU (2010), criaram os princípios de empoderamento das mulheres, que são um conjunto diretrizes que norteiam as empresas a aderirem em seus negócios valores e práticas que busquem à equidade de gênero e ao empoderamento de mulheres.

Temos, portanto, que a sustentabilidade é uma preocupação muito séria, e a preservação recursos naturais que estão cada vez mais ameaçados por conta da ação humana e temos as mulheres como parte fundamental dessa "virada de chave" para que o mundo possa ser salvo e as gerações futuras não tenham dúvidas quanto ao cuidado consigo, com o planeta, e aos seus semelhantes e outras espécies de vida.

CONCLUSÃO

A necessidade da existência de um mundo sustentável é urgente, e as questões de gênero estão diretamente ligadas a esta evolução. Não se fará um mundo sustentável sem conquistas no campo do gênero, buscando a sua igualdade, que nada mais é do que a luta por justiça e melhores condições de vida para todos.

As mulheres e meninas são massacradas pela sua condição de gênero e isto deve ser mudado. Os projetos nacionais e internacionais e compromissos entre países não sairão do papel se as condutas por eles descritas não forem a nós ensinadas e por nós praticadas, e, para isto, depende-se de uma comunhão entre a esfera pública e a esfera privada, pois com os esforços reunidos estaremos aptos a dar passos largos na construção de um mundo onde a igualdade e a sustentabilidade andarão de mãos dadas para o progresso da humanidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Akotirene, C**. (2019).** *Interseccionalidade***.** Pólen,

Batista, C. (**2019**). *O que é Interseccionalidade?* Geledés,

Biroli, F. **(2018).** *Gênero e Desigualdades: Os Limites da Democracia no Brasil***.** Boi Tempo.

Comissão Económica para a América Latina e Caribe. **(2013)**. *Consenso de montevidéu sobre população e desenvolvimento***, https://brazil.unfpa.org/pt-br/consenso-de-montevideu**

Crenshaw, k. **(2002)**. *Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero***,** https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011

Davis, Â**. (2011)**. *As mulheres negras na construção de uma nova utopia.* Geledés.

Decreto-Lei n° 1.390/1951, de 3 de julho, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l1390.htm,

Decreto-Lei nº 11.340/2006, de 7 de agosto, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm, 2022

Decreto-Lei nº 13.104/2015**,** de 9 de março, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm, 2022.

Diniz, D. **(2016).** *Vírus Zika e mulheres. Caderno Saúde Pública*, https://www.scielo.br/pdf/csp/v32n5/1678-4464-csp-32-05-e00046316.pdf , 2022

Fórum brasileiro de Segurança pública: (2020). Violência doméstica durante a pandemia de Covid-19, https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2018/05/violencia-domestica-covid-19-v3.pdf, 2022

Gates, M. **(2019**). *Nosso objetivo é quebrar barreiras que insistem em manter metade do mundo longe de uma vida plena,* globo.com/mundo/noticia/2021/07/30/melinda-gates-doara-us-40-milhoes-a-organizacoes-que-promovem-igualdade-de-genero.ghtml, 2022

Gomes, C & Sorj, B. **(2014)**. *Corpo, Geração e Identidade: a Marcha das Vadias no Brasil.* UNB,

Mapa da Violência (2015), *Homicidio de mulheres no Brasil*, ttp://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/ MapaViolencia_2015_mulheres.pdf,

Saffiot, H. (2015). *Gênero, Patriarcado, Violência. Expressão Popular*, https://www.amazon.com.br/G%C3%AAnero-Patriarcado-Viol%C3%AAncia-Heleieth-Saffioti/dp/8577432629, 2022,

Presidência da República, **(2013)**. *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres***.** Secretaria de Políticas para as Mulheres. Brasil, 2022,

Santos, D. **(2019)**. *Lugar de fala*. Pólen,

Santos, D. **(2016)**. *Black feminism for a new civilizatory framework*, https://sur.conectas.org/en/black-feminism-new -civilizatory-framework, 2022,

Rachter, L. (2021). *Mulheres ganham 19% menos que homens- no topo, a diferença é de mais de 30%***.** CNN Brasil.,

Organização das Nações Unidas. **(2018**). *Ganha-Ganha: Igualdade de Gênero Significa Bons Negocios*. http://www.onumulheres.org.br/ganha-ganha, 2022,

Utler, J. **(2008**). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* . Civilização Brasileira.

Atividades de Vida Diária com um Jovem com Transtorno do Espectro do Autismo

Adriana Gomes da Cunha Almeida[1]
Maria Odete Emygdio da Silva[2]

Resumo
Esta comunicação decorre de uma intervenção que levamos a cabo com um jovem com Transtorno do Espectro do Autismo, no âmbito de um projeto de uma Associação, que tem como objetivo propiciar a estes jovens uma vida tão independente quanto possível. A intervenção é planeada para atender as suas necessidades diárias, a partir de um Plano Individual de Assistência Pessoal, de forma a mediar ações nos diversos contextos em que o jovem está inserido. Pretende-se que adquira competências sociais que, conjuntamente com as atividades realizadas na escola, lhe permitam níveis de autonomia pessoais e sociais, aprender a viver e a participar na sociedade como cidadão de pleno direito. Considerado como um Transtorno Global do Desenvolvimento, o autismo manifesta-se antes dos 3 anos de idade. Afeta, de um modo geral, as áreas da socialização, da linguagem e do comportamento, sendo a interação social, a área mais comprometida. Sendo um transtorno complexo, não implica, contudo, que muitas pessoas com este tipo de problemática não sejam capazes de desempenhar o seu papel social de forma satisfatória (Silva, 2012). É neste sentido que projetos como este, que são monitorizados por uma equipa técnica, são um contributo importante para o desenvolvimento de jovens com esta ou outras problemáticas. Esta intervenção tem como objetivo que o jovem adquira competências sociais através do desempenho de atividades de vida diária. Fundamenta-se na investigação-ação, um processo em espiral, em que o Assistente Pessoal é também um investigador, que planifica a intervenção, a implementa, e a reflete, (re)planificando-a, de acordo com a reflexão registada. Como técnicas e instrumentos, utiliza-se a pesquisa documental, a observação e os registos diários.

Palavras-chave: Cidadania; Inclusão; Atividades de Vida Diária; Transtorno do Espectro do Autismo; Investigação-Ação.

[1] Universidade Lusófona; adrianacunha33@hotmail.com
[2] Universidade Lusófona; p1529@ulusofona.pt

1. INTRODUÇÃO

Esta estudo se refere a uma intervenção que tem em consideração atividades de vida diária com um jovem com autismo que decorre no âmbito de um Projeto de uma Associação que tem como objetivo promover os jovens uma vida mais independente.

O decreto de lei nº 129/2017 de 9 de outubro visa contribuir para efetivar o direito das pessoas com deficiência ou incapacidade através do Programa Modelo de Apoio para a Vida Independente (MAVI) que sustenta a disponibilização de assistência pessoal às pessoas com deficiência e incapacidade. A implementação desse programa viabiliza aos Centros de Apoio à Vida Independente (CAVI) conferir formação e contratar assistentes pessoais para prestar apoio às pessoas com deficiência e ou incapacidade para aquisição de competências sociais que possibilitem autonomia pessoal e social, aprender a viver e participar na sociedade como cidadão de pleno direito.

Os destinatários deste projeto estão dentro do espectro do autismo que é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento que se manifesta antes dos 3 anos de idade e que compromete as áreas da socialização, da linguagem e do comportamento, sendo a interação social, a área mais comprometida.

Sendo o Autismo um transtorno complexo, não implica contudo, que muitas pessoas com este tipo de problemática não sejam capazes de desempenhar o seu papel social de forma satisfatória (Silva, 2012).

Nesta pespectiva o Projeto tem uma grande contribuição para o desenvolvimento desses jovens com autismo e outras deficiências uma vez que as intervenções feitas no contexto de vida diária promovem autonomia e qualidade de vida tanto para os jovens quanto para suas familias.

Como técnicas e instrumentos, utilizou-se a pesquisa documental, a observação e os registros diários que são apontados em uma tabela diária de atividades que especifica os horários e as atividades da rotina semanal e registros fotográficos e/ou vídeos.

Consequentemente concluimos que a eficácia do apoio com atividades diárias à pessoa com autismo tem melhorado a dinâmica familiar e principalmente a autonomia, autoestima e confiança por parte do jovem quanto ao contexto social.

2. PROJETO-PILOTO MAVI

Com intuito de promoção à vida independente o decreto de lei nº 129/2017 de 9 de outubro visa contribuir para efetivar o direito das pessoas com deficiência ou incapacidade através do Programa Modelo de Assistência para a Vida Independente (MAVI) que sustenta a disponibilização de assistência pessoal às pessoas com deficiência e incapacidade.

A implementação do MAVI concretiza-se com a viabilização de assistência pessoal através de Centros de Apoio à Vida Independente (CAVI), entidades res-

ponsáveis pela operacionalização dos respetivos projetos-piloto, cofinanciados no âmbito dos Fundos Europeus Estruturais e de Investimento – Programas Operacionais de Portugal 2020.

Os Centros de Apoio à Vida Independente (CAVI) são as Instituições que realizam as atividades diárias e de mediação em diversos contextos em que havendo limitação com a interação do meio, não é possível realizar por si próprias.

Como fundamental para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência e incapacidade, o MAVI propicia condições de acesso para o exercício dos seus direitos cidadãos e participação nos diversos contextos de vida, assim como os demais cidadãos.

Na perspectiva de mudança de paradigma nas políticas públicas com o objetivo de inverter a institucionalização e a dependência familiar é que os Centros de Apoio à Vida Independente (CAVI'S) são constituídos para disporem de assistentes pessoais às pessoas com deficiência.

Sendo assim os Centros de Apoio à Vida Independente tem como objetivos:

> Promover e potenciar a vida independente e a autonomia pessoal dos seus destinatários nos vários contextos da comunidade; Promover a efetivação da autodeterminação, autorrepresentação, direitos humanos e participação social dos seus destinatários, bem como a sua qualidade de vida e das suas famílias; Capacitar e habilitar os destinatários e os diversos contextos da comunidade, através de uma metodologia inovadora, integrada, holística e potenciadora da inclusão plena; Prevenir, retardar ou mesmo evitar a institucionalização e, em algumas situações, apoiando a desinstitucionalização; Sensibilizar, informar, capacitar e formar os vários tipos de agentes que integram os contextos da comunidade; Acompanhar os destinatários e as suas famílias na perspetiva da promoção integral da sua qualidade de vida, ao longo do seu ciclo de vida. (Nogueira, 2020, p. 6-7).

3. TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Considerado como um Transtorno Global do Desenvolvimento o autismo se manifesta antes dos 3 anos de idade e se prolonga por toda a vida. Os principais sintomas afetam as áreas da socialização, da linguagem e do comportamento, sendo a interação social a mais comprometida.

Relatado por Antunes (2018) as primeiras descrições científicas sobre o autismo que surgiu na década de 40 e foi publicado em uma revista médica alemã e descreve que Hans Asperger tinha um ponto de vista sobre autismo "pessoas perdidas, vagueando no seu mundo interior, com dificuldades cognitivas marcadas, capacidades linguísticas quase nulas e movimentos repetitivos e estereotipados" (p.117). Concordando com essa observação Silva, et al. (2018) alude que "obviamente não quer dizer que não existia antes, mas se tratando de ciência é um tempo bastante curto" (p. 5).

Mais ou menos nessa mesma época Leo Kanner publicou um artigo em

inglês que descreveria um quadro clínico mais grave ao qual podemos nomear autismo clássico. Conforme Antunes (2018) "usaram o mesmo nome para descrever pessoas semelhantes" (p. 117).

Desde então o conceito de autismo mudou radicalmente. Segundo Antunes (2018) "de perturbação do comportamento com limites bem definidos, quadro clínico preciso e estereotipado, o autismo passou a ser uma patologia com um espectro de gravidade e sintomas variáveis, ou seja, um quadro fenótipo alargado" (p.117). Posto isso, é uma condição do neurodesenvolvimento muito complexa, que não se sabe ainda onde se localiza no cérebro, porque ocorre e o que a desencadeia.

Diante das informações descritas anteriormente, Solomon (2017) considera que a síndrome abrange um grupo altamente variável de sintomas e comportamentos, informação esta que corrobora com Antunes (2018); Silva (2012).

Associado a alguém diferente de nós, as pessoas com autismo geralmente são vistas como alguém "diferente" que vive à margem da sociedade e tem uma vida extremamente limitada, em que nada faz sentido. Mas não é bem assim.

Conforme Silva, et al. (2018) e Antunes (2018) acompanhar os marcos do desenvolvimento infantil torna-se fundamental para perceber alguma alteração e obter um diagnóstico para iniciar as intervenções para corrigir as disfunções oriundas desta condição.

Abaixo de forma suscinta descrevemos alguns conceitos que são considerados como condição de uma pessoa com autismo.

O autismo apresenta uma condição que tem como principal aérea prejudicada a da habilidade social que dificulta a interpretação de sinais e intenções dos outros que os impedem de perceber corretamente algumas situações no ambiente de convivência.

As dificuldades de socialização têm variados níveis de gravidade. Algumas pessoas têm problemas mais severos, onde praticamente se isolam num mundo impenetrável, enquanto outras não conseguem socializar com ninguém. Conforme Silva, et al. (2018) "transitar entre os diversos níveis de interação social dessas pessoas é um desafio para familiares e até terapeutas." (p.11).

Sabemos que a linguagem escrita ou falada nos dá poder para comunicar e as pessoas com autismo apresentam muitas dificuldades de comunicação verbal e não verbal e têm grandes dificuldades em se comunicar permanecendo assim isoladas em seu mundo particular. Isto posto juntamente com a socialização há um espectro de alterações.

A terceira é a inadequação dos comportamentos que se apresentam com interesses e atividades restritas e repetitivas, tem dificuldades com situações inesperadas e demonstram pouca flexibilidade para mudar rotinas.

Levando em conta a cultura que é determinada por meio de regras de convivência e ou padrões de comportamentos aceitáveis socialmente, Silva, et al. (2018), afirma que "os padrões de comportamento de pessoas com autismo independem de raça, nacionalidade ou credo." (p.24). Por conseguinte, seria descomplicado reconhecer um comportamento autístico mesmo em uma pessoa de

uma outra cultura, uma vez que estes não estão relacionados a costumes e sim ao desenvolvimento específico da pessoa com autismo.

Tal como a socialização e a linguagem, os comportamentos das pessoas com autismo possuem um espectro de gravidade e são divididos em duas categorias: primeiro em comportamentos motores estereotipados e repetitivos como pular, balançar as mãos e/ou o corpo, bater palmas, agitar os dedos ou torcê-los e fazer caretas sempre realizados da mesma maneira.

Pode-se afirmar (Silva, et al. 2018); (Antunes, 2018) que os movimentos têm por objetivo a autoestimulação que na maioria das vezes a agitação e excesso de movimento não tem uma função específica, mas o prazer está na própria agitação, ou seja, faz o movimento pelo movimento.

Mencionado por Silva, et al. (2018) a "segunda categoria relaciona-se com comportamentos disruptivos cognitivos como compulsões, rituais e rotinas, insistência, mesmice e interesses limitados que são padrões de aderência rígida a alguma regra ou necessidade de apenas obter as coisas."(p.26).

Levando em consideração as características apresentadas de forma resumida acima apreende-se que a necessidade de uniformidade de rotina, os interesses restritos e limitados e os comportamentos repetitivos são de certa forma traços que parecem ser uma tentativa de paralisar o mundo para torná-lo mais coerente.

4. INTERVENÇÃO POR MEIO DA ASSISTÊNCIA PESSOAL

O Assistente Pessoal tem como missão apoiar a pessoa com deficiência e ou incapacidade a viver de forma independente através da realização sob sua orientação de atividades nos diferentes contextos que em razão das limitações decorrentes da sua interação com o meio a pessoa não consiga realizar por si só. (Nogueira, 2021).

Posto isto o Assistente Pessoal tem como atividades e tarefas a serem desenvovidas através de vários domínios da vida da pessoa com deficiência, notadamente: apoio e assistência, cuidados pessoais, cidados de manutenção da saúde, atividades domésticas, deslocações, participações e cidadania, atividades culturais, desportivas e de lazer, apoio ao e no emprego, frequência de ações de formação profissional, entre outras. (Fernandes et al., 2021).

Baseados nesta informação atual e na busca por assegurar uma mediação para possibilitar à pessoa autista usufruir dos seus direitos e exercer a sua cidadania, a intervenção planeada especificamente para atender suas necessidades de vida diária, são feitas através de ações nos diversos contextos em que a pessoa está inserida, tendo como papel fundamental a promoção de competências sociais, promoção e formação de redes de apoio na comunidade promovendo a inclusão em que diversos contextos sejam previsíveis, simples, mas acima de tudo compreensíveis por parte da pessoa com autismo. (Nogueira, 2021).

Sendo este estudo realizado a partir de uma intervenção-ação que está relacionada a concretização de práticas em contexto diário tendo como responsável

uma associação X e como corresponsável o Centro de Apoio à Vida Independente (CAVI) as atividades são desenvolvidas por uma Assistente Pessoal diariamente com o destinatário em sua dinâmica familiar e social.

A intervenção prestada ao destinatário passa por uma formação específica obrigatória para Assistentes Pessoais com a finalidade de orientar e qualificar essas ações, contanto que sejam fundamentadas nos Decretos-Leis vigentes e de responsabilidades assumidas juntamente com os responsáveis pelo Projeto a prestar apoio a jovens a partir dos dezesseis anos, orientados por um documento PIAP (Plano Individual de Assistência Pessoal) que traz informações pessoais e essenciais sobre o destinatário e suas competências que devem ser desenvolvidas para a promoção de uma vida mais independente.

A partir do Plano Individual de Assistência Pessoal as atividades desenvolvidas são construídas com base nos interesses do destinatário de forma a aprimorar e ou mediar ações de apoio que promoverá a autodeterminação; ajuda e apoio mútuo; emancipação; integração na comunidade; responsabilização e decisão das ações da sua própria vida e fazer escolhas e assumir riscos.

(Nogueira, 2021).

Levando em conta as informações registradas do destinatário, as intervenções diárias são planeadas a partir de atividades estabelecidas pelo Plano Individual de Assistência Pessoal que devem contemplar ações que possibilite o mesmo a cumprir as tarefas de uma rotina semanal construída juntamente com o destinatário quando ele já se encontra em uma fase de percepção e compreensão quanto à elaboração das atividades estruturadas em seus desejos e gostos e mediante sua estabilidade emocional. Abaixo as atividades em conformidade com as necessidades do jovem:

> Atividades de apoio em assistência doméstica; Atividades de apoio em deslocações; Atividades de mediação da comunicação; Atividades de apoio em cultura, lazer e desporto; Atividades de apoio à criação e desenvolvimento de redes sociais de apoio; Atividades de apoio à participação e cidadania; Atividades de apoio à tomada de decisão, incluindo a recolha e interpretação de informação necessária à mesma. (PIAP, 2021, p. 5).

As atividades de assistência doméstica têm como objetivo orientação para organização e limpeza do espaço individual, criação de lista de compras e realização de compras, confecção de receitas etc. O apoio às atividades em deslocações a pé, garantindo a adoção de comportamentos de segurança, utilização de transportes públicos e aquisição de títulos. O apoio a mediação da comunicação deve ser baseado em tarefas que contemplem estratégias de comunicação e interação social. As atividades que apoiam a cultura, lazer e desporto podem ser exploração de atividades na comunidade, ao acompanhamento e apoio à prática desportiva variadas, passeios planeados, construção de legos etc. Apoio à criação de redes sociais de apoio contemplam o contacto e participação nos contextos da comunidade e na criação de relações com os intervenientes dos diversos contextos. Quanto ao apoio a participação e cidadania possibilitar tarefas que

propiciem participação na sociedade, principalmente quanto á orientação temporal, gestão do dinheiro, raciocínio lógico, reconhecimento dos contextos etc. para a tomada de decisão promover a autodeterminação, apoio à compreensão de alternativas e apoio à execução das mesmas etc.

5. METODOLOGIA

A metodologia utilizada são atividades planeadas conforme o Plano Individual de Assistência Pessoal (PIAP) do destinatário e devidamente registradas em relatórios que contemplam as evoluções e as dificuldades apresentadas durante a intervenção e acompanhadas com monitorizações por uma equipa técnica do Centro de Apoio a Vida Independente (CAVI).

Os registros diários feitos pelo Assistente Pessoal são descritos em um documento pré-estabelecido pelo CAVI que contempla os horários das atividades, as mudanças e o não cumprimento das rotinas estabelecidas juntamente com o destinatário, progressos alcançados e ou regressão de algum comportamento.

Cada atividade deve ser apontada numa tabela de atividades em que se registram também os acontecimentos importantes durante o cumprimento das tarefas feitas pelo destinatário. A observação de evolução das habilidades e autonomia por parte do jovem é percebida de uma semana para a outra e são relatadas na tabela.

6. SUJEITO

O jovem neste estudo foi diagnosticado aos dois anos de idade no espectro do autismo com grau de incapacidade de 60% com atestado multiuso. Não está frequentando a escola regular neste momento está sendo este ano apoiado pelo Centro de apoio a Vida Independente desde de abril de 2021.

Conforme as avaliações para um acompanhamento personalizado far-se-á necessário conhecer as potencialidades, as dificuldades, facilitadores e barreiras e preferências que são inerentes ao jovem.

Sendo assim, o destinatário apresenta alterações nas funções cognitivas e ao nível da comunicação verbal, mas tem expressão verbal e boa compreensão. A nível do comportamento apresenta agressividade e limitações/alterações a nível da interação social. A nível emocional apresenta humor deprimido e tristeza acentuada. Identifica e conhece as expressões emocionais.

As potencialidades são bastante favoráveis uma vez que possui um rico vocabulário, segue instruções verbais e escritas podendo ser complexas, tem autonomia com os cuidados pessoais (necessitando de pequenas orientações) autonomia em tarefas domésticas, competências em leitura e escrita, capacidade para utilizar o computador.

Suas dificuldades se resumem em se autorregular quando exposto a muitos estímulos, hipersensibilidade em situações de múltiplos estímulos, rigidez quanto ao horário das rotinas e quando frustrado tem crises que são agressões.

7. CONCLUSÃO

O trabalho de intervenção apresentado até a presente data tem sido realizado desde o mês de agosto de 2021.

A importância deste Projeto em desenvolvimento tem possibilitado a vários jovens oportunidades e direito de exercer sua cidadania e fazer parte da sociedade ativamente.

A Assistência Pessoal destinada à Pessoas com Deficiência tem como missão valorizar as potencialidades e permitir que tenham uma vida mais independente, quando são orientados a fazer e usufruir das suas escolhas.

Como é proposto uma mudança de paradigma a partir da regulamentação onde a institucionalização e dependência familiar sejam invertidas, a Assistência Pessoal e o empenho dos órgãos responsáveis em colocá-las em prática através de formação e acompanhamento tem empoderado e possibilitado a Pessoa com Deficiência e suas famílias uma qualidade de vida através de testemunhos e registros documentais.

As mudanças têm sido significativas tanto a nível comportamental, cognitivo e social.

O jovem já se sente seguro quando faz deslocações a pé pelas ruas da sua comunidade e quando vai ao comércio local para adquirir algum produto, atividades essas que fazem parte da rotina planeada conforme o Plano Individual de Assistência Pessoal (PIAP).

Com base nos objetivos previstos no Plano Individual de Assistência Pessoal (PIAP) a realização das atividades tem apresentado progressos comportamentais, na comunicação verbal e na redução das agressões nos momentos de crise.

Considerando a hipersensibilidade a vozes altas, o tom bem suave para comunicar com o destinatário, e o respeito pelo seu tempo de processamento de informação tem sido primordial para alcançar uma resposta adequada e satisfatória.

O treino comunicacional tem empoderado o destinatário a ponto dele se sentir capaz de verbalizar mais e se sentir confiante para fazer construções frásicas muito mais complexas, sendo capaz também de expressar sentimentos, opiniões e de tomar decisões, comunicando-as verbalmente.

A contenção emocional feita desde o início do pico da crise, tem feito não só com que a crise não se chegue a verificar, como tem servido de instrumento de ensino ao próprio jovem, que aprendeu e tem aplicado novas estratégias para se autorregular de forma autônoma, quando sente a agitação inicial do pico da crise. A autorregulação tem propiciado ao jovem conseguir expressar as emoções e sentimentos dizendo que estava na dúvida e ou com ou em dúvida ou com raiva.

Concluímos que tem sido de grande importância o trabalho desenvolvido com o jovem através da assistência pessoal e que os resultados já demonstrados em poucos meses de prática no contexto de vida diária tem possibilitado autonomia, segurança no contexto social, interação com verbalização de desejos e o mais importante que é o exercício de sua cidadania e sua qualidade de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, N. L. (2018). *Sentidos.* (2ª Ed.) Lua de Papel.

Decreto-Lei 129/2017. *Diário da República n.º 194/2017, Série I de 2017-10-09*. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/129/2017/p/cons/20190214/pt/html

Fernandes, E. & Ramos, M. (2021). *Assistência Pessoal e Autismo.Neurodiversidade - Um olhar Inclusivo*. https://drive.google.com/drive/folders/1-sHUx61uyJyWV_tMHPw-TgtIMJO5euHF

Leitão, F. A. R. & Silva, M.O.E. (2019). *Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais*.Edições Universitárias Lusófonas.

Nogueira, J. M. (2021). *Modelo relacional ou Biopsicossocial*. [Powerpointslides].Moodle.

Silva, Gaiato & Reveles (2012). *Mundo Singular Entenda o Autismo*.Fontanar.

Solomon, A. (2017). *Longe da árvore Pais e filhos e a busca pela identidade. (1ª Ed.)* Quetzal Editores.

Menores y Jóvenes Extranjeros no Acompañados: Una Realidad que Desborda

Eva Herrero Galiano[1]

Resumen
La compleja realidad social de los niños, niñas y jóvenes migrantes no acompañados es cada vez más evidente. Los déficits del sistema de protección junto a una legislación que mezcla protección con control han tenido como efecto el aumento de la vulnerabilidad y la exclusión social del colectivo. Una exclusión alimentada por un discurso social estigmatizador y criminalizador que ha anulado la presencia social del colectivo. Analizar la realidad del colectivo partiendo del trabajo de campo y la experiencia profesional desde un análisis crítico del discurso, permite desarrollar análisis situados de la realidad social del colectivo, que facilitaran implementar alternativas de intervención e investigación, basadas en propuestas participativas.

Palabras clave: Jóvenes extutelados; Vulnerabilidad; Sinhogarismo; Derechos sociales; Criminalización; Justicia social.

[1] Universidad Complutense de Madrid; evherr02@ucm.es

INTRODUCCIÓN

Desde los años 90 la presencia de niños, niñas y jóvenes extranjeros migrantes no acompañados[i] se ha ido haciendo cada vez más presente en el panorama nacional e internacional. Una realidad que ha ido captando el interés, no solo de los y las investigadoras y profesionales de la intervención social, sino de los grupos políticos y sociales, medios de comunicación y población en general.

El discurso social sobre los menores extranjeros tutelados y los jóvenes migrantes extutelados por el Estado español se han centrado en aspectos negativos vinculados a la criminalidad, dependencia y riesgo social. Discurso que ha generado rechazo, abocando al colectivo a una situación de mayor vulnerabilidad social. La intervención con el colectivo de menores extranjeros tutelados se ha desarrollado entre la tensión de atenderlos y protegerlos como menores, según la legislación nacional e internacional, y la aplicación de un modelo de gestión de la migración que controla y regula los flujos de personas. (Bravo y Santos-González, 2017) Partiendo de las mismas lógicas discursivas que sitúan la migración en el plano del peligro y relacionándola con el aumento de la criminalidad, dependencia, deterioro del mercado de trabajo y riesgo social y cultural, entre otros (Gómez-Quintero et al, 2021).

Ante este panorama, donde el sistema de protección y el discurso social sitúan en el ámbito del "peligro" a ese otro menor o joven extranjero, se generan propuestas de visibilización y presencia de estos jóvenes con saberes y capacidades para transformar sus vidas, así como la sociedad de acogida.

En estas líneas se analizará la realidad de los niños, niñas y jóvenes extranjeros no acompañados desde parámetros positivos y participativos, cuestionando los discursos y proponiendo miradas que transformen el modelo actual de atención e intervención con el colectivo.

1.- METODOLOGÍA

El análisis y las reflexiones que se presentan en estas líneas parte del análisis cualitativo de la praxis profesional y el trabajo de campo con el colectivo de menores y jóvenes extranjeros en Madrid durante el año 2021. Un trabajo que repiensa una realidad compleja analizada ampliamente en la bibliografía y analíticamente aplica una perspectiva crítica del discurso (Van Dijk, 2001, 2006). Articular, praxis, trabajo de campo y teoría desde una postura cuestionadora y crítica, permite presentar líneas de reflexión situadas, a la hora de analizar los problemas a los que se enfrenta no solo el colectivo de jóvenes migrantes no acompañados, sino también los estamentos políticos responsables de velar por sus derechos y las entidades sociales que desarrollan proyectos con dichos perfiles, muchas veces sin su participación.

Si bien se utiliza el concepto menor no acompañado como concepto que permite identificar, analizar y conceptualizar una realidad social, en este caso muy problematizada, la pluralidad dentro del colectivo de menores y jóvenes extran-

jeros no acompañados es muy amplia en origen, en credo, en referentes, en itinerarios y experiencias, así como en saberes. Por ello es importante reconocer dicha diversidad e individualidad a la hora de analizar y proponer proyectos de investigación y de intervención con el colectivo.

En este artículo la muestra que da pie a este análisis la componen 70 jóvenes no acompañados que han pasado por el sistema de protección de menores. La aplicación de técnicas de investigación e intervención social como la observación y las entrevistas en profundidad han proporcionado información relevante de sus recorridos, de las vivencias, de sus necesidades y de sus propuestas.

El análisis de la realidad social, desde el trabajo de campo, así como desde una perspectiva crítica del discurso, permite reflexionar sobre la situación actual del colectivo y las representaciones sociales existentes, con el objetivo de proponer otras metodologías de intervención y acción participativas, donde el colectivo sea agente activo de su propio proceso: partir de saberes propios para poder transformar las realidades sociales. (Herrero, 2016)

2.- SOBRE EL CONCEPTO

La definición del colectivo queda recogida en la Resolución del Consejo de Europa del 26 de junio de 1997: «menores de 18 años, nacionales de terceros países, que llegan a territorio español sin ir acompañados de un adulto responsable de ellos, ya sea legalmente o con arreglo a los usos y costumbres, en tanto no se encuentran efectivamente bajo el cuidado de un adulto responsable» y por lo tanto los Estados receptores tienen la obligación de hacerse cargo aplicando las diferentes leyes y disposiciones nacionales e internacionales de protección a la infancia. Un marco legal que se encuentra delimitado por una parte por dicha obligación de protección del menor y el control migratorio (Bravo y Fernández, 2009), decantándose dicha tensión en el control migratorio como muestran todas las dificultades de reconocimiento de la minoría, dificultad para acceder a los recursos, dificultad en los trámites de documentación, etc. (Arce, 2020).

La definición de jóvenes extutelados es la que vincula diferentes elementos;

- La mayoría de edad, el momento en el que él o la joven cumplen los 18 años y según la legislación vigente adquiere plena capacidad (art.12 CE);
- Por otro lado, indica que la persona ha estado tutelada por alguna de las administraciones del Estado Español, en un modelo de protección donde prima la institucionalización y por lo tanto el control y el castigo (Foucault, 2005).
- Se puede suponer que durante su infancia y/o juventud ha vivido situaciones de pérdidas, traumas, precariedad, vulnerabilidad y ausencia de referentes positivos, aunque puede haber casos que no.
- Pasan de verse regidos por la Ley de protección a la Infancia a responder ante la Ley de Extranjería.
- Y antropológicamente hablando, podríamos decir que estamos ante un rito de paso: de la adolescencia se pasa a la primera etapa de la edad adulta, en un contexto de soledad y ausencia de referentes adultos que les acompañen.

Un o una joven española, a los 18 puede ejercer el derecho al voto, sacarse el carné de conducir, disponer de bienes, trabajar, salir del país autónomamente, comprar alcohol, etc., etc. Unos derechos y obligaciones que le permiten acceder al mundo de los adultos con pleno derecho. Ahora bien, los datos que nos ofrece el observatorio de la Emancipación indican que los jóvenes en España han retrasado su emancipación hasta conseguir niveles suficientes de formación, madurez, redes y participación social y capacidad económica, situándose la media en 29 años (Observatorio de Emancipación, 2020). Así pues, se puede afirmar que, si bien a los 18 años una persona adquiere la mayoría de edad, sigue siendo dependiente de sus redes familiares hasta los 29 años.

En el caso de los jóvenes extutelados, ausentes de vínculos y referentes familiares, los 18 años marcan su supuesta y necesaria autonomía. Melendro se referirá al colectivo como jóvenes adultos, haciendo referencia a ese reconocimiento que otorga la mayoría de edad, vinculada a una pronta juventud (Melendro, 2000). Una juventud que no solo habla de futuro, oportunidades, sueños y esperanzas, sino que aporta un lastre; las razones que supusieron la necesidad de ser tutelado: ausencia de familiares que pudieran hacerse cargo de ellos, violencias, ausencia de proyecciones de futuro, pobrezas, abusos, trabajo infantil, traumas, enfermedades, guerras, etc. Un lastre que se verá agrandado por las deficiencias encontradas en el sistema de protección: un sistema muy institucionalizado que se sirve de centros de acogida para responder a los derechos de protección que les confiere la ley,sin mucho interés en desarrollar y consolidar otras opciones de atención y protección integral que se reivindican desde muchas entidades sociales como UNICEF, FEPA o ASEAF[ii], entre otras, como son el acogimiento familiar y/o la adopción en su caso. Opciones que contemplen el desarrollo integral de menores y jóvenes centrados en proyectos vitales integrales donde lo terapéutico ocupe un lugar central, facilitando la gestión de traumas pasados y se fomente el desarrollo vital de menores y jóvenes a través del autoconcepto y las resiliencias. Habilidades y estrategias que les permitan poder enfrentarse a todas las situaciones-problemas que se presentarán en sus vidas.

Esta situación de extrema vulnerabilidad, muchas veces se vuelve traslúcida e incluso se oculta frente a una representación social hacia el colectivo que se centra en homogeneizarlos y responsabilizarlos de su situación de vulnerabilidad y exclusión social (Quiroga et al, 2021).

3.- ITINERARIOS "MENA" DE UNA COMPLEJA REALIDAD SOCIAL.

Los movimientos de personas son una realidad global en todos los continentes. La particularidad de este fenómeno reside en los motivos de esos movimientos, los procesos de viaje y los mecanismos de (des)arraigo en los lugares de destino. Las migraciones, como procesos muy estudiados, evidencian que no se trata de movimientos azarosos, sino que tiene que ver con determinados factores. Portes y Böröcz, hacen referencia a la teoría del sistema migratorio, para explicar las causas de las movilidades en las relaciones entre los países de origen

y de destino (Portes y Böröcz, 1992), muchas veces influenciados por las relaciones coloniales. Por otra parte, las teorías económicas clásicas, explican los movimientos migratorios desde los modelos de expulsión-atracción. Países con fuertes índices de pobreza y paro, cuyos ciudadanos buscan futuro en países supuestamente desarrollados, con índices de empleabilidad, derechos y coberturas, asegurados (Castles y Miller, 2004). Por su parte Sassen, Portes y Rumbaut, cuestionan la simplicidad a la hora de entender las movilidades, ya que estas han de contextualizarse históricamente, además de considerar las motivaciones individuales, las colectivas y por supuesto, las subjetividades (Sassen, 2013, Portes y Rumbaut, 2006). Diferentes enfoques que pretenden analizar y entender los movimientos de personas desde parámetros económicos, obviando la capacidad de agencia y los saberes que implican los movimientos de personas. Desde esta línea se propone analizar los movimientos de estos menores y jóvenes, desde enfoques integrales, no solo económicos, sino valorando las posibilidades que ofrecen para la transformación y el enriquecimiento general de la población, enfoque que permitirá poder desarrollar propuestas políticas, jurídicas y de intervención que salgan de los marcos de control e integración (Herrero, 2016).

Los movimientos de personas son fenómenos que implican a individuos y familias, a ancianos, menores y mayores. Será a mediados de los 90 cuando en España se comiencen a identificar las migraciones de menores solos, sin acompañamientos de adultos. (Goenechea, 2006; Lázaro, 2007), aunque no será hasta entrados los años 2000 cuando se visibilice y consolide esta particular tipología de migración, entre los grupos sociales más jóvenes.

Los datos nos pueden mostrar la evolución un fenómeno que se enfrenta desde sus inicios con una red de recursos escasa, precaria, muy institucionalizada y con una descentralización de las responsabilidades por Comunidades Autónomas dispar, que si bien bebe de las exigencias de la legislación nacional e internacional, está guiada por una política basada en controlar los procesos migratorios y evitar el llamado "efecto llamada". Quizá por ello, son tantas las dificultades y trabas para acceder al reconocimiento de la minoría. Por el desarrollo de un sistema que se basa en el control y el castigo (Foucault, 2005) con el fin de adaptar y modificar conductas disruptivas hacia un modelo supuestamente ejemplar de la ciudadanía, marcado por la legislación y el mercado. Este modelo de protección es el que genera que muchos jóvenes abandonen el sistema de acogida antes de cumplir los 18 años y busquen opciones en otros países. Esta situación les aboca a una mayor situación de vulnerabilidad. La investigación llevada a cabo por The Guardian y el colectivo de periodistas fronterizo "Lost in Europe" desvela que entre 2018 y 2020 habrían desaparecido unos 18.292 menores en Europa (Sainz, 2021).

Según los datos que ofrece el Ministerio de Igualdad en boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia, el total de los niños, niñas y adolescentes atendidos durante los últimos años ha descendido. (Tabla 1)

Tabla 1. Evolución de los totales de menores extranjeros no acompañados acogidos en los último 10 años

2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
4.378	3.623	2.594	2.841	3. 660	3.341	3.997	6.417	12.437	12.417	9.030

Fuente: Elaborada a partir Comisaría General de Extranjería y fronteras/Defensor del pueblo, www.epdata.es

En la tabla 2 podemos ver los totales de niños, niñas y adolescentes y en la tabla 1, los datos de los menores extranjeros.

Tabla 2. Datos totales de niños, niñas y adolescentes atendidos por el servicio de protección a la Infancia

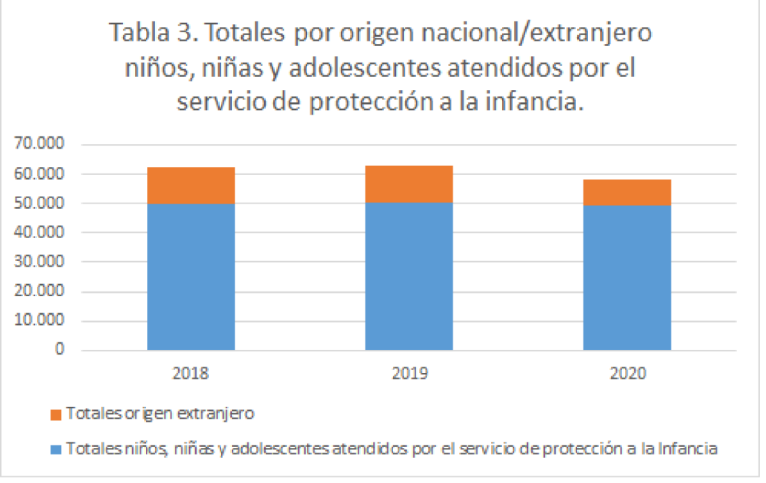
2018	2019	2020
49.985	50.272	49.171

Fuente: Ministerio de Igualdad. Agenda 2030.

Como se analiza en la gráfica 3, la mayoría de los niños, niñas y adolescentes atendidos por el servicio de protección a la infancia son de origen español. En 2018 el porcentaje de menores y jóvenes no acompañados atendidos fue del 24,88%, en 2019 el 24,20% y en 2020 el 18,36%.

Datos realmente poco relevantes que no se corresponden con la alerta y rechazo existente hacia el colectivo. Una exclusión generada por un discurso cri-

Tabla 3. Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Inclusión. Agenda 2030.



minalista y alarmista xenófobo que ha encontrado un chivo expiatorio en el colectivo de menores y jóvenes migrantes no acompañados, que se sirve de los medios de comunicación y redes sociales para diseminar y esparcir su discurso.

4. ANÁLISIS DEL DISCURSO HACIA EL COLECTIVO MENA.

El debate en torno al uso de un concepto analítico por parte de la literatura especializada ha venido acompañado por la necesidad de identificar y utilizar un concepto que, de alguna manera, esquivara la estigmatización que sufre el colectivo. Desde casi su presencia en la realidad social española, los y las menores extranjeros no acompañados han sido contemplados desde la alerta, desde la precaución, incluso el miedo. En estas líneas se profundiza en la forma en la que se ha construido dicho discurso.

> *La gente nos mira raro, estamos sentados tranquilos hablando y riendo en el parque y nos miran raro, se alejan, es como si fuéramos unos bichos raros.* Ali, entrevista 12 de diciembre de 2020

El discurso general sobre los menores extranjeros no acompañados se ha visto afectado por los mecanismos de separación y rechazo (Foucault, 2005) Estos jóvenes han sido identificados a nivel social como peligrosos, cargas económicas y sociales y como personas que no forman parte de la ciudadanía española y que además, nada tienen que aportar. Un discurso que ha liderado y potenciado la esfera política conservadora, así como los medios de comunicación y redes sociales, con una ideología xenófoba clara. Discurso que al ser producido por grupos reconocidos con "saberes" y desde una posición destacada socialmente (Foucault, 2005; Van Dijk, 2006), han sido aceptados por gran parte de la sociedad española. Un discurso de alerta que ha terminado en un discurso excluyente y racista, que vulnera los derechos que amparan a la infancia y la juventud.

El análisis crítico del discurso que ofrece la antropología lingüística analiza el lenguaje como una práctica social constructora de realidad que produce y sustenta las dinámicas de poder. Para Van Dijk, "el discurso juega un rol decisivo, intermediario, en este sistema, puesto que puede ser tanto una práctica racista discriminatoria por sí misma como, por otro lado, la fuente y el medio primarios para la adquisición de prejuicios e ideologías racistas" (Van Dijk 2001: 68).

El análisis del discurso existente sobre el colectivo de jóvenes y menores no acompañados se concreta en los siguientes aspectos extraídos a partir del trabajo de campo:

1) Han sido identificados como inmigrantes; ajenos a la cultura y a las costumbres.

Según la investigación realizada por Maldita.es que recoge el Diario.es entre "las narrativas de odio que generan una mayor credibilidad destaca la que afirma que los inmigrantes no desean integrarse (34%)" (Maldita.es, 2021). Nar-

rativas que justifican los discursos excluyentes, ya que responsabilizan a los migrantes de su situación, por su pasividad y no deseo de formar parte activa de la sociedad receptora.

2) Han sido tachados de dependientes; menores que quieren aprovecharse del sistema de protección y ayudas de España.

Este cartel forma parte de la campaña electoral de un partido de ultraderecha durante las elecciones a la Comunidad de Madrid, donde además de replicar el modelo utilizado durante la Alemania nazi, se pretende trasmitir una verdad, un discurso que muestra una situación de vulnerabilidad hacia el colectivo de mayores; vemos una mujer blanca mayor, triste y vulnerable con unos ingresos por su pensión que se adscribe a las rentas de las más bajas. Frente a un joven extranjero, no caucásico, que se esconde bajo su ropa y que además mira de forma intimidante a la "buena" señora. Un mensaje que generó un gran impacto social y político.

Afirmación totalmente opuesta a los datos objetivos recogidos tanto por Amnistía Internacional como por UNICEF. Amnistía Internacional basándose en los estudios de UNICEF afirma que "España realiza una inversión en familia e infancia muy por debajo de la media de la Unión Europea, tan solo un 1,3% del PIB, a pesar de tener una tasa de pobreza infantil del 27,4%. El dinero destinado específicamente a menores no acompañados representa una cantidad aproximada del 0,002% del PIB español" (Equipo de Migración y Refugio de Amnistía Internacional, 2021).

3) Han sido identificados como menores conflictivos y delincuentes.

> *La gente piensa que hemos venido a robar, eso no es verdad. Claro que hay chicos que roban, pero no todos, solo algunos, pero nos miran a todos igual.* Youssef entrevista 3 septiembre de 2020.

> *Siempre nos para la policía para pedir los papeles, todos los días, ellos piensan que somos ladrones.* Ali, entrevista 12 de diciembre de 2020

Estas afirmaciones coinciden con el discurso que propagan los medios de comunicación y redes sociales. Un ejemplo lo encontramos en el Mundo digital, donde se afirma que ha habido un aumento en las detenciones de menores extranjeros no acompañados, afirmando que entre el 15-20% de los jóvenes de este colectivo delinquen, aunque se generaliza a todo el colectivo (Gómez y Roces, 2021) Esta vinculación con la criminalidad, se crea a partir de numerosas noticias falsas que circulan por las redes sociales. Un ejemplo:

"Un Empleado de Renfe apuñalado en la cara por dos MENAS magrebíes que se negaron a ponerse la mascarilla, en Tres Cantos (Madrid). El Hombre está GRAVE en el Hospital". Un día cualquiera en la España 'democrática' y multicultural. España no soporta más delincuencia inmigrante. Si las instituciones no actúan, tendrá que ser el pueblo quien lo haga". Información desmentida por la Guardia Civil que afirmaba que los supuestos agresores eran menores magrebíes. Eran menores, pero españoles. Otra falsa noticia que cala en el imaginario social y que vincula jóvenes y migrantes con peligro (Maldita.es, 5 de octubre de 2021).

4) También existe una identificación desde parámetros paternalistas que les identifican como jóvenes sin capacidad de agencia, sin autonomía, sin proyectos, dependientes.

> *Todo el mundo nos dice lo que tenemos que hacer, lo que tenemos que estudiar, lo que tenemos que comprar, como si fuéramos niños pequeños. ¡hemos venido solos!¡hemos sufrido mucho en el camino! ¿por qué nadie nos pregunta qué queremos?* Anas, entrevista 14 noviembre 2021.

La mayoría de los proyectos específicos dirigidos al colectivo de menores y jóvenes, han sido desarrollados sin la participación activa de las y los implicados. Los estudios confirman que aquellos proyectos desarrollados donde la población a la que van dirigidos ha participado en las propuestas y desarrollo de los mismos, cuentan con resultados más positivos. (Quiroga et al, 2021)

Categorías excluyentes que describen y homogeneizan a un colectivo bajo las siglas "MENA o EXMENA". Convertidos en subalternos sin alguna capacidad de agencia y utilizados por parte de las ideologías de derecha y de extrema derecha en campañas políticas y publicitarias para justificar los "supuestamente" altos costes económicos, los "supuestamente" altos niveles de criminalidad y los "supuestamente" altos niveles de fracaso de todas las ayudas hacia el colectivo.

Cómo evidencian los ejemplos utilizados, las redes sociales, como herramientas de difusión de masas, han desarrollado un papel relevante en la trasmisión de todas estas categorías excluyentes.

Estas y otras noticias han ido apareciendo de forma recurrente en los medios de comunicación, emitidas por grupos de poder que ejercen influencia en la ciudadanía. La investigación realizada entre enero de 2017 y octubre del 2019 evidencia el papel de los medios de comunicación en la construcción de un discurso excluyente y criminalizar hacia este colectivo. Se analizaron cuatro medios de prensa nacional concluyendo que la aparición de noticias sobre jóvenes migrantes había aumentado en los cuatro medios. La mayor diferencia observada fue la contextualización de la temática. Por una parte, la prensa conservadora utiliza frecuentemente el término MENA desde un "enfoque vinculado a la amenaza, la seguridad, la reprobación moral y la intervención política" (Gómez-Quintero et al, 2021:103) y tratado como grupo homogéneo y gregario. Por su parte la prensa más liberal, suele obviar el uso del término y utilizan un "enfoque vinculado a la amenaza, la seguridad, la reprobación moral y la intervención política" (Ibidem)

Toda esta presencia mediática se ha traducido, según el Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia, (OBERAXE) en un aumento de los delitos de odio hacia los menores extranjeros no acompañados. El boletín de monitorización del discurso de odio en redes sociales de los meses de julio y agosto de 2021, muestra que el aumento de los discursos de odio anti menores migrantes aumenta hasta el 30% respecto del del mes de marzo que lo situaba en el 22% (OBERAXE, 2021)

5. PERO EN REALIDAD ¿QUIÉNES SON ESOS JÓVENES? EXPERIENCIAS DESDE LA PRAXIS

Durante el año 2021 he desarrollado intervención directa con 70 menores y jóvenes extutelados, la mayoría hombres de entre 18-20 años, de origen marroquí. De estos jóvenes, al menos el 70% han sido tutelados en la ciudad autónoma de Ceuta. De las entrevistas realizadas y las historias de vida se desprende un

proceso vital complicado que puede dividirse en tres fases; 1) origen, 2) tutela en Ceuta 3) Acceso a la península.

El primero estaría marcado por la necesidad individual o familiar de dejar el país por diferentes razones; económicas, formativas, laborales, sanitarias o de seguridad. Como desvela el trabajo de campo en las siguientes afirmaciones que muestran dicha diversidad:

> *Yo no tomé la decisión de venir, fue mi padre, no había futuro, no podía ocuparse de mí. Mohamed,* entrevista 14 mayo de 2021
>
> *Después de que mi padre se fuera mi madre enfermó y ya no pudo ocuparse de mí, primero estuve años en la calle en Castillejos, luego decidí venir a Europa*. Anas, entrevista 16 mayo de 2021
>
> *No podía estudiar, sabía que no había trabajo, tenía que intentar tener un futuro para mí y mis hermanas. Así que sin decir nada un día me fui. Tardé casi dos años en llegar a Ceuta*. Ibrahima, entrevista 10 de mayo de 2021.

El segundo, y sobre todo en el caso de los menores tutelado en Ceuta está marcado por el abandono y deterioro. La mayoría de estos jóvenes o bien optaron por abandonar los centros de menores y quedar en situación de calle, o bien han visto pasar los días casi sin actividad hasta que han cumplido los 18 años, día en el que se desplazan o piden desplazarse a la península.

> *He estado dos años y medio en Ceuta sin hacer nada, solo pensando en que mi vida iba a cambiar cuando llegara a España, porque allí no había nada que hacer, solo esperar*. Ahmed entrevista 2 de febrero de 2021.
>
> *Vivir en Ceuta no es fácil porque estás en un centro, hay muchas peleas y siempre hay problemas. Había chicos que preferían dejar el centro y vivir en la calle o en el puerto. Había menos problemas*. Mohamed, entrevista 14 de mayo de 2021.
>
> *Estás esperando que llegue el día que cumples los 18 años para salir de allí (Ceuta) pero llegas a España y al final te espera la calle*. Ahmed, entrevista 15 de noviembre de 2021.

La última fase estaría marcada por los sueños de cambiar su vida en España al cumplir la mayoría de edad; trabajo y papeles. Unos sueños que para muchos se tornan en pesadillas, ya que en muchos casos su situación de vulnerabilidad y precariedad aumenta, generando más incertidumbre sobre su futuro (Torrado, 2015).

> *El día que salí de Ceuta pensé que ahora sí, que ahora encontraría un futuro mejor, pero cuando llegué a Madrid, después de una semana de asociación en asociación, terminaba en la calle. No había nada, ni piso, ni centro ni nada. Estaba enfadado y triste. No sabía qué hacer*. Anas, entrevista 16 de mayo de 2021.
>
> *Al final entras en un albergue y ya es la "ruina" tienes que dormir con tus pocas cosas si no quieres que te las roben, luego todo el día en la calle, buscando, al final no sabes que buscas, hasta que llega la noche y puedes entrar en el albergue, 80 o 100 personas*. No es fácil. Ali, entrevista de 2021

Los estudios evidencian que el modelo de acogida actual precisa una total reestructuración, para abandonar la visión institucionalista basada en el control y el castigo y dar paso a un modelo integral que facilite la recuperación y el desarrollo de los niños, niñas y jóvenes que han llegado solos al territorio español (Liras, 2021; Bravo y Santos-González, 2017)

6. CONCLUSIÓN A MODO DE PROPUESTAS DE CAMBIO.

La realidad social a la que se enfrenta el colectivo de jóvenes solos en España, y en otros territorios, es muy complicada, las cifras de abandonos y de situación de sinhogarismo de estos colectivos aumenta. Por otra parte, los múltiples estudios y análisis del sistema de acogida y protección junto a los proyectos para jóvenes muestran las deficiencias de un sistema donde prima el asistencialismo y el control. Un modelo de atención basado en centros de acogida de menores, que se transforman en pocas plazas para la transición a la vida adulta cuando cumplen los 18 años. Programas centrados en cuestiones administrativas, formativas, prelaborales y laborales, en un contexto social hostil de poca aceptación y con una valoración negativa por parte de los propios beneficiarios (Bravo y Santos-González, 2017)

Si se pretenden obtener resultados positivos que hablen de inserción social y que luchen contra la precariedad y la exclusión social, sanitaria, laboral, formativa, alimentaria y cultural, hay que trasformar integralmente el modelo asistencialista actual.

En este último epígrafe se proponen algunas líneas para el cambio, apoyadas en las propias sugerencias de los y las jóvenes y en propuestas desarrolladas a partir de investigaciones sociales participativas.

En primer lugar, es fundamental conocer qué necesitan los niños, niñas y jóvenes a nivel integral que contemple no solo lo material, sino también lo psicosocial. Los jóvenes vienen siendo sujetos pasivos beneficiarios de políticas y programas. Hay que desarrollar propuestas participativas lideradas por el colectivo. En diferentes etapas y procesos vitales; porque no es lo mismo tener 4 años y estar en el servicio de protección que tener 16 o 17 años, o bien haber cumplido los 18. Ni las necesidades ni las potencialidades son las mismas. Habría que trabajar sobre ellas para poder desarrollar propuestas implicadas adaptadas a las necesidades de los y las jóvenes. Un ejemplo lo encontramos en la investigación realizada entre 2018 y 2019 en Barcelona cuyo propósito es repensar y resignificar la representación social del colectivo, en relación a su proceso migratorio y de inserción social, desde la participación de los y las jóvenes en espacios colectivos y de autoorganizacion (Quiroga et al, 2001). La investigación presenta a los y las jóvenes como agentes activos y de cambio, dentro de procesos migratorios personales y familiares más amplios.

En esta línea habría que recuperar la historiografía de los jóvenes y adultos que han estado acogidos en el sistema de protección. Una mirada desde la expe-

riencia y desde la madurez, puede proporcionar información relevante para la transformación del modelo actual.

En segundo lugar, con esos saberes basados en la experiencia, se precisa realizar un cambio profundo en el modelo de protección donde además de la atención a las necesidades básicas y el desarrollo de programas dirigidos a la autonomía, es decir, que aprendan un oficio o labor profesional y puedan insertarse en el mercado de trabajo para no depender de ayudas o caer en situación de mayor vulnerabilidad y marginalidad, trabajar cuestiones tan relevantes como es el autoconcepto y las resiliencias. La madurez y la autonomía no están directamente vinculadas con la inserción en el mercado de trabajo, en realidad, una inmersión laboral temprana puede ocasionar nuevas frustraciones por los desencuentros y las dificultades en los puestos de trabajo. El estudio de Bravo y Santos-González, concluye que el porcentaje de jóvenes que se insertan en el mercado laboral y lo mantienen tras cumplir los 18, es realmente bajo (2017). Así pues, quizá se pueda afirmar que además de formaciones y certificados profesionales, el acompañamiento y la preparación hacia la autonomía precise de itinerarios donde se trabaje el autoconcepto y las resiliencias. En su trabajo de investigación Liras parte de la necesidad de desarrollar programas de intervención pedagógica con jóvenes para trabajar el autoconcepto, proponiendo itinerarios que trabajen "la mejora de la comunicación, entrenamiento en habilidades sociales, autobservación y reestructuración cognitiva, expresión y comprensión de emociones, resolución de conflictos" (Liras, 2021:74). El estudio observa que un autoconcepto negativo está vinculado con conductas intimidatorias o disruptivas, mientras que un autoconcepto positivo ofrece herramientas para poder hacer frente a las situaciones problemas y dificultades. En esta línea trabajar el autoconcepto y las resiliencias proporcionará herramientas a los y las jóvenes para poder dar respuestas positivas a las situaciones complejas a las que se enfrentará en los diferentes contextos, ya sea entre iguales o en ámbitos como el formativo o el laboral.

Por último, es preciso adaptar los presupuestos y por los tanto los recursos a la realidad. Es necesario sincronizar recursos con el número de niños, niñas y jóvenes extranjeros solos en España, para poder dar una respuesta institucional adecuada y real, con el fin último de evitar situaciones de mayor vulnerabilidad y riesgo social.

BIBLIOGRAFÍA

Arce, E. (2020). El sistema de protección a la infancia: entre la condición de menor y de extranjero. Una mirada jurídica. En V. Quiroga y E. Chagas (Coords.), *Empuje y audacia. Migración transfronteriza de adolescentes y jóvenes no acompañados/as* (pp. 99-128). Siglo XXI.

Bravo, A., y Santos-González, I. (2017). Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 55-62. https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.001

Castles, S., y Miller, M.J. (2004) *La era de la migración: movimientos internacionales de población en el mundo moderno*. Universidad Autónoma de Zacatecas, 2004.

Equipo de Migración y Refugio de Amnistía Internacional (22 de mayo de 2021). Problemas a los que se enfrentan los MENAS. Desmontando bulos. Amnistía Internacional España. https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/blog/historia/articulo/menas-desmontando-bulos/

Estefanía, M. M. (2000). El papel de las instituciones: del maltrato a la atención adecuada. *Documentación social*, 120, 401-428.

Foucault, M. (2005) *El orden del discurso*. Tusquets Editores.

Goenechea, C. (2006). Menores inmigrantes no acompañados: Un estudio de su situación en la actualidad. Comunicación presentada en el *I Congrés Internacional a Educació a la Mediterrània*, Palma de Mallorca, España [consultado 15 Sep 2015]. Disponible en: http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/Web I Cong Medit/PDFs/menors2.pdf

Gómez-Quintero, J. D., Aguerri, J. C., y Gimeno-Monterde, C. (2021). Representaciones mediáticas de los menores que migran solos: Los MENA en la prensa española. *Comunicar*, 29(66), 95-105. https://doi.org/10.3916/C66-2021-08

Gómez, V.; Roces, P. (12 de junio 2020). Aumenta la delincuencia de 'menas' en Madrid: ya son tres de cada cuatro menores detenidos. *El Mundo.* https://www.elmundo.es/madrid/2020/06/12/5ee36ae7fdddff01a88b475e.html

Herrero Galiano, E. (2016). *Movilidades: de re-conocimientos, des-prendimientos y transformaciones. Itinerarios gambianos, bissauguineanos y senegaleses*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Autónoma de Madrid.

Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE). (2021), Boletín de Monitorización del discurso de odio en redes sociales. Monitorización 1 de Julio-31 de agosto. Ed: Ministerio de inclusión, Seguridad Social y Migraciones. https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/ejes/discursoodio/Boletn-julio-agosto-2021.pdf

Observatorio de la Infancia. (2021) Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia: datos 2020. *Boletín Estadístico 23.* Ed: Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7678_d_Boletin_Proteccion_23_Provisional.pdf

Quiroga, V.; Alonso, A.; Armengol, C. (CONRED) (2005). *Rutas de pequeños sueños. Menores Migrantes No Acompañados en Europa*. Fundación Pere Tarrés. Barcelona.

Quiroga, V., Chagas, E., Camerota, N., Molero, L., y Moral, I. (2021). Adolescentes y jóvenes migrantes no acompañados/as: de la discriminación al reconocimiento de los saberes. *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*, 37 (1), 87-108.

Lázaro González, I. (2007). Menores extranjeros no acompañados. La situación en España. *Prolegómenos,* 10 (19), 149-162. https://doi.org/10.18359/prole.2552

Liras Pinto, E. (2021). Menores extranjeros no acompañados y extutelados. Propuesta de intervención psicopedagógica. *REIDOCREA, 10(30), 51-119.*

Maldita.es (13 de julio de 2021) Tienen privilegios, no se integran y son violentos: los tres mensajes de odio que más calan en España sobre inmigración. https://www.eldiario.es/desalambre/privilegios-no-integran-son-violentos-tres-mensajes-odio-calan-espana-inmigracion_1_8132679.html

Maldita.es (5 de octubre de 2021). No, los detenidos por agredir a un trabajador de Renfe en Tres Cantos (Madrid) el 28 de septiembre no son menores extranjeros no acompañados: la Guardia Civil dice que son españoles.. https://maldita.es/maldito-bulo/20211005/menores-mena-renfe-tres-cantos/

Portes, A. y Böröcz, J. (1992). Inmigración contemporánea: perspectivas teóricas sobre sus determinantes y modos de acceso. *Alfoz*, 91 (92), 20-33.

Portes, A., y Rumbaut, R. G. (2006). *Immigrant America: a portrait*. Univ of California Press.
Sassen, S. (2013). *Inmigrantes y ciudadanos: de las migraciones masivas a la Europa fortaleza.* Siglo XXI España.
Sanz, P (26 de abril de 2021). Infancia migrada: más de 18.000 niñas y niños desaparecen en Europa en solo dos años. *El Salto Diario*. https://www.elsaltodiario.com/mena/infancia-migrada-18.000-ninos-desaparecen-europa-dos-anos
Torrado, E. (2015). Vulnerabilidades y opresiones de género en las migraciones intercontinentales de menores. *Revista de Direito Da Cidade*, 7(4), 1902-1922. DOI: 10.12957/rdc.2015.20915
Van Dijk, T. (2001). Discurso y racismo. *Persona y sociedad*, 16(3), 191-205.
Van Dijk, T. (2006). Discurso de las élites y racismo institucional. En Lario Bastida, M. (Coord) *Medios de comunicación e inmigración*, 15-36. CAM-Obra Social.

Artes Visuais, Cidadania e Desenvolvimento no 1.º Ceb: Conceções de Professores em Formação

Lúcia Grave Magueta[1]

Resumo
Tendo em conta que no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) a componente de Cidadania e Desenvolvimento é uma «área de trabalho transversal, potenciada pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo» e que a sua operacionalização deve acontecer «transversalmente na gestão curricular disciplinar e multidisciplinar» (Aprendizagens Essenciais - Cidadania e Desenvolvimento, p.3), considerou-se importante perceber que papel pode ter a componente curricular de Educação Artística – Artes Visuais, na operacionalização dos seus diferentes domínios. Focando os domínios enquadrados no 1.º Grupo, obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade, estudaram-se as conceções de estudantes, professores em formação, sobre experiências de aprendizagem que relacionassem as Artes Visuais e a Cidadania e Desenvolvimento no 1.º CEB.Seguindo uma metodologia de estudo de caso, aplicou-se um questionário a um grupo de 25 estudantes, para conhecer as suas conceções sobre o modo como perspetivam a operacionalização das duas componentes no currículo escolar, de forma integrada.As respostas foram objeto de análise de conteúdo, sendo possível identificar categorias que apontam para cenários pedagógicos que valorizam a educação através dos processos artísticos. Salientam-se as abordagens à diversidade cultural, promovendo o diálogo em torno das produções artísticas de diferentes culturas; a construção de suportes de comunicação visual que veiculem mensagens sobre os diversos domínios e os seus valores; a tomada de consciência relativamente à utilização sustentável de materiais para a criação artística; a promoção da relação entre a escola e a comunidade, tendo a arte como eixo de interação; o reconhecimento da linguagem plástica como «ferramenta» de expressão pessoal, que permite a comunicação com o outro, gerando a igualdade; entre outras vertentes, com menor representatividade, mas com valor pedagógico para ambas as componentes curriculares.

Palavras-chave: Artes Visuais; Cidadania e Desenvolvimento; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Integração curricular.

[1] Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Politécnico de Leiria; lucia.magueta@ipleiria.pt

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta um estudo realizado no contexto da unidade curricular (UC) de Didática do 1.º CEB, componente de Artes Visuais, dos cursos de mestrado que formam professores para o Ensino do 1.º CEB, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria.

O funcionamento desta UC decorre em componentes que correspondem às diferentes partes da matriz curricular do 1.º CEB e permite ao estudante, professor em formação, o desenvolvimento de competências profissionais relativas ao uso de modelos e estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação subjacentes ao currículo do 1.º CEB, assim como o desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva relativamente ao papel do professor, através da construção de práticas educativas teoricamente sustentadas e adequadas. São abordados: o desenvolvimento curricular; a planificação e avaliação das e para as aprendizagens; os papéis do professor e do aluno; e as didáticas específicas, em articulação com as Aprendizagens Essenciais e outros documentos em vigor. Relativamente à didática específica das Artes Visuais, são abordados: processos criativos; métodos e linguagens criativas; e o desenvolvimento gráfico-plástico na infância, em particular no período compreendido entre os 6 e os 10 anos de idade. É também uma finalidade desta UC exercitar formas integradas de abordar o currículo.

A formação que se relaciona com a componente de Cidadania e Desenvolvimento reparte-se por outras UC dos planos de estudos dos cursos de mestrado, não sendo contemplada especificamente na UC de Didática do 1.º CEB. Assim sendo, torna-se pertinente que as componentes da UC proporcionem abordagens que a apresentem como uma «área de trabalho transversal, potenciada pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo» em que a sua operacionalização deve acontecer «transversalmente na gestão curricular disciplinar e multidisciplinar» (Aprendizagens Essenciais - Cidadania e Desenvolvimento, p.3).

Este estudo, cuja realização se circunstanciou no decorrer da componente de Artes Visuais, permitiu recolher dados e, a partir dos mesmos, melhorar a formação, tal como descreveremos na parte final deste texto.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Para a realização deste estudo, um dos conceitos que importou explicitar foi o de «integração curricular». Alonso (2002) fala-nos amplamente deste conceito, apresentando-o através de práticas reais, onde se refere às atividades integradoras, «em que se estruturam os conteúdos e as competências a desenvolver em sequências de aprendizagem interligadas, orientadas para a investigação de problemas, com sentido e intencionalidade, e situando-as nos contextos experienciais das crianças, de forma a permitir a sua significatividade e funcionalidade» (p.77). O relevante trabalho desta autora, que propõe uma «teoria compreensiva da integração curricular», salienta que a integração curricular torna as experiên-

cias educativas que a escola propõe aos alunos «mais significativas e potenciadoras do pensar e agir com compreensão e, simultaneamente, do exercício esclarecido da cidadania» (p. 85). Em síntese, a concretização da integração pressupõe que as propostas de trabalho sejam contextualizadas nas experiências das crianças; que representem aproximações entre as áreas do conhecimento, com uma visão de globalidade e transversalidade, onde os conteúdos se agregam; e que a ação se desenvolva através de métodos interdisciplinares; que se procurem eixos unificadores das diferentes áreas do conhecimento e da experiência.

Alonso (2002) refere ainda que a educação moral e cívica, a educação para a paz, a educação para a saúde, a educação para a igualdade de oportunidades, a educação ambiental, a educação sexual, a educação do consumidor e a educação rodoviária entre outros, são alguns dos temas com relevância social em que os currículos atuais podem funcionar de modo integrado.

É nesta sequência que vimos a pertinência de abordar na formação dos professores a integração das componentes de Artes Visuais e de Cidadania e Desenvolvimento do 1.º CEB, tendo como base os documentos curriculares em vigor. Para tal, tomam-se como referência: as Aprendizagens Essenciais para Artes Visuais, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, e os demais documentos de referência, com correspondência a domínios específicos e apresentados na Plataforma de Educação para a Cidadania.

Especificamente para o 1.º CEB, a Cidadania e Desenvolvimento deve acontecer «integrada transversalmente no currículo, da responsabilidade do/a docente titular de turma e decorrente da decisão acerca dos domínios a trabalhar e das competências a desenvolver ao longo do ano, definidos em sede de Conselho de Docentes, e enquadrado na Estratégica de Educação para a Cidadania na Escola» (Estratégia de Educação para a Cidadania, p.9). Os diferentes domínios da Educação para a Cidadania estão organizados em três grupos com implicações diferenciadas: o primeiro, obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade (porque se trata de áreas transversais e longitudinais) – Direitos Humanos, Igualdade de Género, Interculturalidade, Desenvolvimento Sustentável, Educação Ambiental, e Saúde; o segundo, aplicável pelo menos em dois ciclos do ensino básico – Sexualidade, Media, Instituições e Participação Democrática, Literacia Financeira e Educação para o Consumo, Segurança Rodoviária, e Risco; o terceiro, com aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade – Empreendedorismo, o Mundo do Trabalho, a Segurança, Defesa e Paz, o Bem-estar aninal, o Voluntariado; entre outros, cuja abordagem possa ser identificada como necessária para determinado conjunto de alunos.

Sendo um conjunto muito abrangente, o estudo realizado focou-se apenas nos domínios do 1.º grupo, pois são de abordagem obrigatória no 1.º CEB.

Focando as Artes Visuais no 1.º CEB, partindo dos referenciais curriculares, teóricos e práticos que existem para o desenvolvimento desta componente, é possível sintetizar que as experiências de expressão e educação visual devem compreender: o estímulo da expressão, criatividade, comunicação de ideias através da linguagem plástica; a abordagem aos elementos da linguagem plástica; a

abordagem à obra de arte; as experiências diversificadas com materiais e técnicas de expressão plástica; o trabalho individual e a criação em grupo; o uso de tecnologias; e a avaliação e reflexão sobre o processo criativo e expressivo.

METODOLOGIA

Tal como já foi referido, o estudo teve como objetivo conhecer conceções de futuros professores sobre experiências de aprendizagem que relacionem as Artes Visuais e a Cidadania e Desenvolvimento no 1º CEB e, para tal, seguiu uma metodologia de estudo de caso, envolvendo uma amostra constituída por 25 estudantes que frequentavam a UC de Didática do 1.º CEB, pertencente aos cursos de mestrado que profissionalizam para a docência neste contexto de ensino, nomeadamente: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB; Ensino do 1.º CEB; Ensino do 1.º CEB e do 2.º CEB Português, História e Geografia de Portugal; e Ensino do 1.º CEB e do 2.º CEB Matemática e Ciências Naturais. Tendo em conta o objetivo mencionado, formularam-se duas questões orientadoras: *Que conceções têm os futuros professores sobre experiências de aprendizagem que relacionem as Artes Visuais e a Cidadania e Desenvolvimento no 1º CEB?* e *De que forma(s) é que os futuros professores perspetivam a operacionalização das duas componentes no currículo escolar, de forma integrada?*. A recolha de dados efetuou-se através da aplicação de um questionário, constituído por uma questão aberta: «Que experiências de aprendizagem podem relacionar as Artes Visuais e a Cidadania e Desenvolvimento?». Esta recolha de dados teve lugar no ano letivo de 2021-2022, tendo a questão sido respondida por escrito, num momento do desenvolvimento da UC em que já haviam ocorrido abordagens às componentes do currículo do 1.º CEB. O tratamento de dados fez-se através da análise de conteúdo.

RESULTADOS

Na análise ao conteúdo das respostas identificaram-se as categorias que se apresentam no Quadro 1, juntamente com algumas unidades de registo que lhes correspondem.

Globalmente, o conjunto das categorias espelha dimensões aprofundadas ao longo de toda a formação. A integração, a agregação de conteúdos, a interdisciplinaridade e transversalidade estão representadas nas ideias expostas.

(1) Abordagens à diversidade cultural, promovendo o diálogo em torno das produções artísticas de diferentes culturas.

As respostas enquadradas nesta categoria salientam que os objetos artísticos, considerando a multiplicidade das suas formas possíveis e com origem em diferentes culturas, podem ser vistos como recursos pedagógicos e que as artes, centrais na experiência humana, são indispensáveis no desenvolvimento da educação intercultural. Como afirma Gonçalves (2016, p.6), «Não há cultura sem arte

Quadro 1 – Análise ao conteúdo das respostas

Categorias	Algumas unidades de registo
(1) Abordagens à diversidade cultural, promovendo o diálogo em torno das produções artísticas de diferentes culturas	«Conhecer obras e artistas de outras culturas e interpretar o que representam sobre essas culturas» «Visitar monumentos, museus e fomentar o esprírito crítico pela arte» «As obras artísticas podem servir-nos como recurso pedagógico para abordar muitos temas» «Mostrar diferentes formas de arte» «Observar conjuntamente artefactos das nossas tradições e das tradições de outros países, dando igual atenção a cada um»
(2) A construção de suportes de comunicação visual que veiculem mensagens sobre os diversos domínios e os seus valores	«Construir cartazes para divulgar mensagens» «Composições que representem ideias/ direitos humanos, como a liberdade» «Fazer curtas metragens que representem interações e atitudes positivas» «Construção de cartazes de sensibilização para os problemas atuais» «Construção de panfletos, autocolantes, posteres para divulgar ideias sobre sustentabilidade, direitos humanos, igualdade de género, etc.»
(3) A tomada de consciência relativamente à utilização sustentável de materiais para a criação artística	«A reutilização de materiais para criar arte, apelando à redução do desperdício» «(...) podemos ter boas experiências artísticas utilizando os materiais que já temos» «utilizar materiais de desperdício, conciencializar para a economia de recursos» «promover a reutilização de materiais como algo normal em todas as criações propostas»
(4) A promoção da relação entre a escola e a comunidade, tendo a arte como eixo de interação	«interação com artistas e artesão de diferentes culturas e produzir algo juntos» «envolver a comunidade na construção de algo que promova as tradições locais – fotografia, vídeo, exposições de objetos que as pessoas saibam construir, etc.» «(...) partir de problemas identificados na escola, ou nas notícias do dia a dia, e desenvolver um projeto que mostre à comunidade as suas ideias, recolhendo também os seus contributos, fazendo assim a relação com a mesma» «promover o respeito pela natureza, fazendo *land art* em comunidade»
(5) O reconhecimento da linguagem plástica como «ferramenta» de expressão pessoal, que permite a comunicação com o outro, gerando a igualdade	«Cada aluno faz uma ilustração de cada tópico» «Construção de um globo e identificar no mesmo os países de origem de cada aluno da turma» «Conversar sobre os desenhos que fazem e combater estereótipos sobre pessoas, culturas, e até mesmo profissões» «Fazer composições que representem bons comportamentos e atitudes para com os colegas» «Os alunos podem fazer pesquisas sobre diferentes culturas, tradições, religiões e representar em desenhos o que aprenderam»

Fonte: Dados da Pesquisa

e não há arte sem cultura. Isso é motivo suficiente para explicar por que a arte é um instrumento poderoso para promover a compreensão intercultural, a comunicação e a valorização da diversidade». Esta ideia é contemplada nos objetivos do Plano Nacional das Artes, na medida em que as artes podem «Promover o reconhecimento do valor das diferenças culturais e do diálogo entre culturas, bem como a importância da diversidade de vozes, territórios e recursos». Para Almeida (2010), o «professor intercultural» promove a rentabilização de saberes e de culturas e encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino e aprendizagem. Os dados recolhidos evidenciam que os estudantes, professores em formação, estão a construir estas competências e que veem a expressão artística como um meio facilitador destes processos.

(2) A construção de suportes de comunicação visual que veiculem mensagens sobre os diversos domínios e os seus valores. Nesta categoria enquadraram-se as experiências de aprendizagem relativas à construção de suportes de comunicação. Esta dimensão da criação plástica, integradora da linguagem visual e da linguagem verbal, está contemplada nos documentos curriculares e é potenciadora da interdisciplinaridade – como o é a «comunicação» na sua essência – e sendo «o Homem uma globalidade, também a linguagem através da qual comunica, o deverá ser», conforme afirmam Chaves, Lima e Vasconcelos (1993, p.110). Também para estes autores, «o ensino poderá ir buscar à publicidade determinadas aprendizagens, técnicas e estratégias, no que diz respeito à utilização da imagem, caminhando-se, para uma melhor integração da imagem no espaço escolar, como elemento desencadeador e facilitador na situação de ensino-aprendizagem» (p.109). O conhecimento e utilização das técnicas e a manipulação dos diversos meios para construir suportes de comunicação visual, pelo aluno, irá contribuir para aumentar o seu espírito crítico e de análise.

(3) A tomada de consciência relativamente à utilização sustentável de materiais para a criação artística. Foram frequentes as menções à relação entre a criação plástica e a sustentabilidade, denotando assim o reconhecimento do papel da escola para trabalhar esta dimensão e preparar as crianças e jovens para o futuro. As respostas que se enquadram nesta categoria revelam que se pode veicular e desenvolver atitudes de consciencialização favoráveis à sustentabilidade, através das experiências de aprendizagem que são propostas e dos materiais que são utilizados. A prática artística permitirá a reflexão sobre o tema, pela possibilidade de transformar materiais, e também pelas mensagens que a reutilização criativa de materiais, em si, pode comunicar aos outros. Em algumas respostas foi mencionado o trabalho de Cabral (2016), intitulado «As coisas partidas podem ser bonitas», e também o trabalho artístico de Bordalo II, denunciando assim o conhecimento de referências pedagógicas e artísticas acerca da reutilização de materiais e da *upcycled art*.

(4) A promoção da relação entre a escola e a comunidade, tendo a arte como eixo de interação. A esta categoria correspondem as respostas relativas à

promoção da relação entre a escola e a comunidade, tendo por base experiências artísticas desenvolvidas em conjunto, podendo também incluir a colaboração de artistas ou artesãos. Neste âmbito, evidencia-se o que está contemplado no Artigo 27.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), «Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam». Conforme refere Matarasso (2019, p.47), «Só quando capazes de agir como artistas, de forma plena, livre e igual, é que as pessoas podem comunicar o que para elas tem significado na vida (...) e podem expressar e defender a sua realidade e valores em base de igualdade para com os outros». Esta relação pode representar também o que Valdivia (2013) refere como «comunicação participativa», pois implica um processo de comunicação horizontal através do qual os participantes refletem, intervêm e trabalham de forma livre, equitativa e coletiva para identificar as suas necessidades e, em diálogo, tomam consciência da sua realidade e de formas de a mudar. A escola pode ter um papel central no desenvolvimento destes processos, promovendo espaços de interação com base na experiência artística partilhada, conforme é referido em algumas respostas, concretizando o conceito de «arte comunitária» apresentado por Matarrasso (2019, p.49), na qual existe «algo partilhado e coletivo» em que «A arte não é algo pré-existente, mas resultado das pessoas se terem juntado para fazê-la».

(5) O reconhecimento da linguagem plástica como «ferramenta» de expressão pessoal, que permite a comunicação com o outro, gerando a igualdade. As experiências de aprendizagem que se enquadraram nesta categoria dizem respeito à concretização do conceito de «expressão plástica» em si, tal como é definido por Sousa (2003), «o modo de expressão-criação através do manuseamento e modificação de materiais plásticos» que representa uma atividade «natural livre e espontânea da criança». Os exemplos referidos situam a criança, aluno do 1.º CEB, em situações de expressão e comunicação das suas ideias acerca de temas, através dos meios e técnicas da linguagem plástica. É este o propósito da «plástica», «uma ferramenta capaz de gerar a aquisição de novos conhecimentos, de desdobrar as nossas "antenas" sensoriais, de enriquecer a nossa capacidade de comunicarmos e de nos expressarmos, e de ampliar a nossa forma de ver, entender e interpretar o mundo» (Civit & Collel, 2004, p.100). Sobretudo, ao promover as experiências mencionadas nesta categoria, importa que os professores reconheçam que «O envolvimento do aluno na aprendizagem, através do estabelecimento de ligações com os seus interesses e do despertar da curiosidade, pode auxiliar a reconhecer a importância do empenho nas atividades, a dar mais sentido às aprendizagens, e facultar a aproximação a objetivos e metas curriculares» (Frazão, 2013, p.334).

Globalmente, na recolha de dados ficou saliente a importância de existirem projetos, com sentido para os grupos de alunos do 1.º CEB e para o meio em que estes se inserem, havendo um conhecimento prévio dos contextos, para adequar os processos de planeamento, implementação e avaliação. Esta dimensão é também focada na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania: «Os pro-

jetos desenvolvidos na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento e outros projetos realizados na escola devem estar articulados com a Estratégia de Educação para a Cidadania da Escola e ser desenvolvidos preferencialmente em parceria com entidades da comunidade, podendo mesmo alargar-se a outras escolas, numa perspetiva de trabalho em rede» (p.11).

CONCLUSÃO

Sendo este estudo realizado num momento em que a formação se encontrava a decorrer, as evidências recolhidas permitiram reorientar o desenvolvimento da UC de Didática do 1º CEB, dando maior aprofundamento ao conhecimento dos documentos curriculares que orientam a ação dos professores na componente de Cidadania e Desenvolvimento; foram partilhadas e analisadas diferentes fontes de informação e recursos pedagógicos existentes (ex. Recursos divulgados pelo Plano Nacional das Artes); e foram identificados diferentes organismos que trabalham em prol do desenvolvimento dos diferentes domínios numa vertente educativa que inclui o 1.º CEB.

Em suma, este estudo permitiu perceber que, na sua globalidade, os estudantes e futuros professores: demonstram compreender a importância da integração curricular das componentes de Artes Visuais e Cidadania e Desenvolvimento; associam a vivência de experiências práticas com a linguagem plástica a formas de abordar domínios da componente de Cidadania e Desenvolvimento; e perspetivam que a operacionalização das duas componentes pode acontecer sob a forma de projetos, em que se identificam problemas, se debatem formas para a sua resolução, se planifica e implementa experiências de aprendizagem que podem envolver a comunidade, e se faz a divulgação de produtos resultantes do desenvolvimento do projeto. Porém, verificou-se também que focam a experiência estética de um modo «secundário». Ou seja, as suas opiniões focam o sentido «prático» das experiências, sendo pertinente que a formação em curso reforce a importância do «conteúdo» e da reflexão que se pode fazer em torno dos temas. Vendo a formação como uma «construção» que decorre em experiências multifacetadas, com os contributos de tantos intervenientes, e num período de tempo longo, investigar as práticas no seu contexto permite (re)orientar abordagens. Neste caso, há que melhorar a perceção sobre a real importância do «sentido prático» e dos «produtos», que aparecem sobrevalorizados no discurso dos futuros professores, e valorizar os «processos» em que decorrem as aprendizagens dos alunos do 1.º CEB.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto Refª UIDB/05507/2020. Agradeço adicional-

mente ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) e ao Politécnico de Leiria pelo apoio prestado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, V. M. (2010). *O mediador sócio-cultural em contexto escolar. Contributos para a compreensão da sua função social.*Edições Pedago.

Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projeto Procur. *Investigação e Práticas*, *5*, 62-68.

Cabral, M. (2017). *As coisas partidas podem ser bonitas: crianças pequenas exploram e brincam com a arte.* Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Chaves, J.H., Lima, M.I. & Vasconcelos, M.F. (1993). A imagem – da publicidade ao ensino. *Revista Portuguesa de Educação*. 6 (3), 103-111.

Civit, L., C. Sandra. «EducArt. Intervenció Educativa I Expressió Plàstica». *Educació Social. Revista d'intervenció Socioeducativa, 28,* 97-118. https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165473

Direção-Geral da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais Ensino Básico. https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico

Direção-Geral da Educação (2017). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf

Frazão, C. (2013). Seres imaginários: Expressão Plástica no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Matéria-Prima*, *1 (1)*, 329-335.

Gonçalves, S. (2016). We and They: Art as a Medium for Intercultural Dialogue. In S. Gonçalves & S. Majhanovich (Eds.). *Art and Intercultural Dialogue* (pp. 3-23). Sense Publishers.

Matarasso, F. (2019). *Uma Arte Irrequieta: Reflexões sobre o triunfo e importância da prática participativa.* Fundação Calouste Gulbenkian.

Sousa, A. S. (2003). *Educação pela arte e artes na educação - 3º Volume, Música e Artes Plásticas.* Instituto Piaget.

Valdivia, C. (2013). La imagen es tu voz: la fotografía participativa como herramienta de cambio social. *Canalé*, 5, 6-16. https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/canale/article/view/14702

Aprendizagem Inclusiva no Curso Profissional em Tempos da Pandemia do Covid–19

Angela Valéria de Amorim[1]
Patrícia Carly de Farias Campos[2]

Resumo
A aplicação do ensino remoto decorrente da pandemia do Covid-19 afetou a inclusão e aprendizagem dos alunos do curso técnico em segurança do trabalho do IFPE - Abreu e Lima. Verificar quais as ações adotadas pela gestão pedagógica e gestão administrativa na ação da inclusão dos alunos ao acesso à aprendizagem remota. Foi utilizado o *google* forms para coleta dos dados e análise decorrente da ação da gestão pedagógica em conjunto com comissão formada para elaboração do questionário, os temas abordados foram sobre os recursos tecnológicos no curso técnico do IFPE no Nordeste do Brasil. A pesquisa demonstrou que os discentes têm dificuldades tecnológicas e falta de equipamentos para desenvolver as atividades de forma remota.

Palavras-chave: Pandemia Covid-19; Educação Remota; Inclusão; Aprendizagem; Vulnerabilidade.

[1] Universidade Lusófona, Faculdade de Ciências Sociais; angela_samu@hotmail.com
[2] Universidade Lusófona, Faculdade de Ciências Sociais; patriciacarly@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo apresentar a educação inclusiva em tempos da Pandemia do Covid-19 que enfoca os aspectos fundamentais sobre a educação e o planejamento de diagnóstico da gestão pedagógica para uma aprendizagem nos cursos profissionais nos Institutos Federais de Pernambuco, tendo como público-alvo os alunos que vivem em condições de vulnerabilidade no Campus de Abreu e Lima.

Atualmente o sistema educacional vem passando por um momento de transição para conseguir disseminar o ensino. É necessário reorganizar os calendários escolares e elaborar atividades não presenciais após o retorno por conta da pandemia do Coronavírus que surgiu em 2019, em Wuhan, China (Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades, 2020). A doença foi identificada como sendo gerada pelo vírus SARS-CoV-2 que pode causar como consequência uma síndrome respiratória aguda grave e atingir outros órgãos. As pesquisas científicas identificaram que a transmissão do vírus é muito alta entre as pessoas (Agência Nacional de Vigilância Sanitária, 2020).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que a disseminação comunitária do Covid-19 já atingiu todos os continentes. Para conter a doença, a OMS recomendou ações básicas como isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social (Organização Mundial de Saúde [OMS], 2020). No Brasil, o Ministério da Saúde declarou estado de emergência em saúde pública de caráter nacional por conta da infecção humana do novo Coronavírus, através da Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020 (2020), publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 4 de fevereiro de 2020.

Diante da Portaria nº 188 (2020) do Ministério da Saúde, os estados e municípios começaram a desenvolver políticas públicas para o enfrentamento do Covid-19 e uma das medidas adotadas foi a suspensão das aulas nas escolas públicas. Portanto, neste ínterim as instituições começaram a desenvolver estratégias de aprendizagem com a gestão pedagógica e uma equipe multidisciplinar para desenvolver o ensino de forma remota. Nesse novo cenário e conhecendo fatores de desigualdade e a necessidade de inclusão de todos os discentes, foi realizada uma pesquisa sobre Recursos Tecnológicos dos estudantes do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) - *Campus* Abreu e Lima com os alunos do curso técnico em Segurança do Trabalho. Além disso, manuais, capacitações e treinamentos foram desenvolvidos para o corpo docente e administrativo com o intuito de disseminar o ensino de forma remota em tempos da pandemia do Covid-19.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, VULNERABILIDADE E O COVID-19

O Instituto Federal de Pernambuco tem como missão "Promover a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em todos os níveis e modalidades, com base no princípio da dissociabilidade das ações de Ensino, Pesquisa e Extensão,

comprometida com uma prática cidadã e inclusiva, de modo a contribuir para a formação integral do ser humano e para o desenvolvimento sustentável da sociedade" (Instituto Federal de Pernambuco [IFPE], 2017). Portanto, a partir desse olhar a direção-geral e a gestão pedagógica do *Campus* Abreu e Lima começaram a formar comissões para desenvolver estratégias de ensino. A capacitação de docentes e técnicos administrativos foi uma das estratégias adotadas para atender os discentes da instituição através de um ensino que abrangesse a todos, independente da sua condição de vulnerabilidade.

Com esse entendimento de que a educação deve ser inclusiva para toda população discente do *Campus* Abreu e Lima, não se esquecendo dos que vivem em condições de vulnerabilidades, de acordo com informações passadas pela Divisão de Apoio ao Ensino e Estudante (DAEE), uma equipe multidisciplinar realizou uma investigação sobre os alunos para desenvolver estratégias de acolhimento e minimizar as condições de vulnerabilidade. As medidas implementadas foram através do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE (2020), e a distribuição de tabletes e auxílio digital por construção de edital no *Campus* para ofertar o retorno das aulas de forma remota. A educação inclusiva tem sido um assunto muito presente no decorrer da pandemia do Covid-19 com o propósito de alcançar e promover o acesso ao aprendizado de todos os alunos no ensino regular possibilitando assim a continuidade dos estudos.

O Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria nº 345, de 19 de março de 2020 (2020) altera a Portaria n° 343/2020 (2020), que autoriza a substituição das disciplinas presenciais por atividades remotas, sendo assim, usando a tecnologia da informação e comunicação (TICs) no ambiente escolar. O Conselho Nacional de Educação (CNE) explica que todos os níveis de ensino e as redes de ensino, etapas e modalidades e suas atividades acadêmicas precisam ser reorganizados inserindo medidas e ações preventivas para evitar a propagação da Covid-19.

Em abril de 2020, o MEC publicou a Portaria nº 376/2020 (2020) que sistematiza a educação profissional técnica de nível médio enquanto durar a pandemia. Portanto, o documento autoriza as instituições integrantes do sistema federal de ensino quanto aos cursos de educação profissional técnica de nível médio em andamento, a suspender as aulas presenciais ou substituí-las por atividades não presenciais soborientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital (Portaria nº 376/2020, 2020).

Nesse contexto, no Brasil a educação passa por um período de transição e submetem-se diversas deliberações de segregações sociais em diferentes áreas que também passam por um processo de modificações, principalmente as atividades econômicas. As novas medidas são adaptadas e fazem refletir sobre o impacto que a pandemia está causando no sistema educacional e na forma de aprendizagem e ensino (Costa et al., 2020). As desigualdades socioeconômicas das populações são acentuadas e os que se encontram em situação de vulnerabilidade serão os mais afetados pelos possíveis reflexos da pandemia do Covid-19 e com maiores dificuldades para o acesso a bens e serviços essenciais como a educação, a alimentação, dentre outros (Costa et al., 2020).

Dessa forma, a educação se apresenta como um campo de investigação que permite reduzir as desigualdades, favorecer a equidade e inclusão. Estudos realizados mundialmente possuem intencionalidades que vão além da busca da equidade e da redução da desigualdade (Oliveira, 2020). Pesquisa realizada por órgãos nacionais e internacionais passaram a oferecer informações objetivas que permitem a comparação entre diferentes países. Entretanto, esses dados e indicadores trazem referência ao contexto social, econômico, histórico e cultural das sociedades que estão sendo comparadas (Oliveira, 2020).

Os direitos fundamentais para a população e principalmente os desfavorecidos estão descritos na Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e as políticas públicas educacionais devem ser baseadas nesses princípios garantidos em seu artigo Art. 206, que discorre sobre o ensino ser ministrado de forma universal e igualitária (Constituição da República Federativa do Brasil, Art. 206, 1988). No art. 5º que trata dos "Direitos e Garantias Fundamentais Individuais e da coletividade e todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza" (Constituição da República Federativa do Brasil, Art. 5, 1988). Corroborando, o art. 205 descreve que "a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Constituição da República Federativa do Brasil, Art. 205, 1988).

EDUCAÇÃO REMOTA EM TEMPOS A PANDEMIA DO COVID-19

As escolas e faculdades suspenderam as aulas presenciais por determinação dos órgãos competentes internacionais e nacionais como a OMS, Ministério da Saúde e Ministério da Educação (MEC), Estados e Municípios como medidas para proteger as pessoas do novo Coronavírus. No entanto, Leis e portarias foram criadas para que o ensino pudesse ser disseminado de maneira diferente do presencial e até quando durar a pandemia do Covid-19 (Ministério da Educação, 2020a).

Em alguns países como China, Coreia do Sul, Dinamarca, Finlândia, França, Inglaterra, Israel, e Portugal ao se pensar na retomada da educação no modo de ensino presencial foram desenvolvidos planejamentos e estratégias visando à prevenção nas escolas contra o Covid-19. No entanto, ao retornarem perceberam o surgimento de novos casos de contaminação e foram suspensas as aulas novamente (Arruda, 2020).

No Brasil as aulas nas escolas ainda estão suspensas, pois os alunos ficam vulneráveis à contaminação e se tornando potenciais transmissores do vírus (Costa et al., 2020). Devido à impossibilidade de reabertura das escolas da educação básica de ensino, no contexto da pandemia, foram desenvolvidas estratégias e medidas de orientações para que o ensino fosse disseminado evitando que os discentes fossem prejudicados e perdessem o ano letivo (Arruda, 2020).

Diante deste cenário foram levadas em consideração a Portaria MEC nº

343/2020 (2020) retificada pela Portaria MEC n.º 345/2020 (2020), que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a pandemia do Covid-19, a Medida Provisória nº 934/20 (2020), que estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior, decorrentes das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (2020) e a Portaria MEC nº 376/2020 (2020), que dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a pandemia do novo Coronavírus (Portaria nº 376/2020, 2020).

As estratégicas da gestão pedagógica e as atividades pedagógicas não presenciais, que impossibilitam a presença física dos estudantes no campus ou no polo de ensino a distância e que está prevista no regime domiciliar no Art. 147 da Organização Acadêmica do IFPE, foram desenvolvidas no *Campus* do IFPE - Abreu e Lima para que o ensino pudesse ser difundido (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Art. 17, 2017).

No contexto pandêmico, as atividades pedagógicas não presenciais são uma alternativa para minimizar retrocessos de aprendizagem e evitar a perda de vínculo com a instituição, provocando a evasão escolar (IFPE, 2017). A minuta de Estratégias para Organização das Atividades de Reposição do Calendário Acadêmico no Âmbito do IFPE aprovada pela CODEN de Nº 15062020 (IFPE, 2020a), foi construída através de uma pesquisa pública para desenvolver atividades pedagógicas não presenciais e atividades remotas.

As atividades remotas podem ser disseminadas por meios assíncronos que são atividades realizadas em ambientes virtuais que não exigem a presença do docente e as aulas síncronas realizadas em ambiente virtual, em tempo real com o professor. Permitem a interação virtual entre estudante e professor por plataformas como Moodle ou Google Sala de Aula, etc. (Alves, 2020).

Portanto, o IFPE adotou a modalidade remota para atender a emergência em tempo da pandemia, porém, foi necessário observar o currículo pedagógico do curso de acordo com a Portaria nº 376/2020 (2020). Também, foram ofertados aos docentes, capacitação e treinamento através da plataforma Moodle e outras ferramentas como Google Classroom (IFPE, 2020b).

METODOLOGIA

O design metodológico foi ancorado na abordagem em uma pesquisa bibliográfica, descritiva, exploratória e explicativa de caráter quantitativo. A busca e análise foram através de diversos autores com aspectos sobre a educação profissional em tempos do Covid-19. A pesquisa foi realizada no IFPE - Abreu e Lima, com os alunos dos cursos técnicos de segurança do trabalho através de questionário produzido por uma equipe multidisciplinar para planejar o retorno das aulas de forma remota e sobre os recursos tecnológicos dos alunos que vivem em condições de vulnerabilidade. O questionário foi aplicado pelo *Google Forms* para saber se eles teriam condições tecnológicas para desenvolver o

ensino de forma remota em tempos da pandemia do Covid-19. Os dados foram obtidos pela instituição e o programa que utilizamos para realizar o tratamento dos dados foi o *Microsoft® Excel 2010.*

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Visto que a pandemia da Covid-19 impossibilitou a realização de aulas tradicionais, proveniente do número expressivo de casos apresentados no estado de Pernambuco em 2020, tornou-se necessário diagnosticar a situação de vulnerabilidade e inclusão dos alunos na utilização do ensino remoto em virtude da paralisação das aulas no sistema presencial no curso técnico de segurança do trabalho e enfermagem no IFPE- Abreu e Lima. Os resultados da pesquisa demonstraram que a gestão pedagógica desenvolveu estratégia para incluir todos os discentes que vivem em condições de vulnerabilidade de acordo com a Divisão de Apoio ao Ensino e Estudante (DAEE) do campus Abreu e Lima para mediar o ensino e a aprendizagem em forma remota.

Na figura 1 está demonstrada a quantidade de estudantes por turma, em 25.08.2020, no curso de Segurança do Trabalho.

Figura 1: Número de alunos matriculados por período-turma- turno

Período / Turma/ Turno	1/A/M	1/A/T	2/A/T	2/B/T	3/A/T	3/B/T	4/A/T
Número de alunos de Segurança	42	40	36	36	27	26	30

Fonte: elaborado pelas autoras.

No plano pedagógico o curso técnico em segurança do trabalho na modalidade subsequente foi dividido em quatro (4) períodos, no turno matutino e vespertino e noturno, como também a inclusão na quantidade de turmas. Isto se deve às estratégias da gestão pedagógica e administrativa do IFPE - Abreu e Lima.

No curso de Segurança do Trabalho foram matriculados no ano de 2020 um total de 237 alunos.

Na elaboração do questionário foi criada uma comissão que consistia em professores da área de segurança e enfermagem, pedagoga, administrativo, e direção de ensino. Foram considerados para o nosso estudo as questões referentes ao acesso à internet, equipamento utilizado para o estudo remoto e condições para realização de atividades propostas pelo professor.

Na figura 2, está demonstrada a quantidade de alunos que responderam ao questionário, referente à questão do acesso à internet no curso de Segurança do Trabalho.

Em média 95% dos alunos do curso de segurança do trabalho têm acesso à internet em casa, em média 4% não possui internet em casa e 1% não tem acesso

Figura 2: Acesso à internet no período-turma-turno curso segurança do trabalho.

Turma de segurança do trabalho	1 A/M		1 A/T		2 A/T		2 B/T		3 A/T		3 B/T		4 A/T	
Resposta	**aluno**	**%**	**aluno**	**%**	**aluno**	**%**	**aluno**	**%**	**aluno**	**%**	**aluno**	**%**	**aluno**	**%**
Acesso em casa	**29**	**97**	**29**	**97**	**26**	**90**	**26**	**93**	**6**	**86**	**14**	**100**	**12**	**100**
Acesso fora de casa	0	0	1	3	2	7	1	4	1	14	0	0	0	0
Não tem acesso	1	3	0	0	1	3	1	4	0	0	0	0	0	0

Fonte: elaborado pelas autoras.

à internet. Porém, o número de alunos que responderam ao questionário foi de 150 alunos e os que deixaram de responder foi de 87 alunos, o que representa um percentual de 37%. A preocupação maior está na turma do 3A período, pois somente 22% responderam ao questionamento.

A turma de segurança apresenta uma margem muito boa de acesso à internet. O que possibilita o IFPE-Abreu e Lima, tomar ações na realização de aulas remotas, tendo que observar aspectos relacionados aos equipamentos utilizados pelos alunos e a realização das atividades desenvolvidas pelos professores.

Na figura 4, está representado o tipo de equipamento utilizado para participar da aula e realização das atividades propostas pelo professor.

Figura 3: tipo de equipamento para acesso às aulas remotas em segurança do trabalho.

Turma segurança trabalho	1A/M		1A/T		2A/T		2B/T		3A/T		3B/T		4A/T	
Equipamentos	**aluno**	**%**	**aluno**	**%**	**aluno**	**%**	**aluno**	**%**	**aluno**	**%**	**aluno**	**%**	**aluno**	**%**
Computador	3	10	2	7	1	3	1	4	1	14	2	14	0	0
Notebook	7	23	10	33	8	28	8	28	2	28	3	21	5	41
Smartphone	**27**	**90**	**28**	**93**	**26**	**90**	**26**	**93**	**6**	**86**	**13**	**93**	**10**	**83**
Tablet	0	0	0	0	0	0	1	4	1	14	0	0	0	0
Não possui	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: das autoras

Conforme análise da tabela, em média 90% dos alunos irão usar o smartphone como equipamento para assistir às aulas remotas e realizar as atividades, dentre elas baixar vídeos, material em PDF e realização das atividades e provas. Como também os alunos poderão usar outro tipo de equipamento como computador, notebook ou tablet. Somente 3% dos entrevistados não possui algum equipamento para assistir aula ou realizar atividades. Porém, não pudemos afirmar que os demais alunos que não foram entrevistados terão este mesmo perfil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese foi observado que o planejamento desenvolvido pela gestão pedagógica e a direção-geral e de ensino do campus Abreu e Lima teve um impacto na implementação da retomada da educação de forma remota como foi determinado em alguns países e no Brasil como alternativa emergencial. As dificuldades encontradas no sistema educacional para desenvolver a educação remota foram a falta de suporte tecnológico, acesso a equipamentos e ferramentas tecnológicas e meios de acesso à internet, que já foram apresentadas em estudos socioeconômicos e de desigualdade social do Brasil pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua, 2019 (IBGE, 2019).

Baseado em vários fatores em que a política de universalização que a Constituição Brasileira, o Ministério da Educação (MEC) e a Organização Mundial de Saúde que garantem a população os direitos fundamentais, o Instituto Federal de Pernambuco, principalmente o campus estudado, desenvolveu estratégias com capacitação e treinamento para alcançar, docentes, discentes e administrativos. Para os discentes foram desenvolvidas estratégias de apoio social, tecnológico, treinamento de ferramentas tecnológicas, aplicativos para desenvolvimento do ensino remoto, além disso, auxílio alimentação, distribuição de tablets e acesso à internet por meio de chip para os alunos em condições de vulnerabilidade do campus em estudo.

Para desenvolver estas estratégias de gestão administrativa e pedagógica, o campus Abreu e Lima juntamente com a reitoria e o Ministério da Educação, realizou uma redistribuição de orçamentos financeiros para garantir o acesso à educação remota. A pesquisa demonstrou que os discentes têm dificuldades tecnológicas e de acesso a equipamentos para desenvolver as atividades de ensino e aprendizagem. No entanto, corre-se o risco para a ampliação da desvalorização da educação, historicamente demonstrada no Brasil através de cortes de gastos e de profissionais. Infelizmente as iniciativas tecnológicas digitais no Brasil ainda são muito precárias e necessitam de investimento para disseminação de saberes e formação transversal de discentes, diferente da maioria dos países desenvolvidos. A tecnologia tem se mostrado uma ferramenta necessária e de referência em todos os setores econômicos e no meio educacional está demonstrando uma possibilidade de fortalecer uma formação educacional e desconstruindo paradigmas para uma produção de conhecimentos no sistema educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agência Nacional de Vigilância Sanitária. (2020). *Nota Técnica Gvims/Ggtes/Anvisa nº 04/2020*. http://portal.anvisa.gov.br/documents/33852/271858/NotaTécnican04-2020GVIMS-GGTES-ANVISA/ab598660-3de4-4f14-8e6f-b9341c196b28.

Alves, L. (2020). Educação remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas*, *9*(3), 348-365. https:// periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251/4047a.

Arruda, E. P. (2020). Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Em Rede - Revista de Educação a Distância, 7*(1), 257- 275.

Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades. (2020). *CNE aprova parecer com diretrizes para reorganização dos calendários escolares e realização de atividades não presenciais pós retorno*. https://www.abrafi.org.br/index.php/site/noticiasnovo/ver/3214.

Lei Nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 da Presidência da República. (2020). http://www.Planalto.Gov.Br/Ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13979.Htm.

Medida Provisória nº 934, de 1 de abril de 2020, do Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Edição 63-A, Seção 1, pp. 1. https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591 .

Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). *Art. 05 e art. 205.* http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Costa, R., Lino, M. M., Souza, A. I. J., Lorenzini, E., Fernandes, G. C. M., Brehmer, L. C. F., Vargas, M. A. O., Locks, M. O. H. & Gonçalves, N. (2020). Ensino de enfermagem em tempos de COVID-19: como se reinventar nesse contexto? *Texto Contexto -– Enfermagem*, *29*, e20200202. https://doi.org/ 10.1590/1980-265X-TCE-2020-0002-0002.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. (2020b). *Manual do estudante, Google Classroom*. IFPE. https://www.ifpe.edu.br/campus/abreu-e-lima/noticias/ifpe-abreu-e-lima-lanca-manual-de-acesso-ao-google-classroom.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. (2017). *Organização Acadêmica Institucional do IFPE*, pdf. https://www.ifpe.edu.br/campus/pesqueira/o-campus/documentos/organizacao-academica-institucional-do-ifpe.pdf/view.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. (2020a). Minuta da Orientação Normativa. Aprovada do CODEN 1506220 Estratégias para Organização das Atividades de Reposição do Calendário Acadêmico do Âmbito do IFPE. https://portal.ifpe.edu.br/campus/igarassu/noticias/ifpe-igarassu-lanca-consulta-publica-para-discutir-atividades-de-reposicao-do-calendario- academico.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatisticas. (2019). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf

Ministério da Educação (2020a). *Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19*. MEC. http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2020-pdf/144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19/file

Oliveira, D. A. (2020). Políticas itinerantes de educação e a reestruturação da profissão docente: o papel das cúpulas da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro. *Currículo sem Fronteiras*, *20*(1), 85-107. http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n1.6.

Organização Mundial de Saúde. (2020). Discurso de abertura do Diretor-Geral na coletiva de imprensa sobre COVID-19. OMS. https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-statement-on-ihr-emergency-committee-onnovel-coronavirus-(2019-ncov).

Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, do Ministério da Saúde. (2020). Diário Oficial da União, Edição 24-A, Seção 1 – Extra. https://www.in.gov.br/ en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388.

Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação (2020). Diário Oficial da União, Edição 53, Seção 1, pp. 39. https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376.

Portaria nº 345, de 19 de março de 2020, do Ministério da Educação (2020). Diário Oficial da União, Edição 54, Seção 1, pp. 1. https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=603&pagina=1&data=19/03/2020&totalArquivos=1.

Portaria nº 376, de 06 de abril de 2020, do Ministério da Educação (2020). Diário Oficial da União, Edição 66, Seção 1, pp. 66. . https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/73088/portaria-mec-n-376-2020.

A integração dos pressupostos do Desenho Universal para a Aprendizagem em Ecossistema Digital Online de Aprendizagem

João José Saraiva da Fonseca[1]
Sonia Maria Henrique Pereira da Fonseca[2]
Felipe Soares Almeida[3]

Resumo
Pesquisas realizadas mostram que a utilização do Ecossistema Digital Online de Aprendizagem (EDOA) na Educação Superior é uma tendência crescente e prevê-se que cresça rapidamente nos próximos anos. O acesso de todos à Educação condição essencial para o exercício da Cidadania, é um desafio que se coloca à Sociedade e às Instituições de Educação Superior (IES) e que estas procuram ultrapassar com a integração dos pressupostos do Universal Design no EDOA. O conceito de design universal de Aprendizagem (UDA) se aplica ao design de produtos e ambientes que podem ser usados por todos, sem a necessidade de adaptação. O estudo assume uma vertente qualitativa associada ao estudo de caso e procura a resposta para o questionamento: Como as evidências de pesquisas na área do design universal foram usadas no design do EDOA de uma IES? As características do Universal Design no EDOA usadas pelos desenvolvedores da IES foram reunidas a partir dos dados recolhidos na leitura dos autores (Brown, Dehoney & Millichap, 2015) (Fidalgo Blanco, Sein-Echaluce Lacleta, & García-Peñalvo, 2015) (Redmond, Macfadyen, 2020) a propósito do desenvolvimento de Ambientes de Aprendizagem Digitais de Nova Geração - Next Generation Digital Learning Environment (NGDLE) e contemplam: Acessibilidade comunicacional, Símbolos e códigos, Aprendizagens, Estudar, Personalização, Colaboração, Suporte à aprendizagem e Informação. O EDOA da IES desenvolvido com os referenciais do UDA busca colocar em relevo no usuário enquanto foco do processo de ensino e aprendizagem, baseado em conceitos como a aprendizagem ativa, a colaboração entre os usuários e a personalização (Brown, Dehoney, & Millichap, 2015) (Dahlstrom, Brooks, & Bichsel, 2014), por intermédio de uma ampla gama de conexões, recursos e colaboração. O trabalho de aplicação dos referenciais do DUA no desenvolvimento do EDOA, conduziu à identificação dos tópicos: Acessibilidade comunicacional, Símbolos e códigos, Aprendizagens, Estudar, Personalização, Colaboração, Suporte à aprendizagem e Informação, como essenciais para garantir o acesso a todos a aprendizagem em NGDLE.

Palavras-chave: Ecossistema Digital Online de Aprendizagem; Universal Design de Aprendizagem; Aprendizagem Ativa, Acessibilidade.

[1] UNINTA; joaojosefonseca@uninta.edu.br
[2] UNINTA; soniafonseca@uninta.edu.br
[3] UNINTA; felipe.almeida@uninta.edu.br

INTRODUÇÃO

O presente artigo relata como o Centro Universitário INTA (UNINTA) procura integrar os pressupostos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no Ecossistema Digital Online de Aprendizagem (EDOA UNINTA) que de acordo com os princípios do acesso aberto, disponibiliza aos seus estudantes, professores e Comunidade Educativa.

O UNINTA é uma Instituição de Educação Superior (IES) com aproximadamente 20.000 estudantes, com sede na cidade de Sobral, localizada no norte do Estado do Ceará, região nordeste do Brasil. A IES está presente com 190 polos de educação a distância em 19 estados dos 26 estados e Distrito Federal que integram a República Federativa do Brasil.

O EDOA UNINTA foi desenvolvido considerando os referenciais do Ecossistema de Aprendizagem Digital de Próxima Geração (Next Generation Digital Learning Ecosystem - NGDLE) (Baule, 2019) (Brown, 2015) (Lane; Goode, 2021) e do Conectivismo (Siemens, 2005). A IES buscou usar a tecnologia para que o estudante não seja somente usuário final, mas também um participante ativo nas conexões que subsidiam a aprendizagem (García-Holgado; García-Peñalvo, 2018). Para tornar isso possível a todos os estudantes, a IES buscou a abordagem do DUA (Røssvoll & Fuglerud, 2013) (Schulz et al., 2014) (CAST, 2018) (Harder, 2017)(Rogers-Shaw et al.'s, 2018) (Torkildsby, 2018) (Center for Universal Design, 2018) (Wartzack, 2017). O estudo apresentado procura a resposta para o questionamento: Como as evidências de pesquisas na área do design universal foram usadas no design do EDOA de uma Instituição de Educação Superior (IES)? O objetivo do é apresentar os requisitos considerados pela equipe de desenvolvimento do EDOA para atender aos princípios do UDA. O documento é estruturado em cinco partes considerando: 1. Introdução; 2. Revisão de Literatura, 2.1. Características dos Ecossistemas Digitais Online de Aprendizagem, 2.2. Desenho Universal de Aprendizagem; 3. Metodologia; 4. Produtos; 5. Considerações finais; 6. Referências bibliográficas

1. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Características dos Ecossistemas Digitais Online de Aprendizagem

As características dos EDOA podem ser encontradas em Brown, Dehoney & Millichap (2015), Fidalgo Blanco, Sein-Echaluce Lacleta, & García-Peñalvo (2015) e Redmond, Macfadyen (2020), se apresentando um resumo na tabela 1.

A partir dos dados apresentados na tabela 1, as características propostas pelos autores foram organizadas pela equipe de desenvolvimento do EDOA, em 12 tópicos: 1. Análise, aconselhamento e avaliação de aprendizagem; 2. Analytics; 3. Aprendizagem social e envolvimento; 4. Colaboração; 5. Gamificação de processos de aprendizagem; 6. Governança; 7. Interoperabilidade e integração; 8.

Motivadores intrínsecos e extrínsecos; 9. Personalização; 10. Portfólios eletrônicos semânticos; 11. Tecnologia e arquitetura de dados; 12. DUA/Acessibilidade.

Especificando o presente artigo as características do DUA/Acessibilidade, do EDOA desenvolvido pela IES, apresenta-se uma reflexão teórica sobre a temática.

1.2. Acessibilidade e Desenho Universal

O desenvolvimento do EDOA de acordo com as características da DUA/ /Acessibilidade busca considerar que uma ampla gama de usuários, apesar de suas diferenças individuais, possam ter condições igualitárias de aprendizagem.

1.2.1. Princípios do DUA

O DUA considera que todos, possam acessar ao EDOA e se beneficiar com o seu uso, alcançando o sucesso na aprendizagem, assumindo o papel de receptor, produtor ou de "mixador" (Cast, 2018), (Brown, Dehoney & Millichap, 2015)(Center for Universal Design, 2018). Para o design do EDOA os sete princípios do DUA são uma referência:

- Uso equitativo/igualitário - possibilidade de uso, por usuários com as mais variadas capacidades, dos diferentes espaços, produtos, serviços e informações disponibilizados no EDOA;
- Flexibilidade/adaptabilidade de uso - possibilidade de atender a usuários com diferentes competências e múltiplas preferências;
- Uso simples e intuitivo/óbvio - fácil compreensão da informação disponibilizada no EDOA por qualquer usuário, independente de sua experiência prévia, conhecimento, habilidades de linguagem ou nível de concentração;
- Informação de fácil percepção - A informação é transmitida de forma a atender as necessidades de quem a recebe, independente das condições ambientais, ou competências sensoriais do usuário;
- Tolerância a erros/segurança - busca de minimizar erros na utilização do EDOA e de ferramentas nele presentes, diminuindo riscos e consequências de ações acidentais ou não intencionais;
- Baixo esforço físico - preconiza o uso confortável e eficiente do EDOA, com o mínimo de fadiga;
- Dimensão e espaço para acesso e uso - estabelece a usabilidade de acesso, manipulação e uso dos recursos do EDOA apropriados para o usuário, independente das suas características físicas, postura e mobilidade do usuário (Taildong & Toquero, 2021) (Brown, 2015) (Czarapata, Jones. 2017).

1.2.1. O desenvolvimento do EDOA de acordo com os princípios do DUA

No design dos produtos, serviços e informação disponíveis no EDOA, o atendimento aos sete princípios do DUA, potencializa criar um espaço no qual

Tabela 1: Características de um EDOA

Obras/ autores	Next Generation Digital Learning Environment (Brown, Dehoney & Millichap, 2015)	Learning services-based technological ecosystems (Fidalgo Blanco, Sein-Echaluce Lacleta, & García-Peñalvo, 2015)	Learning Ecosystem Framework 2.0 (Redmond, Macfadyen, 2020)
Características dos EDOA			Tecnologia e arquitetura de dados
	Interoperabilidade e integração		
	Personalização	Sistemas de conhecimento adaptativos	Personalização
			Governança
	Análise, aconselhamento e avaliação de aprendizagem	Análise de aprendizagem para tomada de decisão educacional	Analytics
	Colaboração		
	Acessibilidade e Desenho Universal		
		Gamificação de processos de aprendizagem	
		Portfólios semânticos	Portfólios eletrônicos semânticos
			Motivadores intrínsecos e extrínsecos
			Aprendizagem social e envolvimento

todos os usuários possam aprender, com reduzidas restrições, ameaças e distrações potencialmente perturbadoras (Dalton, 2017) (Boothe et al. 2018). Refletindo as diferenças em suas experiências prévias, habilidades, aptidões e motivações para aprender, de acordo com o DUA, o EDOA deve oferecer opções de envolvimento ao usuário, de modo a que possa desenvolver as competências para estabelecer os seus próprios objetivos acadêmicos e de aprendizagem e metas pessoais desafiadoras e realistas. Os desenvolvedores, atendendo ao DUA, devem considerar que não existe um modo de envolvimento único para atrair a atenção e despertar o interesse dos usuários. Devem também atender aos contextos, disponibilizando as ferramentas para o usuário monitorar o progresso de sua aprendizagem de forma eficaz e usar essa informação para orientar seus próprios esforços e prática, adotando as trilhas de aprendizagem conforme as necessidades (Boothe et al. 2018)(Chapman, Jackson, 2021).

1.2.2. A transformação da IES face ao desenvolvimento do EDOA de acordo com os princípios do DUA

Para além dos desenvolvedores do EDOA, a IES, para trabalhar com os princípios do DUA, deve refletir, sobre alguns conceitos destacados a seguir, em negrito:

- O **currículo flexível** oferece diferentes graus de **liberdade** de acordo com o perfil do usuário. Desde a estrutura mais rígida, até à possibilidade de amplos graus de liberdade para usuários que estejam prontos para assumirem um elevado grau de **independência** em seus estudos;

- As atividades propostas estimulam no usuário a **participação** ativa, **exploração** e **experimentação**, conduzindo a uma aprendizagem **autêntica** que reflita um propósito claro para cada um dos usuários (Chapman, Jackson, 2021)(Dahlstrom, Brooks, & Bichsel, 2014);

- O **feedback** em tempo hábil, **personalizado**, oportuno, informativo, formativo e acessível, possibilita a oportunidade de aprender trabalhando com o outro, por intermédio por exemplo da **mentoria** entre **pares**;

- O **registro** e a **organização** da **memória** do trabalho realizado possibilita conservar unidades de informação ("bloco de notas") tais como onde eles possam ser acessadas e utilizadas na aprendizagem (Torkildsby, 2018);

- A informação disponibilizada em **mídias flexíveis**, **multifuncionais** e **acessíveis**, possibilita que qualquer usuário interaja com sucesso em sua aprendizagem (Chapman, Jackson, 2021);

- As modalidades de **expressão** diversificadas e adequadas permitem que os usuários compartilhem entre si ideias e opiniões (Chapman, Jackson, 2021);

- A informação de **pré-requisitos** ou a disponibilização de **avisos** ou **dicas**, são opções para que a aprendizagem do usuário no EDOA não seja influenciada, por fatores como, a **motivação** inicial e ou habilidades de **autorregulação** (Boothe et al. 2018)(Wartzack, 2017);

- A **cognição** e a **metacognição** é estimulada por estratégias de seleção, resumo, categorização, priorização, contextualização, lembrança, manipulação,

generalização e transferência da aprendizagem do usuário para novos contextos (Boothe et al. 2018);

- Os elementos **semânticos** por meio dos quais as informações são apresentadas (palavras, símbolos, números e ícones) são disponibilizados ao usuário sob diferentes formas (vocabulário, ilustrações, simulações, imagens ou gráficos), visando ultrapassar barreiras de **decodificação** (transformar a informação acessível em conhecimento utilizável), atendendo às suas diferentes origens, idiomas e conhecimentos lexicais variados (Chapman, Jackson, 2021) (Boothe et al. 2018).

2. METODOLOGIA

O estudo segue o método de investigação qualitativa do estudo de caso de uma IES que adotou o DUA para subsidiar o desenvolvimento do EDOA. Apresenta um caráter descritivo das estratégias usadas pela IES no desenvolvimento do EDOA que atenda aos princípios da UDA. Os procedimentos de coleta de dados incluíram a revisão de bibliografia sobre EDOA e UDA. A partir dessa leitura exploratória, a equipe responsável pelo desenvolvimento do EDOA, elaborou duas orientações para a elaboração de DEOA respeitado os princípios do DUA: "Requisitos do EDOA para atender aos princípios do UDA" e "Recursos a usar no EDOA para atender aos requisitos do UDA". As duas orientações serviram de base para a estruturação do EDOA da IES de acordo com os referenciais da DUA.

3. PRODUTOS

A partir da leitura do referencial teórico se elaborou o documento "Requisitos do EDOA para atender aos princípios do UDA" que orientaram o desenvolvimento do EDOA de acordo com os princípios do DUA.

Para atender aos princípios do DUA a equipe de desenvolvimento do EDOA considerou aproximadamente setenta requisitos a disponibilizar ao usuário. Esses requisitos foram categorizados nos tópicos: Acessibilidade comunicacional, Símbolos e códigos, Aprendizagens, Estudar, Personalização, Colaboração, Suporte à aprendizagem e Informação.

Acessibilidade comunicacional

1 - informação transmitida por áudio ou vídeo ou texto que podem ter o tempo/volume/imagem ajustados; 2 - alternativa para a informação auditiva na forma de legendas e para a informação visual sob a forma de leitura automática; 3 - articulação das linguagens textual, verbal e visual, com outras linguagens (diagramas, ilustrações, fotografias, modelos, simulações, imagens, gráficos, infográficos e mapas conceituais), para tornar a informação mais compreensível e acessível ao usuário; 4 - audiodescrição para as imagens, gráficos, ilustrações,

infográficos e vídeos; 5 - tradução do áudio em Língua Brasileira de Sinais; 6 - software de conversão de texto em fala.

Símbolos e códigos

7 - analogias visuais (por exemplo: emojis - pequenas imagens, símbolos ou ícones - usados para expressar uma atitude emocional do escritor) permitem uma melhor compreensão da informação da linguagem textual; 8 - glossários, gráficos, mapas, hiperlinks ou hipertextos e notas de rodapé; 9 - tradução de expressões idiomáticas, linguagem arcaica, gírias, linguagem figurativa, linguagem matemática, jargões, coloquialismo e dialetos; 10 - verificadores ortográficos; 11 - verificadores gramaticais; 12 - software de previsão de palavras.

Aprendizagens

13 - conexão entre as competências/experiências anteriores (conhecimento prévio) e a nova informação; 14 - conexões interdisciplinares entre as áreas do conhecimento; 15 - estratégias diferenciadas de avaliação da aprendizagem; 16 - autonomia para a aprendizagem;

17 - aprendizagem autêntica; 18 - aprendizagem em pares; 19 - participação ativa, exploração e experimentação; 20 - atividades relevantes e apropriadas para diferentes grupos raciais, culturais, étnicos e de gênero; 21 - atividades socialmente relevantes e apropriadas para diferentes grupos raciais, culturais, étnicos e de gênero; 22 - simulação da vida real; 23 - relação entre a teoria e a prática; 24 - recursos para ajudar o usuário a coletar e exibir dados de seu aprendizado.

Estudar

25 - organização de rotinas de estudo; 26 - instruções explícitas durante o processo de ensino e aprendizagem; 27 - informação organizada em unidades de aprendizagem; 28 - informação liberada progressivamente; 29 - lembretes digitais alertam o usuário para os momentos de aprendizagem; 30 - projetar, prever e generalizar a aprendizagem realizada/solução encontrada para um problema/para novas situações; 31 - variedade de estratégias/soluções para resolver problemas; 32 - revisitar regular/permanente de conceitos; 33 - apresentação e explicação de trabalhos acadêmicos; 34 - anotações usando "bloco de notas" digital; 35 - Publicação dos produtos da aprendizagem; 36 - Estabelecer conexões com o outro.

Personalização

37 - Mensagens personalizadas que incentivem a perseverança, com dicas, avisos e feedback "formativo", diferenciado que permita ao usuário monitorar o desenvolvimento da sua eficácia e da autoconsciência e usar essa informação para orientar seus esforços e prática; 38 - Trilhas personalizadas para a aprendizagem; 39 - Articulação entre as competências apresentadas pelo usuário e a demanda da tarefa; 40 - Definição pelo usuário de seus próprios objetivos acadêmicos e comportamentais; 41 - Representação (gráficos e tabelas) de progresso da aprendizagem mostrando ao longo do tempo; 42 - Comandos para o usuário

estimar o seu esforço e os seus recursos, face à dificuldade que vai enfrentar; 43 - Atividades contextualizadas; 44 - Fontes de informação contextualizadas; 45 - Convite a uma auto reflexão a propósito do conteúdo e das atividades; 46 - Criação de rotinas de aprendizagem; 47 - Divisão de metas de longo prazo em objetivos de curto prazo; 48 - Respeito aos estilos de aprendizagem.

Colaboração

49 - Ferramentas interativas síncronas e assíncronas da Internet (por exemplo: fóruns de discussão e chats); 50 - Envolvimento de todos os participantes nas discussões; 51 - Participação dos usuários em discussões de avaliação sobre os critérios de excelência; 52 - Criação de grupos de aprendizagem cooperativa com objetivos, funções e responsabilidades claras; 53 - Incentivo à interação e apoio ao pares; 54 - Criação de comunidades de usuários engajados em interesses ou atividades comuns.

Suporte à aprendizagem

55 - Mentoria e coaching questionam, motivam e orientam o automonitoramento e a meta-reflexão do usuário, modelando o processo de definição de metas pessoais; 56 - Orientação para "Parar e pensar" antes de agir; 57 - Ferramentas de agendamento online;

58 - Suporte emocional externo; 59 - Feedback que enfatiza o esforço, a melhoria e a obtenção de um padrão, em vez do desempenho relativo; 60 - Feedback frequente, oportuno e específico; 61 - Feedback substantivo e informativo, em vez de comparativo ou competitivo; 62 - Feedback que ajuda na identificação de padrões de erro; 63 - Modelos ou exemplos diferenciados (que por exemplo: usam diferentes abordagens e estratégias e exigem diferentes habilidades) para emular diferentes processos, situações e produtos; 64 - Gamificação adaptando as recompensas e o objetivo com as características do usuário; 65 - Cor, design, layouts adequado à aprendizagem; 66 - Adequação às potencialidades do usuário.

Informação

67 - Objetivos apresentados em um espaço de elevada visibilidade; 68 - Uso de mídias sociais; 69 - Informação categorizada e sistematizada 70 - Promoção da Integridade Acadêmica; 71 - Apresentação das trilhas propostas para a aprendizagem; 72 - Calendários e cronômetros para as atividades acadêmicas; 73 - Alertas ajudam a programar a participação em atividades e eventos; 74 - Propostas de variação no ritmo de trabalho: 75 - Oportunidade para realizar pausas; 76 - Exibição das metas de aprendizagem sob diversificadas formas; 77 - Informação sobre quando e como pedir ajuda aos colegas e / ou professores; 78 - Apresentação do cronograma previsto para as atividades.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A IES ao desenvolver o EDOA de acordo com os referenciais do DUA buscou possibilitar a todos um processo de ensino e aprendizagem que promova as competências do século XXI.

A apresentação dos "Requisitos do EDOA para atender aos princípios do UDA" possibilita que outras IES tenham um referencial para desenvolver um EDOA de acordo com os princípios do DUA a partir da experiência vivenciada pela comunidade Educativa.

O estudo será alargado futuramente, com a realização de uma avaliação pelo usuário da proposta de usabilidade da DUA no EDOA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baule, S. (2019, April 9). From LMS to NGDLE: The acronyms of the future of online learning. ECampus News.https://www.ecampusnews.com/2019/04/09/lms-ngdle-future-online-learning/.

Brown, M., Dehoney, J., & Millichap, N. (2015). The next generation digital learning environment: A report on research. EDUCAUSE Learning Initiative. https://library.educause.edu/-/media/files/library/2015/4/eli3035-pdf.pdf

Boothe, Kathleen A., Marla J. Lohmann, Kimberly A. Donnell, and D. Dean Hall. "Applying the principles of universal design for learning (UDL) in the college classroom." Journal of Special Education Apprenticeship 7, no. 3 (2018): n3. Centre for Universal Design. (2018). About UD. Retrieved from https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/about_ud.htm

Chapman, L. A., & Jackson, A. M. (2021). Accessibility Matters: Universal Design and the Online Professional Practice Doctorate. Impacting Education: Journal on Transforming Professional Practice, 6(3), 1–6. https://doi.org/10.5195/ie.2021.184

Dalton, E. M. (2017). Beyond Universal Design for Learning: Guiding Principles to Reduce Barriers to Digital & Media Literacy Competence. Journal of Media Literacy Education, 9(2), 17-29. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1160465.pdf

Dahlstrom Eden, D. Christopher Brooks, and Jacqueline Bichsel. The Current Ecosystem of Learning Management Systems in Higher Education: Student, Faculty, and IT Perspectives. Research report. Louisville, CO: ECAR, September 2014. Available from http://www.educause.edu/ecar.

García-Holgado, A., & García-Peñalvo, F. J. (2018). Human interaction in learning ecosystems based on open source solutions. In P. Zaphiris & A. Ioannou (Eds.), Learning and collaboration technologies: Design, development and technological innovation (Vol. 10924, pp. 218–232). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-91743-6_17

Harder, S. K. (2017). Ensuring Universal Design in ICT- Solutions. (Master), Norwegian University of Science and Technology, Norway. Lane, D. C., & Goode, C. (2021). Open For All: The OERu's Next Generation Digital Learning Ecosystem. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 22(4), 146-163. https://doi.org/10.19173/irrodl.v23i1.5763

Redmond, William Derek; MACFADYEN, Leah P.. A Framework to Leverage and Mature Learning Ecosystems. International Journal of Emerging Technologies in

Learning (iJET), [S.l.], v. 15, n. 05, p. pp. 75-99, mar. 2020. ISSN 1863-0383. from.:http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v15i05.11898.

Rogers-Shaw, C., Carr-Chellman, D. J., & Choi, J. (2018). Universal design for learning: Guidelines for accessible online instruction. Adult Learning, 29(1), 20-31. https://doi.org/10.1177/1045159517735530

Rogers-Shaw, C., Carr-Chellman, D. J., & Choi, J. (2018). Universal design for learning: Guidelines for accessible online instruction. Adult Learning, 29(1), 20-31. https://doi.org/10.1177/1045159517735530

Røssvoll, T. H., & Fuglerud, K. S. (2013). Best Practice for Efficient Development of Inclusive ICT, Berlin, Heidelberg.Schulz, T., Fuglerud, K., Arfwedson, H., & Busch, M. (2014). A Case Study for Universal Design in the Internet of Things (Vol. 35). from https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/2777343/sharma-mauu2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for the digital age. Retrieved from http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2(1). Retrieved from http://www.itdl.org/

Torkildsby. A. B., Critical Design in Universal Design Settings: Pedagogy turned upside down, Design And Technology Education: An International Journal 23 (2018), 6-23. https://ojs.lboro.ac.uk/DATE/article/view/2432

Wartzack, S. (2017). Universal Design—An Old-Fashioned Paradigm? In S. Fukudas (Ed.), Emotional engineering (Vol. 5, pp. 55-69). Cham: Springer. https://ojs.lboro.ac.uk/DATE/article/download/2432/2717/

Teologia em Trincheiras, não em Fronteiras: Os Riscos do Fundamentalismo Religioso à Prática Teológica Contemporânea

Marcio Simão de Vasconcellos[1]

Resumo
Em suas palestras proferidas durante a Jornada Mundial da Juventude no Brasil, em 2013, o Papa Francisco ressaltou a necessidade de sermos, enquanto seguidores de Jesus de Nazaré, uma igreja acolhedora, que "saiba dialogar com aqueles discípulos que, fugindo de Jerusalém, vagam sem meta, sozinhos, com o seu próprio desencanto, com a desilusão de um cristianismo considerado hoje um terreno estéril, infecundo, incapaz de gerar sentido" (Francisco, 2013, p. 96). Em outras palavras, o Papa Francisco defende uma igreja que encontra seres humanos concretos, não idealizados, em suas próprias jornadas existenciais e à essas pessoas é capaz de fornecer a esperança do Evangelho. Uma igreja assim não pode, por óbvia definição, assumir uma posição entrincheirada, fechada ao diálogo, sobretudo com o diferente, e, por isso mesmo, impossibilitada de transmitir as palavras de vida do Evangelho. É exatamente esse o risco que o fundamentalismo religioso traz à vivência da fé e à prática da Teologia na contemporaneidade: a adoção de uma teologia feita em trincheiras, apologética, literalista e avessa à alteridade. A proposta desse trabalho é investigar as origens e características do fundamentalismo religioso, analisando suas metodologias e as implicações que gera para a prática teológica contemporânea. A partir disso, investigaremos propostas de teólogos como Paul Tillich, Leonardo Boff e o Papa Francisco por meio das quais será possível propor novos e mais dinâmicos caminhos à teologia hoje.

Palavras-chave: Fundamentalismo religioso; Discurso teológico; Diálogo; Alteridade.

[1] Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO); marciosvasc@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Em discurso proferido durante a Jornada Mundial da Juventude, no Brasil, em 2013, o Papa Francisco defendeu uma igreja acolhedora, mais relacionada ao jeito de ser do próprio Jesus de Nazaré. Uma igreja assim, segundo o Papa, seria a única forma de construir diálogos possíveis com homens e mulheres que, cansados, "vagam sem meta, sozinhos, com o seu próprio desencanto, com a desilusão de um cristianismo considerado hoje um terreno estéril, infecundo, incapaz de gerar sentido" (Francisco, 2013, p. 96). Em outras palavras, o Papa Francisco defende uma igreja que encontra seres humanos concretos, não idealizados, em suas próprias jornadas existenciais e à essas pessoas é capaz de fornecer a esperança do Evangelho. Uma igreja assim não pode, por óbvia definição, assumir uma posição entrincheirada, fechada ao diálogo, sobretudo com o diferente, e, por isso mesmo, impossibilitada de transmitir as palavras de vida do Evangelho. É exatamente neste sentido que o fundamentalismo religioso constitui um posicionamento contrário ao caminho do diálogo e da alteridade características do evangelho.

DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO E CARACTERÍSTICAS DO FUNDAMENTALISMO RELIGIOSO

Fundamentalismo religioso pode ser compreendido "como sinônimo de conservadorismo, sectarismo e fanatismo; como movimento ou corrente amarrados a modelos culturais e religiosos do passado, fechados aos valores do mundo moderno e até mesmo às ciências" (Oro, 1996, p. 23).

Do ponto de vista histórico, o fundamentalismo cristão tem sua origem relacionada à publicação, em 1909, de uma série de livros intitulada The Fundamentals. Como reação à Teologia Liberal dos séculos XIX-XX, o fundamentalismo buscava defender a ortodoxia cristã diante das supostas ameaças geradas pela modernidade.

> Ao insurgir-se contra o modernismo teológico, o conservadorismo protestante pretendia estar reagindo a uma hipotética ameaça aos próprios fundamentos da civilização cristã, surgida em razão da incorporação ao trabalho teológico de métodos e técnicas julgados "alheios à fé" (Mendonça; Velasques, 2002, p. 114).

Nesse sentido, o fundamentalismo constitui-se como o "alter-ego reprimido da Modernidade, a barbárie que se encobre nos monumentos da civilização" (Zabariero et al., 2011, p. 111). A grande sedução que o fundamentalismo oferece é hipoteticamente apresentar um chão firme ou um refúgio seguro contra as incertezas que marcam nosso tempo. O fundamentalismo "seduz porque propicia um fundamento religioso inabalável – um deus controlável, não-arbitrário, sempre-presente, um Da-sein, mero existente entre os existentes" (Zabariero et al., 2011, p. 112). Sobretudo seduz porque substitui os riscos do pensar alterna-

tivo pela segurança de fronteiras já devidamente conhecidas, exploradas e demarcadas, garantindo, por suposição de fé, a manutenção da pureza doutrinária (numa teologia de repetição sistemática[2]) e a estabilidade da própria civilização cristã ocidental.

Desse breve retrospecto histórico, duas afirmações de caráter teológico e hermenêutico podem ser apresentadas aqui. Em primeiro lugar, o conceito de ortodoxia é compreendido pela lente fundamentalista como um conjunto doutrinário detentor da salvação divina. Quem se apresenta como possuidor deste grupo de "doutrinas corretas" seria capaz de manter a pureza da fé e identificar os "hereges". Como afirma Paul Tillich (1999), na base do modus operandi fundamentalista se configura uma rigidez interpretativa, um biblicismo que "rejeita qualquer tipo de penetração teológica nos textos bíblicos para se tornar dependente de interpretações tradicionais da Palavra de Deus" (p. 44)[3]. A experiência de Deus, fonte e origem de todo discurso teológico, é, assim, substituída pela decoração de doutrinas que, desvinculadas da mística cristã, tornam-se áridas e incapazes de gerar vida. Inclusive, este procedimento é capaz de adulterar os principais temas da teologia cristã, como a salvação pela graça. Criticando justamente este ponto, Paul Tillich (1999) defende que as grandes dificuldades do protestantismo surgiram do engano hermenêutico de enxergar a "aceitação intelectual das doutrinas" (p. 46) como poder salvífico para os seres humanos. A respeito, afirma o teólogo:

> A primeira coisa é abrir-se para a graça divina e não tentar produzi-la. A pior maneira de procurar produzi-la, pelo menos hoje, é tentar aceitar doutrinas, crer em coisas que nos parecem incríveis, forçando-as sobre nós, na medida em que procuramos reprimir a nossa dúvida honesta. Essa é a pior forma de deformação. (Tillich, 1999, p. 46)

Aliás, é exatamente essa dúvida honesta que permite ser humano diante de Deus. O fundamentalismo, ao contrário, pressupõe a necessidade da certeza doutrinária como único porto seguro a partir do qual se pode viver a fé. Exige, assim, uma fé estática, fechada, não-humana; um substrato supostamente sólido,

---

[2] A expressão foi cunhada por Alexandre de Carvalho Castro que, em seu livro, aborda as consequências da adoção do fundamentalismo religioso para a reflexão teológica contemporânea. Segundo o autor, pela lógica fundamentalista, o pensamento teológico fica refém de discursos previamente produzidos por certos grupos defensores de ideologias específicas. Sua análise tem como alvo a "sistemática da teologia controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos de prescrição e exclusão encontrados no discurso" (Castro, 2003, p. 16).

[3] Tillich preocupa-se em distinguir o fundamentalismo religioso da ortodoxia protestante. Segundo ele, "a ortodoxia protestante era construtiva" e seus teólogos "não eram leigos em teologia, ignorantes do que queriam dizer os conceitos que empregavam na interpretação bíblica. Sabiam muito bem o seu significado ao longo dos quinze séculos de história da igreja já passados. Conheciam também a história da filosofia e a teologia da Reforma. O fato de permanecerem na tradição dos reformadores não os impediu de conhecer profundamente a teologia escolástica, de discuti-la e refutá-la, e até mesmo de aceita-la quando era o caso." (Tillich, 1999, p. 44).

bem delimitado, com estruturas teológicas elaboradas na forma de muros de separação e/ou proteção contra possíveis desvios doutrinários. Contudo, uma vez que a teologia sempre é uma construção histórica e culturalmente condicionada – um produto humano, portanto –, ela é feita a partir da possibilidade da dúvida. Se fé é aquilo que nos toca incondicionalmente, como defende Tillich (2002) , se é uma experiência que trata o ser humano como um todo, então ela necessariamente envolve elementos racionais e não-racionais da vivência humana, transcendendo-os sem, contudo, anulá-los. Obviamente, isso inclui a experiência da dúvida como elemento constituinte da fé cristã.

O fundamentalismo, portanto, nega a historicidade do fazer teológico, compreendendo a teologia como algo a-priori, eterno, imutável, originário da própria divindade e não uma produção humana. Essa forma de ler a teologia gera posicionamentos incapazes de diálogo com o outro e fechados à alteridade. Em outras palavras, no lugar de propor caminhos de fronteira, exploratórios, capazes de gerar novas e mais produtivas formas de vivenciar a experiência da fé em Cristo, o fundamentalismo propõe uma teologia de trincheiras, incapaz do diálogo com o diferente, aguerrida, militante e doutrinariamente vigilante. Por fechar-se às novas metodologias hermenêuticas[4], o fundamentalismo religioso cristão estabelece uma interpretação teológica cuja "rigidez inibe e castra qualquer espontaneidade, ainda que seja em nome da experiência primeira" (Dusilek; Dreher, 2018, p. 62). A liberdade interpretativa do texto bíblico – elemento caro ao caráter da própria fé cristã – é reprimida em nome do controle de discursos alheios, pautado na interpretação literal dos textos bíblicos. Daí, surge uma postura combativa, defensora de uma suposta pureza doutrinária contra os "desvios" defendidos por outros grupos. Destrói-se o discurso do outro em nome de Deus, rejeitando a individualidade em nome da univocidade. "Daí a importância de constituir um grupo coeso alternativo às facções 'apóstatas', que ofereça ao crente a certeza da verdade, conduzindo-o pouco a pouco em seu processo de conversão e adesão radical e incondicional" (Lima, 2009, p. 342). Assim, demoniza-se o diferente como uma ameaça em potencial à uniformidade da interpretação teológica.

TRINCHEIRAS E MUROS NO LUGAR DE DIÁLOGOS E PONTES

A segunda afirmação que podemos fazer sobre o fundamentalismo relaciona-se às consequências de sua prática. Na perspectiva fundamentalista, a doutrina é mais valiosa que a vida humana. Mesmo o amor – dom máximo,

[4] Como afirmam Dusilek e Dreher, "não é possível haver uma hermenêutica fundamentalista. Isso porque o fundamentalista não reconhece os avanços da filologia e da linguagem, tampouco o 'surgimento de uma concepção inteiramente diferente de linguagem' que fará 'crescer uma tendência entre o significado figurado e o que se chama de significado 'literal'" (Dusilek; Dreher, 2018, p. 62).

segundo o Evangelho – é reduzido e posto a serviço do dogma. Afirma-se que o amor e a misericórdia (produto imediato deste amor) não podem ir contra a doutrina. Esta postura pressupõe que há oposição entre os ensinos de Jesus de Nazaré e a prática do amor ao próximo, que a doutrina é maior que o amor. Lendo os evangelhos, contudo, fica evidente que, para Jesus, o ato de amar constitui a doutrina base que sustenta todo o edifício teológico da fé em Deus. Quando questionado por um especialista na Lei qual seria o maior dos mandamentos, Jesus sintetiza a resposta no amor.

> E um deles, juiz perito na Lei, formulou uma questão para submeter Jesus à prova: "Mestre, qual é o maior mandamento da Lei?" Asseverou-lhe Jesus: "Amarás o Senhor, teu Deus, de todo o teu coração, de toda a tua alma e com toda a tua inteligência. Este é o primeiro e maior dos mandamentos. O segundo, semelhante a este, é: 'Amarás o teu próximo como a ti mesmo'. A estes dois mandamentos estão sujeitos toda a Lei e os Profetas" (Mt 22,35-40).

Ao afirmar que toda a Lei e todos os Profetas estão sujeitos ao amor, Jesus inverte as prioridades defendidas pelo fundamentalismo contemporâneo. De igual modo, o apóstolo Paulo afirma veementemente que quem ama já cumpriu toda a Lei (Gl 5,14). O amor a Deus, ao outro e a si mesmo constitui uma única e real base para a elaboração doutrinária que surge como consequência do ato de amar. Quando esta ordem é invertida, estabelecendo a doutrina como mais importante que a vida, reproduz-se de forma quase literal o farisaísmo das elites religiosas, presente nas narrativas evangélicas. Nesta prática, o ódio é (mal) disfarçado de defesa da ortodoxia e o interesse no cumprimento das exigências da Lei repudia a vivência da fé de forma contextual, vinculada ao chão histórico de homens e mulheres.

> Trata-se de um paradoxo pelo qual a "sã" doutrina causa insanidade emocional, mental, psíquica, afetiva ou mesmo física. Aliás, a afirmação de uma sã doutrina pressupõe a existência de uma doutrina insana, louca, distinta dos padrões pré-estabelecidos. Nessa lógica, o próprio Deus e seus supostos representantes são encarados como instrumentos de coerção e controle das consciências alheias. A teologia perde sua dimensão mistagógica, vinculada ao Mistério que é Deus, para se tornar apologética, geradora de um sistema teológico fechado em si mesmo. (Cavalcanti et al, 2021, p. 100).

Tal lógica afeta indivíduos e suas estruturas religiosas. Templos tornam-se tribunais de acusação, no desejo espúrio de monopolizar o acesso ao Sagrado. Tratando basicamente do mesmo tema, Leonardo Boff afirma:

> Ao substantivar-se e institucionalizar-se em forma de poder, seja sagrado, social, cultural e militar (como nos Estados Pontifícios de outrora), as religiões perdem a fonte que as mantém vivas – a espiritualidade. No lugar de homens carismáticos e espirituais, passam a criar burocratas do sagrado. Ao invés de pastores que se colocam no meio do povo, geram autoridades eclesiásticas, acima do povo e

> de costas para ele. Não querem fiéis criativos, mas obedientes; não propiciam a maturidade na fé, mas o infantilismo da subserviência. O resultado é a mediocridade, a acomodação, o vazio de profetas e mártires e o emudecimento da palavra inspiradora de novo ânimo e de nova vida. As instituições podem tornar-se, com seus dogmas, ritos e morais, o túmulo do Deus vivo. (Boff, 2001, p. 28-29).

Este paradoxo que abordamos acima transforma os dogmas cristãos – originalmente desenvolvidos como "expressões profundas e maravilhosas da verdadeira vida da igreja" (Tillich, 2004, p. 23) – em "poderes repressivos destinados a produzir desonestidade e fuga" (Tillich, 2004, p. 23). Esse é o perigo que o fundamentalismo traz à teologia e à própria fé cristã: transformar sistemas teológicos em prisões, devido a uma identificação com o que se compreende como "resposta definitiva e final" (Tillich, 2004, p. 19) acerca de Deus e sua revelação. Nesse processo, a doutrina importa mais que os questionamentos reais e existenciais de homens e mulheres, silenciados pelo discurso totalizante e paralisador fundamentalista. Isso impede que a misericórdia seja a sustentação de todo o discurso teológico, o que representa, por si só, a rejeição da lógica do Evangelho conforme anunciado por Jesus de Nazaré. Como bem afirma o Papa Francisco:

> Acompanhando o Senhor, a Igreja é chamada a transmitir a sua misericórdia a todos os que se reconhecem pecadores, responsáveis pelo mal praticado, que se sentem necessitados de perdão. A Igreja não está no mundo para condenar, mas para permitir o encontro com aquele amor visceral que é a misericórdia de Deus. (Francisco, 2016, p. 86).

CONCLUSÃO

A rejeição ao fundamentalismo religioso perpassa, certamente, pelo reconhecimento da Teologia como uma produção humana, construída na História e não fora dela. A fé em Jesus é sistematizada em construções teológicas que sempre são mediadas por um determinado horizonte cultural. Ignorar essa perspectiva conduz ao aprisionamento da teologia em fôrmas inúteis, improdutivas e incapazes de dialogar com o mundo contemporâneo. Afirmamos a Bíblia como palavra de Deus em linguagem humana. Isso significa que não existe palavra de Deus pura; ela sempre é mediada para chegar ao ser humano. É preciso reconhecer, enfim, que espiritualidade cristã se concretiza não em doutrinas, ainda que estas sejam importantes, mas na experiência de encontro e de acolhimento em relação ao outro e na prática da alteridade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boff, L. (2001). *Espiritualidade: um caminho de transformação*. Sextante.

Castro, A. C. (2003). *A sedução da imaginação terminal: uma análise das práticas discursivas do fundamentalismo americano*. Iersal, Horizonal.

Chevitarese, A., Cavalcanti, J., Dusilek, S., Maria, T. L. (Ed.). (2021). *Fundamentalismo religioso cristão: olhares transdisciplinares*. Kliné.
Dusilek, S. R. G., Dreher, L. H. (Ed.). (2018). *Bíblia e modernidade. A contribuição de Erich Auerbach para sua recepção.* Fonte Editorial.
Lima, M. L. C. (2009) Fundamentalismo: Escritura e teologia entre fé e razão. *Atualidade Teológica,* Ano XIII nº 33. https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18282/18282.PDF
Mendonça, A. G; Velasques Filho, P. (2002). *Introdução ao protestantismo no Brasil*. Loyola.
ORO, I. P. (1996). *O outro é o demônio: uma análise sociológica do fundamentalismo*. Paulus.
Papa Francisco. (2013). *Palavras do Papa Francisco no Brasil*. Paulinas.
Papa Francisco. (2016). *O nome de Deus é misericórdia*. Planeta do Brasil.
Tillich, P. (2004). *História do pensamento cristão*. Aste.
Tillich, P. (1999). *Perspectivas da teologia protestante nos séculos XIX e XX*. Aste.
Tillich, P. (2002). *Dinâmica da fé*. Sinodal.
Zabariero, J., Sanchez, S., Filho, J. A. (2011). *Para uma hermenêutica bíblica*. Fonte Editorial.

Mudanças nas Famílias na Atualidade: O Conceito de Chefia Familiar Feminina em Questão

Cilene Braga[1]
Adriana de Azevedo Mathis[2]
Maria Inês Amaro[3]

Resumo
O presente trabalho apresenta reflexões sobre o conceito de chefia familiar feminina articulado ao debate sobre as desigualdades de gênero na contemporaneidade. Estas discussões fazem parte de estudos vinculados ao projeto de internacionalização realizado em parceria entre pesquisadores da Universidade Federal do Pará/ UFPA-Brasil e Instituto Universitário de Lisboa -ISCTE- Portugal, intitulado "Políticas Familiares direcionadas para a conciliação entre Trabalho Profissional e Trabalho Familiar da mulher Provedora de Família no Brasil e Portugal". A metodologia da pesquisa ocorreu por meio de pesquisa bibliográfica, com o levantamento de revisão teórica de diferentes perspectivas de análise acerca de estudos de sistemas familiares. Buscou-se delinear um conjunto de questões que podem contribuir para a elucidação do conceito de chefia familiar feminina no quadro de mudanças nas formas de família da atualidade. Os resultados mostram que o termo apresenta uma gama de complexidade que diz respeito as relações existentes dentro da família que não se limitam apenas à manutenção financeira, mas coloca em evidência o campo ideológico no qual as relações sociais são elaboradas historicamente e marcadas por questões de classe, desigualdade social e de gênero.

Palavras-chave: Família; Chefia familiar; Mulheres; Pobreza.

[1] Instituto Universitário de Lisboa; cilenelins@yahoo.com.br
[2] Instituto Universitário de Lisboa; aazevedo@ufpa.br
[3] Instituto Universitário de Lisboa; ines_amaro@iscte.pt

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aponta algumas reflexões sobre o conceito de chefia familiar feminina articulado ao debate sobre as desigualdades de gênero na contemporaneidade. A partir da revisão teórica de diferentes perspectivas de análise que - compreende estudos de sistemas familiares (Therbon:2000), a história da família (Perrot:1988), a antropologia francesa (Agier:1989) e de outros autores contemporâneos de estudos sobre a família - procura-se delinear um conjunto de questões que podem contribuir para a elucidação do conceito de chefia familiar feminina no quadro de mudanças nas formas de família da atualidade**.** Essas discussões fazem parte de estudos vinculados ao projeto de internacionalização realizado em parceria entre pesquisadores da Universidade Federal do Pará/ UFPA-Brasil e Instituto Universitário de Lisboa -ISCTE- Portugal, intitulado "Políticas Familiares direcionadas para a conciliação entre Trabalho Profissional e Trabalho Familiar da mulher Provedora de Família no Brasil e Portugal".

DESENVOLVIMENTO

Antes de mais nada, importa sinalizar que o conceito de chefia familiar porta uma complexidade que pode envolver diferentes critérios de análise que vão desde a maior contribuição financeira de um membro da família no orçamento familiar, até mesmo o controle do poder moral de um membro sobre os seus membros que implica na discussão de controle de sanções, direitos e obrigações.

A título de ilustração, durante muitos anos, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE, ao definir a mulher como chefe de família, baseou-se na ausência de um homem na família, como pai ou marido. Isto significa que não importava se a mulher ganhasse mais do que todos os membros da família. O que importava era a presença de uma relação de conjugalidade, ou responsabilidade masculina.

Desse modo, salta aos olhos o critério de masculinidade utilizado pelos censos e estatísticas no transcorrer dos anos. Como afirma Carvalho (1998) a força dos valores patriarcais ainda está presente na sociedade e nas formas de análise e estudo sobre família em plena contemporaneidade. Na maioria dos casos, na ausência do parceiro, os censos direcionam a chefia familiar para o filho mais velho presente no grupo ou no domicílio. Assim, nesta relação de ausência e presença da figura masculina foram construídas as análises sobre chefia familiar na contemporaneidade.

Ainda, no que tange a chefia familiar, Carvalho (1998) enfatiza que a maioria dos autores que tratam desta questão a vislumbram a partir de uma negação do padrão dominante da chefia familiar masculina. Tradicionalmente, o termo é definido a partir de situações *onde família e/ou domicílios são liderados por mulheres sozinhas, onde o parceiro masculino está ausente, como nos casos de viúvas, mães solteiras, mulheres desquitadas e separadas com dependentes*. (Carvalho, 1998, p.8) Diante

destas limitações conceituais a autora questiona se chefia familiar, de modo geral, se refere a família ou a domicílio? Desse modo, o domicilio pode ser chefiado por mais de uma pessoa e pode abrigar mais de uma família com relação de parentesco ou não.

Ainda, nessa discussão, vale a pena considerar os pressupostos de renda e idade dos membros de um mesmo domicílio. Esta situação ganha maior dificuldade quando se considera sua pluralidade de sentidos para os membros do grupo, destacando-se a questão da autoridade sobre o núcleo familiar.

Também, as investigações direcionadas para o conhecimento dos papéis desenvolvidos no interior do grupo familiar apontam para diferentes direções de acordo com cada abordagem teórica. Souza (1997) privilegia as mudanças de valores no seio familiar. Viezzer (1989), tende para uma perspectiva *dualista,* a partir da qual a mulher e o homem são vitimizados, seja pela permanência de discriminações, seja pela construção de novas práticas que ameaçam as relações de dominação. Há ainda aqueles autores de estudos sobre família que privilegiam a perspectiva da relação de ambos os sexos na análise da família e dos fenômenos sociais sob a ótica da intersubjetividade, do entrelaçamento de comportamentos que afetam e alteram comportamentos tanto dos homens quanto das mulheres. Portanto, destacam a inter-relação e não apenas a condição de subordinação da mulher e sua luta por emancipação socioeconômica e política.

Nesse contexto, para fazer jus a essas mudanças na forma de compreender os novos papeis de homes e mulheres no interior da família, utiliza-se o termo chefia familiar na concepção de *provedor,* conforme a definição de Carvalho(1998), qual seja, aquele que mantém financeiramente o grupo familiar, seja na ausência ou presença de um companheiro. Neste caso o que irá prevalecer são os aspectos econômicos determinantes que dão condições de manutenção do grupo familiar.

A adoção do termo provedor conduz à investigação da sua etimologia. Conforme disposto no dicionário Aurélio, o termo provedor deriva de *providere*, do latim, significando aquele que toma providências, que fornece, abastece, mune e, ao mesmo tempo, toma o sentido de regular, ordenar, nomear, dotar e dispor. O termo carrega em si uma amplidão de sentidos que vai da ação do indivíduo à hierarquia familiar, demarcando o campo do poder moral, econômico e social. Assim, provedor é o que fornece condições econômicas, mas também o que administra moral e socialmente os membros de uma determinada família.

Ambos os termos, chefia de família ou provedor familiar, ganharam força na representação dos papéis sociais que legitimam a figura paterna (sistema patriarcal) como a única responsável pela manutenção financeira da família e como responsável pela condução da vida da família como um todo. Não foi por acaso que até o início do século passado as mulheres não podiam administrar seus próprios bens sem o consentimento dos homens da família, como pais ou companheiros.

Göran Therborn, ao estudar os sistemas familiares e as mudanças ocorridas na família, em diferentes partes do globo, ao longo do século XX, afirma que o poder paterno é central no patriarcado, entretanto a noção de patriarcado pode

ser estendida aos maridos, ditos "chefes de família". Contudo o desaparecimento ou declínio do patriarcado, em algumas regiões do globo, não acarreta necessariamente o fim da discriminação de gênero.

Apesar de todas as mudanças na família, registradas ao redor do mundo, com inúmeras modificações estruturais na legislação e mudanças no nível micro das relações sociais com a entrada das mulheres no mercado de trabalho, nova divisão sexual doméstica do trabalho e concessão de importantes direitos as mulheres e filhos, ainda permanece no quadro atual a desigualdade de gênero.

A partir de um outro ponto de vista de análise, Perrot (1988), vai discutir acerca do papel e do poder feminino na sociedade francesa do século XIX. Ele analisa a importância da mulher na administração doméstica e concomitantemente na administração orçamentária dos rendimentos do marido. Sobre essa situação Perrot enfatiza:

> Mas esse poder também se exerce na cidade. Na esfera autonomizada da mercadoria, a mulher burguesa e mesmo operária soberana, decidindo as compras , a difusão do gosto, o sucesso da moda, motor da indústria essencial, o têxtil, reinando sobre o consumo. Símbolo desse poderio: a linguagem publicitária que se dirige primeiramente a ela; os grandes magazines, espaço feminino por excelência, seu reinado (Perrot, 1988, p.179)

Neste contexto, salienta ainda que a mulher parisiense era observada muitas vezes como coadjuvante na história em virtude dos historiadores utilizarem pesquisas documentais elaboradas por homens em suas análises. Como afirma: *São produtos de homens que têm o monopólio do texto e da coisa pública. ... (Perrot, 1988, p.186).* A análise dos escritores limitava-se às mulheres burguesas, uma vez que os magistrados não davam atenção às mulheres das classes populares. Mas nesta época as mulheres das classes populares destacam-se pela capacidade organizativa de movimentos contestatórios - os mais comuns objetivavam pagamentos salariais dos maridos. A força que impulsionava as mulheres a organizar essas manifestações em frente às fábricas na França ocorriam em virtude de elas serem as responsáveis pela administração orçamentária dos gastos domésticos. Perrot (1988) salienta que em meados do século XIX a maioria dos operários entregava seus salários às mulheres.

> Nas suas monografias de Família, Le Play insiste sobre a amplitude dessa prática na França, que nesse ponto opõe-se à Grã - Bretanha. Aquela que os mineiros de Montceau , antes de 1914, chamam de " a patroa" deixa para o marido uma pequena quantia para a bebida. Tudo isso não se passa sem conflitos, cujas eclosões animam periodicamente os subúrbios, se o marido leva para o bar mais do que o necessário.(...) Em Paris, "as donas - de - casa se põem nas janelas, descem para a soleira das portas, e às vezes, impacientes, o coração angustiado, vê-se - as ir ao encontro dos maridos, no caminho da oficina. Elas a conhecem demais a prodigalidade deles, quando se sentem com alguns vinténs no bolso. (.....) e na rua, as vozes ralham; nas casas voam injúrias, pesadas e coléricas, mãos se erguem. O dia do pagamento, acontecimento da vida popular, dia de alegria em que a dona de casa paga suas dívi-

> das e oferece uma boa refeição para o seu mundo, dia de fúria contra os patrões injustos e os descontos arbitrários que reduzem o salário(....) é também um dia de confronto entre os sexos, onde a dona -de- casa se rebela contra a tarefa impossível: sem o tutu, dar de comer a família. (Perrot, 1988, p.191)

Esta relação de poder entre homens e mulheres coloca em evidência as relações estabelecidas na família durante o século XIX na França. A relação de poder passou a ser tratada com ênfase à medida em cabia ao homem a responsabilidade em adquirir os proventos e a mulher em administrá-los.

Assim, o termo chefia ou provedor de família diz respeito a uma gama de relações existentes dentro da família que não se limitam apenas à manutenção financeira, mas coloca em evidência o campo ideológico no qual as relações sociais são elaboradas historicamente.

Atualmente este conceito está se estendendo também às mulheres, em virtude de sua inserção no mercado de trabalho e de sua responsabilidade pela manutenção da família em todos os sentidos. De modo genérico, as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, principalmente em decorrência das metamorfoses do mercado de trabalho, fazem emergir: o pai, desempregado de longa duração ou com trabalho instável e temporário, ou ainda com contratos de trabalho precários, o incremento da família monoparental, conduzida geralmente por mulheres, o crescimento exponencial da pobreza e a pressão feminina no mercado de trabalho.

Assim, apesar da ambigüidade do termo, *definimos como chefia ou provedor familiar aquele único e ou principal responsável pela fonte de manutenção financeira do grupo familiar*.

A realidade das mulheres que chefiam famílias é marcada pela ausência de condições de trabalho e pobreza acentuada. As estratégias de sobrevivência são materializadas no cotidiano da batalha feminina pela manutenção familiar. Inclusive, Carvalho (1998) salienta que os domicílios mantidos por mulheres possuem uma maior vulnerabilidade econômica. Estes domicílios são os que apresentam uma pobreza mais significativa, principalmente pelo fato destas mulheres receberem salários menores que os dos homens.

Agier (1989), através de um estudo sobre a situação de pobreza de homens e mulheres em uma rua em Salvador, no Brasil, constatou que a maioria das mulheres que viviam na avenida era chefes de família. A pobreza estava associada às estratégias de sobrevivência dessas famílias. A situação de pobreza material a qual estavam expostas as famílias tinha como peculiaridade a desvalorização do trabalho feminino, já que estavam inseridas em trabalhos considerados precários. Todas trabalhavam como domésticas, lavadeiras ou vendedoras.

> Certaines familles atteignent I' extrême du dénuement, et on y retrouve bien, ensemble, tous ces caractères qui font la souffrance quotidienne de la survie, dans une logique des causalités apparemment sans issue: habitations insalubres, saturées, précaires; pénurie d'argent; sous- emploi et dévalorisation de la force de travail; faible accés aux droits sociaux publics (santé, scolarisations, retraite, etc.); omnipré-

> sence de la maladie et des altérations corporelles par manque de soins; alcoolisme; importance de la religiosité et des interprétations "fatalistes" de I' existence; importance numérique des femmes chefs de ménage ; instabilité matrimoniale et résidentielle des hommes ; diversité, complexité et instabilité des « arrangaments » familiaux dans les maisonnées ; etc. (Agier, 1989, p.89)

Agier (1989) verificou que algumas famílias atingem o extremo da miséria, concluindo pela "feminilização da pobreza".

> Si I' on considère les familles de I' avenida dont les revenus sont les plus bas, on constate d'une part qu 'il s' agit en général de maisonnées dont le chef est une femme, d' autre part que les chefs de ménage occupent les emplois les plus "informels", ou précaires, ou les moins qualifiés; c' est-à-dire des emplois dévalorisés sur le marché du travail et qui les empêchent de prétendre à une quelconque stabilité professionnelle et de revenus (Agier, 1989, p .88)

Sobrevivendo das vendas de biscoitos e comidas típicas baianas, a maioria das mulheres pesquisadas na Bahia dependiam da informalidade para sobreviver. Isso evidencia que a realidade das mulheres, e em especial, as que chefiam o grupo familiar são marcadas por profundas contradições. Esse processo tem levado a uma gama de interpretações acerca da complexidade do debate conforme sinaliza Mathis, Braga e Amaro (2020, p.04):

> A partir dessas duas linhas de interpretação coloca-se em questão o problema da permeabilidade dos limites da privacidade das famílias, a vulnerabilidade e fragilidade social que se encontram algumas famílias chefiadas por mulheres e, a categorização de famílias "capazes" e "incapazes", "normais" ou "patológicos" para proteção de seus membros presentes nos programas de apoio familiar que geram conceitos estereotipados de família, como "famílias desestruturadas" ou "negligentes" e, e ainda guardam concepções funcionalistas de papeis tradicionais familiares em que a mulher-mãe é responsável pelo cuidado da casa e educação dos filhos e o homem pai, pelo provimento e exercício da autoridade familiar.

Essa gama de complexidade na qual as mulheres que provem famílias sofrem em todos os países, tanto da Europa, como da América Latina, as coloca no centro da atenção de organismos internacionais e viabilização de políticas de transferência de renda, principalmente no atual contexto pandêmico, momento em que elas mais foram sobrecarregadas com o aumento da pobreza segundo o Relatório da Organização Internacional do Trabalho de 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante disso, realizar os estudos no campo da Política Social e Famílias chefiadas por mulheres é relevante no sentido de buscar subsídios para a elaboração de políticas sociais direcionadas para essas famílias.

Segundo a OIT por meio de Relatório publicizado em janeiro de 2021, o mercado sofreu grandes impactos com a pandemia da COVID - 2019, eles ocorreram de formal desigual geograficamente e em diferentes setores da economia. No que diz respeito a questão de gênero, segundo o relatório, as mulheres foram mais afetadas que os homens em termos econômicos. As evidências mostram que, as perdas de emprego entre as mulheres alcançaram 5%, contra 3.9% dos homens. Além das mulheres os jovens também foram os mais afetados. A perda de emprego foi 8,7% frente a 3,7 de adultos.

Em contexto de pandemia as mulheres foram sobrecarregadas duplamente com as tarefas domésticas e pelo aumento da desigualdade diante do aumento da pobreza. No Brasil, , as mulheres com chefias familiares femininas, particularmente as mulheres negras, menos escolarizadas, que atuam no mercado informal de trabalho, com parca ou nenhuma legislação social, foram as que mais sofreram com as limitações impactos da pandemia e as que mais empobreceram no cenário atual.

As políticas sociais constituem um campo fértil para a análise das contradições, bem como do espaço político de confronto das correlações de forças sociais das quais mulher, família e trabalho são partes constitutivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agier, M. (1989). Le Sexe de la Pauvreté. Hommes, femmes et familes dans une "avenida à Salvador de Bahia". Cahiers Du Bresil Contemporain. Famille et Habitat. Número 8, décembre.

Carvalho, L.M. S. (1998). A Mulher Trabalhadora na Dinâmica da Manutenção e da Chefia Familiar". In Revista Estudos Feministas. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais - IFCS/UFRJ.

Carvalho, L. (1998). Famílias Chefiadas por Mulheres: Relevância para uma política Social dirigida. Revista Serviço Social e Sociedade nº 58. Cortez.

Mathis, A.A; Braga, C. S. C.; Amaro, M. I. M. A. (2020) Políticas sociais direcionadas às famílias com chefia feminina: Um estudo da literatura no Brasil e em Portugal. Revista TEXTOS & CONTEXTOS, V.19, 1-10.

Organização internacional do trabalho. (2021). ILO Monitor: COVID-19 and the world of work. Seventh edition Updated estimates and analysi. 25 January.

Perrot, M. (1988). *Os Excluídos da História*. Paz e Terra.

Therborn, G. Sexo e Poder. (2016). *A família no mundo 1900 – 2000*. Editora Contexto.

Viezzer, M. (1989). *O Problema não está na Mulher*. Cortez.

PARTE II

RESUMOS

Narrativas Docentes e os Impactos na Prática de Ensino Remoto Durante a Pandemia

Anaisa Alves de Moura[1]
José Gregório Viegas Brás[2]

Resumo
De repente a pandemia chegou, e com ela a necessidade de ressignificação e adaptação de muitos atos diários, inclusive a educação. A pandemia acelerou processos e as tecnologias da informação e comunicação – TIC, nos interligaram com o mundo, facilitando o isolamento social recomendado pelas autoridades sanitárias como medida de combate a propagação do coronavírus. Foi assim que, em função da pandemia, tivemos a necessidade de se apropriar muito rapidamente da tecnologia, de modo a dar conta de levar o conteúdo pedagógico ao estudante com grande responsabilidade. Portanto, neste estudo, busca-se apresentar como a Pandemia da COVID-19, causou alteração das atividades escolares e quais estratégias foram adotadas tanto para a prática docente, quanto para a relação dos estudantes com a instituição educacional. Para tanto irei relatar minha experiência como professora de um Centro Universitário durante o período pandêmico, desde março de 2020 até março de 2022. O objetivo central consiste em estudar e expor de forma crítica as estratégias que foram adotadas para o ensino remoto durante este período através da experiência docente. Para o desenvolvimento desse estudo será utilizada a pesquisa qualitativa do tipo histórias de vida, embasada na literatura dos autores: Martins (2020), Moran (2013), Brandão (2012), Momberguer (2008), Josso (2018), entre outros. A pandemia pela COVID-19 disseminada no mundo no início do ano de 2020 marcará a história da Humanidade por ser a maior crise sanitária dos últimos cem anos, impactando fortemente a vida nos aspectos socioemocionais, econômicos, políticos e educacionais da população. mundial.

Palavras-chave: Pandemia do COVID-19; Prática Docente; Ensino Remoto.

[1] Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT; anaisa1000@hotmail.com
[2] Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT; zevibras@gmail.com

O Projeto "Trans-Porta" e a (Re)construção de Cidadania de Trabalhadoras Sexuais Trans

Nélson Ramalho[1]

Resumo

Introdução: Em Portugal existem populações em situação de grande vulnerabilidade e exclusão social, "desassistidas" dos serviços sociais e políticas públicas, fazendo questionar os próprios princípios de justiça social e direitos humanos. As trabalhadoras sexuais trans são exemplo dessa "desassistência", pelo que se constituem como uma população de risco pelas diferentes opressões e violências a que diariamente estão sujeitas.
Objetivos: Reconhecendo a carência de políticas públicas e projetos de intervenção social dirigidos a elas, a Associação para o Planeamento da Família (APF - Lisboa, Tejo e Sado) desenvolveu uma resposta na cidade de Lisboa, centrada, sobretudo, na zona do "Conde Redondo" e sua envolvente pela forte incidência de atividade prostitucional aí registada. O projeto "Trans-Porta" tem como objetivo primordial a prevenção da infeção do VIH/Sida e a promoção da saúde e dos direitos sociais das travestis. *Metodologia:* A intervenção levada a cabo pela equipa técnica (coordenadora, enfermeira e assistente social) foi realizada privilegiadamente junto dos contextos de prostituição de rua, com uma periodicidade quinzenal, em horário noturno, entre as 00h e as 5h00, tendo sido utilizada a estratégia de distribuição gratuita de preservativos. Todavia, a integração noutros contextos (espaços de diversão noturna) também permitiu a aproximação a esta população. *Resultados:* A imersão nos contextos de vida das trabalhadoras sexuais trans possibilitou observar a existência de inúmeras vulnerabilidades que esta população experiencia em diferentes sistemas sociais, nomeadamente, económicos, habitacionais, familiares e de saúde, assim como intervir nelas por via do aconselhamento, acompanhamento e encaminhamento para estruturas comunitárias de apoio social, psicológico ou de saúde. *Conclusão:* Os resultados do projeto "Trans-Porta" demonstraram a necessidade de serem implementadas políticas públicas que permitam minimizar o sofrimento desta população.

Palavras-chave: Projeto Trans-Porta; Intervenção Social; Trabalho Sexual; Trans.

[1] PrInstituto de Serviço Social da Universidade Lusófona; nelson.ramalho@ulusofona.pt

Professor de Apoio na proposta de Educação Inclusiva do Município de Londrina

Danielle Nunes Martins do Prado[1]
Isabel Rodrigues Sanches da Fonseca[2]
Celia Regina Vitaliano[3]

Resumo
A partir dos anos 90, foi fortalecida a defesa da proposta de Educação Inclusiva impulsionada por movimentos internacionais (Jomtien,1990 e Salamanca, 1994) com o propósito de um ensino para todos. A Educação Inclusiva tem a função de melhorar a aprendizagem e fortalecer a proposta de uma escola que acolha e responda à diversidade existente. O presente texto é um recorte da pesquisa, em andamento, do Doutoramento em Educação, sobre o trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio à inclusão, para uma Educação para Todos e para cada um. O objetivo do texto é apresentar dados do processo histórico de atendimento aos alunos com NEE (Necessidades Educacionais Especiais) em uma rede regular de ensino e em especial, referentes à oferta do professor de apoio à inclusão. Os dados foram coletados por meio de pesquisa documental no acervo disponibilizado pelo setor responsável da Secretaria Municipal de Educação. Conforme os relatórios pesquisados, houve um considerável crescimento do número de alunos com NEE matriculados nas escolas regulares do ensino público. Do mesmo modo, houve um significativo aumento da oferta de professores de apoio à inclusão nos últimos dez anos, sendo: 25 em 2009, 37 em 2011, 59 em 2012, 77 em 2013, 100 em 2014, 137 em 2015, 166 em 2016, 227 em 2017, 288 em 2018 e 388 em 2019. Estes dados têm corroborado com demandas de formação e orientação a esses professores e os respectivos professores regentes que precisam compreender melhor o trabalho e buscar alternativas para a colaboração. Com isso, houve ampliação da oferta dos cursos de capacitação para os professores de apoio em parceria com as instituições da rede de apoio, acompanhamento e orientação. Os resultados desta pesquisa, têm nos revelado que apenas a oferta do professor de apoio não garante a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. Verificamos que há uma diversidade de atividades que podem atingir a todos os alunos, flexibilização a nível de exigência e tarefas, porém identificamos, uma programação específica para o aluno com NEE de modo que o mesmo não participa do coletivo da turma junto com o professor. No entanto, acreditamos que a grande riqueza se sustenta nos recursos elaborados para os alunos com NEE que deveriam ser compartilhados por todos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Professor de apoio; Rede Municipal de Ensino de Londrina.

[1] Universidade Lusófona/Universidade Estadual de Londrina; daninunesdoprado@gmail.com
[2] Universidade Lusófona; isabelrsanches@gmail.com
[3] Universidade Estadual de Londrina; reginavitaliano@gmail.com

Memórias da Travessia

Moana Soto[1]
Pedro Salvado[2]
Carlos Serrano[3]

Resumo
O concelho do Fundão é um espaço de encontros e travessias de povos e culturas; integrado na dinâmica das migrações transfronteiriças ibéricas e atingindo territórios ainda mais distantes: ora como origem, ora como destino, e como espaço de fluxo permanente como aqueles que ganham a vida cruzando a fronteira diariamente para realizar seu trabalho. A estratégia de desenvolvimento do Fundão passa pela atração de imigração, obedecendo a um plano de integração que envolve um conjunto de iniciativas, como a criação do 'Centro Migratório do Fundão'. O aspeto solidário deste processo foi a conversão do Fundão em país de acolhimento para refugiados que chegam à Europa em navios humanitários da Eritreia, Nigéria, Iémen, Sudão, Guiné-Conacri e Senegal. Através da participação comunitária, foi criada uma rede que facilitou o multiculturalismo, aumentando os níveis de coesão e aceitação dos estrangeiros, numa estratégia de proximidade e mobilização da sociedade civil, trabalhando com respeito, aceitação e adaptação às diversas identidades culturais. O projeto 'Memórias da Travessia' (vencedor do 11º Prémio Ibermuseus) irá construir, a partir do registo das memórias individuais, um acervo de memória coletiva de múltiplas comunidades e realidades. O objetivo não é apenas preservar a memória, mas realizar uma ação educativa para a construção da paz e contra a xenofobia, valorizando a realidade da circulação dos povos e culturas como elemento positivo da cidadania, dignificando a diversidade cultural. Por isso, o primeiro grupo a ser tratado será justamente o dos refugiados, já que são os mais frágeis em sua cidadania. Desta forma, estes espaços virtuais servirão como pontes inclusivas e espaços de encontro para as comunidades locais, migrantes e imigrantes, mobilizando o virtual como mais um espaço de preservação de memórias. Esta convergência de uma realidade museológica viva, mobilizadora de património, com a presença de fluxos internacionais e transfronteiriços de diferentes culturas e povos, somada à existência de evidências arqueológicas do papel permanente da migração no município, oferece a oportunidade de ação multicultural. inclusivo, relevante e inovador na educação, construindo uma cidadania de abertura em tempos de exclusão. É esta a motivação para o conjunto de iniciativas que se irão promover no âmbito deste projeto, onde as memórias serão não só testemunhos do passado, mas construtoras do futuro, transformando as fronteiras numa nova centralidade.

Palavras-chave: Refugiados; Migração; Memória; História Oral; Património Imaterial.

[1] Cátedra UNESCO-ULHT Educação, Cidadania e Diversidade Cultural; moanasoto@gmail.com

[2] Instituto de Investigaciones Antropológicas de Castilla y León, Universidad de Salamanca; pedro-salvado@hotmail.com

[3] Cátedra UNESCO-ULHT Educação, Cidadania e Diversidade Cultural; carlos_serrano_ferreira@hotmail.com

Ação Educativa Fundamentada no Desenvolvimento Sustentável

Ana Cristina Rainha[1]
António Teodoro[2]

Resumo
Em 2005 foi apresentada a Estratégia de Educação para o Desenvolvimento Sustentável da CEE/ONU, posteriormente renovada até 2030, que fundamenta o propósito desta investigação, onde se analisa a atuação educativa para a cidadania, no terceiro ciclo do ensino básico, relevando como referenciais os objetivos do desenvolvimento sustentável e procurando responder à questão de partida: Como é que a educação para uma cidadania que promova o desenvolvimento sustentável (ambiental e humano) é incluída e trabalhada no terceiro ciclo do ensino português? Pretende-se investigar se o terceiro ciclo do ensino público básico português promove uma cidadania de desenvolvimento sustentável. O estudo inclui os programas do terceiro ciclo do ensino básico e dos cursos de formação de docentes; escolas públicas do terceiro ciclo do distrito de Setúbal e Lisboa, escolas Clube Ciência Viva, UNESCO e Eco Escolas do terceiro ciclo de Portugal, numa metodologia de investigação qualitativa quanto à perspetiva, e à natureza do estudo causal-comparativo, descritiva e *focus groups*; os instrumentos de investigação a serem utilizados são documentos, entrevista semiestruturada, questionários e observação. Para pesquisar nos cursos de referência de formação de docentes, no currículo e no programa do terceiro ciclo, abordagens à educação de uma cidadania para o desenvolvimento sustentável procede-se à consulta de documentação, análise de programas de cursos e da Agenda 2030. Para entender a abrangência do tema, é aplicado um questionário direcionado aos docentes das escolas do terceiro ciclo do distrito de Lisboa e Setúbal e, para saber como é que as escolas implementam as orientações no plano organizativo e/ou no apoio às práticas docentes é aplicado outro questionário a Escolas Clube Ciência Viva, UNESCO e Eco Escolas. Para descrever, o conhecimento dos docentes relativamente à temática e como o abordam na sua prática letiva, procede-se a consultas de planificação de projetos que envolvem diferentes disciplinas, fazem-se entrevistas e observação com anotações de boas práticas num dossier descritivo de atividades e disciplinas intervenientes. Desta forma, procura-se verificar se o terceiro ciclo do ensino básico promove uma cidadania de desenvolvimento sustentável.

Palavras-chave: Agenda 2030; Comunidade educativa; Cidadania; Currículo; Sustentabilidade.

[1] Universidade Lusófona/CeiED; a21908314@alunos.ulht.pt
[2] Universidade Lusófona/CeiED

O Direito ao Emprego Digno de Pessoas com Deficiência

Marta Alexandra Gonçalves Nogueira[1]

Resumo
O emprego é um direito reconhecido na Constituição da República Portuguesa, na Declaração Universal dos Direitos do Homem, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (PcD). Está relacionado com a autoestima, com o reconhecimento social e com a dignidade da pessoa humana. A inclusão da PcD no mercado de trabalho continua a ser vista como problemática por parte das empresas sem a existência de qualquer incentivo para a contratação destas pessoas. A epidemia do COVID-19 evidenciou a discriminação contra a PcD, aumentando o desemprego.
O objetivo central deste estudo consistiu em perceber como se processa a inclusão das PcD no mercado de trabalho, analisando a forma como ingressaram no local de trabalho, o seu atual posto de trabalho e o que gostariam de ver modificado, através de um estudo qualitativo.
A amostra foi constituída 50 trabalhadores com deficiência funcionários de um hipermercado, com idades compreendidas entre os 30 e os 49 anos. Em relação ao tipo de deficiência, cerca de metade tinha deficiência mental ou intelectual (50%); seguindo-se os participantes com deficiência física ou motora (32%); com deficiência visual (10%) e deficiência auditiva (8%).
Optou-se pela metodologia mista, com recurso à pesquisa qualitativa para a recolha de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada (questões de resposta aberta e fechada); para a análise dos dados recorreu-se à análise de conteúdo e ao programa NVivo 10.1.10.
Os resultados principais das entrevistas realizadas à PcD permitiram verificar que a maioria dos participantes sente-se integrada (88%); ingressaram com recurso a entidades (76%); a informação/orientação por parte da empresa foi passada verbalmente (100%); a maioria frequentou formação profissional (96%); a maioria referiu que não foi feita alguma adaptação específica (90%).
A empresa em estudo contribui para a inclusão da PcD, no entanto algumas questões poderiam ser melhoradas. Sugere-se a realização de mais estudos de futuro, principalmente pós-COVID e com uma amostra maior e ampliada a outros contextos profissionais.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência; Inclusão; Emprego.

[1] ESECS- Politécnico de Leiria; marta.nogueira@ipleiria.pt

Relato de uma Mãe sobre a Inclusão Escolar do seu Filho

Maria Manuela Neto Pascoal[1]
Maria Odete Emygdio da Silva[2]

Resumo
Esta comunicação decorre de uma investigação, que teve como um dos seus objetivos perceber o processo de inclusão de um aluno com Trissomia 21. Esta síndrome é uma anomalia cromossomática, em que se verifica, por norma, dificuldade intelectual e desenvolvimental. A investigação, de natureza qualitativa, decorreu numa escola do 1º Ciclo, em Lisboa. Como técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizou-se: pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas, previamente validadas, com sujeitos que intervinham no processo, entre os quais a mãe. O tratamento dos dados realizou-se através de análise de conteúdo. Os excertos de texto significativos originaram as subcategorias que formaram as categorias, considerando a sua exclusividade mútua, homogeneidade, coerência e exaustividade. A síntese desta análise permitiu concluir que a entrevistada valorizava a inclusão, apesar da existência de muitas lacunas de natureza organizacional e operacional que a dificultavam. Relativamente às primeiras, destacou a insuficiência de professores de Educação Especial alocados, o que atrasou o início do apoio ao filho. Quanto às segundas, referiu: o desajustamento do apoio realizado, desadequado às capacidades do filho; a falta de articulação sistemática entre os atores que o acompanhavam. Na sua opinião, o processo de inclusão deveria ser revisto quanto à adequação do número e do tempo de apoios disponibilizados aos alunos, tendo em conta as suas capacidades e dificuldades de aprendizagem, para o que a articulação frequente com os pais é um contributo, que não deveria ser descurado pela escola. A Educação é um direito humano básico. Constitui um suporte determinante para a construção de paz e desenvolvimento sustentável. Como tal, deve assentar em três princípios: inclusão, equidade e aprendizagem ao longo da vida, dos quais as pessoas com deficiência não podem nem devem estar excluídas.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Inclusão; Trissomia 21; Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental.

[1] Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias; manuelanetopascoal@gmail.com
[2] CeiED; Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias; p1529@ulusofona.pt

Efeitos Sociais da Pandemia Covid-19: Uma Reflexão Sobre o Município de Aveiro

Filipe Guerra[1]

Resumo
Os primeiros casos de infeção pela pandemia Covid-19, em Portugal, concentraram progressivamente a atenção social em torno da pandemia e da prioritária necessidade de conter as suas cadeias de contágio, impondo uma mobilização social abrupta e transversal com significativa consagração legal nas sucessivas declarações de Estado de Emergência e de Calamidade. A pandemia Covid-19 e as medidas de mitigação do seu contágio produziram efeitos nas diversas esferas económicas e sociais do país. Mas não obstante a sua transversalidade, esses efeitos foram diversificados ao longo da sociedade portuguesa e do território nacional, verificando-se diferenças significativas de impactos consoante as diferentes vulnerabilidades dos grupos sociais e das regiões do país. Nos termos descritos, na seleção das escalas espaciais de análise – sobre os efeitos de crise e a definição das vulnerabilidades -, devem ser observados critérios que privilegiem espaços territorialmente menos abrangentes, sob pena de imprecisão analítica. No contexto da crise pandémica do Covid-19, reforçou-se ainda como necessária a utilização de escalas regionais para a compreensão de potenciais causas e diferentes resultados, com a devida contextualização em quadros conceptuais e naturais ressalvas sobre possíveis dinâmicas intrarregionais. Esta investigação pretende apresentar diversos efeitos sociais produzidos pela pandemia Covid-19 no Município de Aveiro, incluindo a sinalização das diversas vulnerabilidades sociais detetáveis. Os critérios de seleção para análise deste Município correspondem ao seu exemplar grau de exposição relevante devido ao conjunto de equipamentos, infraestruturas e serviços que possui, pela heterogeneidade da sua composição social e por sediar a Universidade de Aveiro, permitindo assim a recolha de acrescidos elementos de análise. A investigação foi realizada através de uma metodologia mista (qualitativa e quantitativa), articulando os dados estatísticos oficiais disponíveis com os elementos obtidos através de diversas entrevistas realizadas a responsáveis de instituições e organizações sociais com intervenção no Município de Aveiro, permitindo-se assim construir uma reflexão com diversas linhas de análise sobre os presentes impactos sociais da pandemia, assim como as suas tendências e perspetivas futuras.

Palavras-chave: Covid-19; Vulnerabilidade; Efeitos Sociais; Aveiro; Pandemia.

[1] Departamento de Ciências Sociais Politicas e do Território – Universidade de Aveiro; filipe.guerra@ua.pt

Educação para a Cidadania e os Contributos para a Segurança, a Paz e o Desenvolvimento

Isabel Maria Freitas Valente[1]
Eliane Cristina da Silva Nascimento[2]

Resumo
A proposta desta reflexão é apresentar a relação entre desenvolvimento, segurança, cidadania e paz. Neste horizonte, é preciso ter em consideração que as palavras são condutoras de significados e nas Ciências Humanas estas são portadoras de ideias e valores – são conceitos e definições. Neste sentido, procuraremos indicar o significado de cada um deles relacionando-os. Partiremos do ato constitutivo da criação da UNESCO (16 de novembro de 1945) que refere no preâmbulo que "se as guerras nascem na mente dos homens, é na mente dos homens que devem ser erguidas as defesas da paz", e no artigo 1 propõe que os fundamentos da promoção da paz e da segurança sejam: educação, ciência e cultura. Procuraremos demonstrar que educação para a cidadania, segurança e desenvolvimento são faces da mesma moeda. Sem paz não há desenvolvimento, e a paz precisa de desenvolvimento para se tornar sustentável. Neste contexto, a educação para a cidadania revela-se fundamental para "a construção da paz" (*Peacebuilding*). A nossa análise será a de uma abordagem inclusiva que considera que a construção da paz e do desenvolvimento se reforçam através da educação para a cidadania. Neste sentido, não pode haver desenvolvimento sustentável sem uma cidadania ativa, sem paz, nem segurança, da mesma forma que sem desenvolvimento, igualdade de direitos e erradicação da pobreza não haverá paz duradoura. Movimento semelhante pode ser percebido se fizermos uma leitura discursiva da arte gráfica dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Se observarmos os ODS a partir do posicionamento numérico crescente, temos um movimento que vai desde a satisfação das necessidades básicas – alimentação, abrigo e saúde – passando pelas questões da educação, igualdade e respeito que, pela sequência, constituem as bases para o desenvolvimento e a sustentabilidade, tudo isso, culminando na paz e na parceria global, os ODS posicionados no topo da ordem dos números. Entretanto, uma leitura inversa também é possível e, neste caso, perceberíamos que alcançar a plenitude da paz e parceria global só é possível quando as outras dimensões da vida humana estiverem equacionadas, ou seja, são, todos, elementos interdependentes. Assim, por meio de realizações específicas nos domínios, entre outros, da educação para a cidadania, da cooperação, do desenvolvimento econômico e social, será possível realizar a designada *Utopia da Paz*.

Palavras-chave: Educação; Segurança; Paz; Desenvolvimento; Cidadania; ODS.

[1] Universidade de Coimbra, Portugal; isabel.valente@uc.pt
[2] Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil; elianec@utfpr.edu.br

Laboratório GLOW: Inclusão e Intervenção Social nos Jogos

Pedro Pinto Neves[1]
Carla Sousa[2]
Micaela Fonseca[3]
Filipe Luz[4]

Resumo
O GLOW (*Games and Social Impact Media Research Lab*), destina-se a servir de agregador a toda a investigação na Universidade Lusófona relacionada com o impacto social dos jogos e em torno dos seus meios sociais e culturais, tendo em vista não apenas o estudo desses impactos mas também o avanço da inclusão, capacitação, e justiça social tendo os jogos como meio e como alvo. O impacto e relevância sociais e culturais dos jogos já se encontram hoje amplamente documentados, e revestem-se de uma multiplicidade de perspetivas, incluindo a igualdade nos contextos da sua criação, ou a sua textualidade enquanto promotora tanto de inclusão, quanto de exclusão. Neste campo, também a identidade de quem joga ganha relevância, pensando-se de forma sistemática a diversidade sociocultural da sua audiência. Destas perspetivas surgem questões como a conceção participativa de jogos, a representação, a co-criação e, de forma ampla, as estratégias de capacitação através do contexto de jogo e das suas propriedades específicas. A investigação em jogos e sobre jogos reveste-se de um carácter incontornavelmente interdisciplinar, passando pelo estudo dos jogos como textos, do design dos jogos como missão humanística, dos impactos psicológicos nos jogadores, e das novas vivências sociais em torno do ato de jogar, que frequentemente consistem em novas formas de intervenção social e novas formas de abordar a justiça social. As iniciativas e método do GLOW estão vocacionados para agregar todas estas dimensões de investigar e explorar os jogos e o impacto social, com objetivo de fomentar avanços nestas dimensões. O presente trabalho visa sistematizar as iniciativas do laboratório, nomeadamente de articulação com projetos internacionais (por exemplo Erasmus+) e nacionais, bem como o seu modelo de funcionamento, enfatizando os seus principais objetivos.

Palavras-chave: Estudos dos Jogos; Capacitação; Inclusão; Educação; Interdisciplinaridade.

[1] HEI-Lab / Lusófona University; pedro.neves@ulusofona.pt
[2] CICANT / Lusófona University; carla.patricia.sousa@ulusofona.pt
[3] HEI-Lab / Lusófona University; micaela.fonseca@ulusofona.pt
[4] HEI-Lab / Lusófona University; filipe.luz@ulusofona.pt

Transition of Multicultural Society in Japan: From the 1990s to the present

Yinhe Quan[1]

Abstract
In recent years, Japan is actively accepting foreign workers and immigrants in order to alleviate the problem of the decline in the labor force caused by the low birth rate and aging society. However, in a society that does not welcome non-Japanese people, accepting a large number of foreigners will also cause many social problems. With the increase in the number of foreigners and the diversity of foreign cultural backgrounds in Japan, how to accept foreigners into Japanese society while respecting different cultures has become one of the important issues.
Against this background, this study begins with Japan's foreign policy in the 1990s and analyzes Japan's multicultural society from the 1990s to the present. The term "multicultural coexistence" became widely known after the late 1990s, from the activities of citizen groups to support foreigners affected by the Great Hanshin Earthquake in 1995. "Multicultural coexistence" is a term that has begun to be used in grassroots civic activities, although it is widely used in civil and administrative agencies, it was not until 2006 that multicultural coexistence was mentioned at the national level. Therefore, the purpose of this study is to examine changes in Japan's multicultural society from a policy analysis perspective. And compare whether the relationship between Japanese society and foreigners has changed before and after the multicultural coexistence policy was announced. This research adopts the literature survey method and uses existing historical data to analyze the development status and existing problems of multicultural society in Japan.

Keywords: Multiculturalism; Racism; Inclusion; Foreigner.

[1] Waseda University; yinhe.q@outlook.com

El Alumnado de Educación en las Facultades Universitarias Españolas: Origen e Inclusión

Jhoana Chinchurreta Santamaría[1]

Resumen
La calidad de vida de un país se halla muy ligada a la calidad del sistema educativo inmerso en él mismo, y por consiguiente, se entiende que esta calidad viene dada en buena medida por el papel del profesorado. Éste, debe estar preparado y capacitado para dar respuesta a los desafíos que pueda ofrecerle la sociedad actual en todas sus vertientes, una sociedad especialmente compleja, que avanza vertiginosamente. Por lo consiguiente, es primordial una educación abierta, inclusiva y flexible para atender todas las necesidades de nuestra sociedad, pudiendo partir de los propios estudiantes de Educación que serán los futuros docentes que lo pondrán en práctica. En España, el estudio de Educación en las diferentes facultades universitarias, conocido en la actualidad como Grado de Maestro en Educación Infantil o en Educación Primaria (incluyendo en estos sus diferentes itinerarios educativos), son una oportunidad para la continua adaptación social, al tiempo que una exigencia para la consecución de los objetivos propuestos por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Dicho alumnado de Magisterio, constituye hoy en día unas características propias entre sus integrantes. Los resultados que aquí se presentan proceden de una investigación de carácter bibliográfico de las dos últimas décadas, y pretende mostrar el origen socio-cultural de los estudiantes de Grado de Maestro, y la necesidad de una entrega formativa y social para con su profesión. La revisión bibliográfica muestra como el origen del alumnado de Educación parte en su mayoría de un contexto modesto, procedente de una economía media o media-baja, muy delimitado por la vocación intrínseca de la profesión docente. La cual busca dar respuesta, desde sus inicios, a las necesidades de carácter no sólo educativo, si no social y emocional, partiendo de la inclusión y la equidad.

Palabras-clave: Educación; Inclusión; Estudiantes Universitarios de Grado de Maestro; Origen; Vocación; España.

[1] Universidad de La Rioja (España); jhoanach@gmail.com

Educação para a Cidadania: Desafios na Formação de Professores/as

Ana Neves[1]
Ana Seixas[2]
Bruno de Sousa[3]
Carolina Vargas
Inês Carraca

Resumo
O recente desenvolvimento da educação para a cidadania tornou visível a fragilidade da formação de professores/as nesta área, o que tem sido referido como uma necessidade por várias entidades supranacionais, tais como a União Europeia, UNESCO e o Conselho da Europa. A necessidade de formação de professores/as e a escassez de estudos nesta área foram a fonte de motivação para conduzirmos este estudo exploratório, cujo objetivo era saber qual a formação contínua que tem sido desenvolvida neste âmbito em Portugal, para se identificarem necessidades e apontarem-se algumas ideias, para melhorar a adequação da ação formativa. Para tal, foram analisados 27 Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), das regiões de Lisboa e Vale do Tejo. Optou-se por uma metodologia qualitativa que se afigurou mais adequada para este estudo, que envolveu uma análise documental à informação disponibilizada online sobre os planos de formação, entre 2015 e 2021 (março). No total, foram identificadas 2948 ações de formação, entre quais 379 estavam relacionadas com cidadania, o que indicou que tem sido disponibilizada formação nesta área. Contudo, verificou-se que não está distribuída de forma harmoniosa pelas várias temáticas da cidadania, o que poderá influenciar a confiança dos/as professores e a sua decisão sobre o ensino das mesmas. A formação para a educação para cidadania na sua vertente mais política e democrática é quase inexistente, o que poderá estar relacionado com a menor confiança que os/as professores/as sentem em lecionar esta vertente. Consideramos importantes os estudos que refletem as perceções dos/as professores/as sobre a educação para a cidadania e sobre as suas necessidades de formação, no sentido de nortearem a atividade dos centros de formação destacando-se, assim, a necessidade de mais investigação futura nesta área.

Palavras-chave: Educação para a cidadania; Formação de professores/as; Formação contínua de professores/as.

[1] CINEICC, Universidade de Coimbra, FPCE; margarida.neves_fpce@outlook.pt
[2] CES, Universidade de Coimbra, FPCE; anaseixas@fpce.uc.pt
[3] CINEICC, Universidade de Coimbra, FPCE; bruno.desousa@fpce.uc.pt

As Tecnologias na Educação: Uma Nova Aurora?

Geovani Paulino Oliveira[1]
João José Saraiva Fonseca[2]
Sonia Maria Henrique Pereira da Fonseca[3]

Resumo
A Globalização talvez seja um dos temas mais debatidos, pelas mais diversas razões. Os cépticos, os hiperglobalizadores e os transformacionistas esgrimam argumentos para explicar a sua origen e as suas consequências. Alguns académicos sugerem que a globalização e as tecnologias da informação têm contribuído para uma 'sociedade do movimento' global, onde os movimentos sociais, políticos, culturais e económicos transcende cada vez mais as fronteiras nacionais, (Giddens, 2013). A educação e a escolarização vão acompanhar estes movimentos? O objectivo deste artigo é descrever o sistema International Baccalaureate (IB), a forma como promove, desenvolve, contextualiza e conceitualiza a Educação para a Cidadania Global, no tempo e no espaço 'PlanGlocal' (Planeta, Global e Local). Pretendemos que seja uma reflexão conjunta, sobre a declaração da missão IB, o perfil do aluno IB, presentes nas primeiras páginas de todos os documentos oficiais do IB - A ética das relações humanas, o respeito pela dignidade e pela diferença dos seres humanos, do desenvolvimento sustentável, da justiça social, para a paz e respeito pelo planeta. Adoptamos a metodologia de análise de conteúdo de acordo com as seguintes categorias: International Baccalaureate, Global Citizenship, International-mindedness, Global Citizenship Education, Globalização, Global Commons. Socorremo-nos dos documentos e do site oficial do IB (www.ibo.org, 2019), do site globalcommonsreview.org, google academico e www.researchgate.net - os quais só analisamos os disponíveis em 'pdf' - site official da universidade de Bath, alguns autores de referência - Athony Giddens, Hayden & Thompson, Nicholas Tate, Tristan Bunnell, Cambridge & Thompson, Robert Sylvester e Ian Hill, Martin Skelton.
Observamos ao longo da pesquisa, que na génese do sistema IB, nos finais da década de sessenta, os seus criadores, tiveram como base as ideologias das organizações das Nações Unidas e a UNESCO. A geografia, a história e o multilinguismo foram as suas bases para a compreensão e aproximação dos povos. Uma educação que pretendia responder aos anseios de famílias em trânsito pelo mundo e pela diversidade cultural que representavam. Facilmente se percebe que a preocupação de formar um cidadão global e proporcionar uma educação para a cidadania global, sempre foi a missão do sistema IB.

Palavras-chave: International Baccalaureate; Educação Para A Cidadania Global; Mentalidade Internacional; Perfil Do Aluno; Global Commons.

[1] Centro Universitário UNINTA-INTA. Professor, jesge.oliveira@outlook.com
[2] Centro Universitário UNINTA-INTA. Professor, joaojosefonseca@gmail.com
[3] Centro Universitário UNINTA-INTA. Professora, soniafonseca@uninta.edu.br

Informar e Sensibilizar para uma Cidadania Mais Ativa

Anabela Santos[1]
Luis Oliveira[2]

Resumo
O projeto teve como objetivo fulcral informar e sensibilizar pessoas com diagnóstico de doença do foro psiquiátrico (perturbação bipolar, unipolar e outras comorbilidades), familiares e comunidade em geral (critério de inclusão) sobre a importância da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, dos mecanismos de defesa dos direitos humanos e dos conceitos de autodeterminação, self-advocacy e autorrepresentação para efetiva implementação e cumprimento da mesma com vista a uma sociedade mais participativa, inclusiva e justa. Tendo por base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e no âmbito da promoção do combate e desmistificação da identidade estigmatizada e a relutância da sociedade para se envolver com pessoas com doença mental, o projeto compreendeu ações a nível nacional – Linha SOSADEB, Aconselhamento Jurídico, Ações de informação/Sensibilização (via zoom, partilha de artigos científicos), Entrega, distribuição e gravação da Convenção. Apresentando uma metodologia mista, em termos quantitativos, o projeto compreendeu 469 pessoas contabilizando-se 632 presenças nas atividades. Em termos qualitativos, com base em questionários de satisfação, a avaliação qualitativa permaneceu no nível Muito Adequado e Adequado em todas as atividades resultado aumento da elevação do conhecimento e desenvolvimento/potencialização psicossocial dos intervenientes. Atualmente, o panorama mundial despoletado pelo covid19, condiciona e condicionará os comportamentos dos cidadãos, nomeadamente os pró-saúde e pró-sociais direcionando-nos para a emergência de doenças do foro mental e exclusão social. Torna-se necessário um ajuste na saúde mental, a fim de minimizar os impactos negativos da crise e atuar preventivamente, sendo imprescindível que todos os cidadãos estejam a par sobre os seus Direitos. O projeto permitiu não só responder às necessidades identificadas dos associados da ADEB na fase pré-covid, como se verificou a sua pertinência durante as exigências de todo o decorrer do ano atípico de 2020. Permitiu combater o estigma a par do aumento da literacia atendendo aos temas envolventes do projeto, a exclusão e isolamento social, o reconhecimento e desenvolvimento das suas competências a nível multidimensional, a valorização pessoal enquanto ser individual e coletivo enriquecendo a nossa visão da sociedade e o mundo em que vivemos elevando assim o nível de literacia.

Palavras-chave: Cidadania Ativa; Autodeterminação; Self-advocacy; Autorrepresentação.

[1] Associação de Apoio aos Doentes Depressivos e bipolares – ADEB: anabelasantos@adeb.pt
[2] Associação de Apoio aos Doentes Depressivos e bipolares – ADEB; luisoliveira@adeb.pt

Os Efeitos da Pandemia no Processo Ensino-Aprendizagem de Estudantes de Serviço Social

Paula Ferreira[1]
Nélson Ramalho[2]

Resumo
Introdução: A 18 de março de 2020 foi decretado, em Portugal, o estado de emergência face à situação excecional de saúde pública mundial e à proliferação de casos registados de contágio de COVID-19. Por forma a ser contida a progressão da pandemia foram adotadas medidas e imposto o confinamento obrigatório a todos os cidadãos. Neste contexto, o sistema educativo viu-se confrontado com o desafio de continuar a formação dos estudantes, substituindo as aulas presenciais pela formação *online* e à distância. Porém, a formação *online* não se encontra tão desenvolvida quanto a formação presencial e, segundo a literatura, a capacidade de aprendizagem é maior nas aulas presenciais, sobretudo para alunos com maiores dificuldades e/ou necessidades de maior apoio pessoal e individualizado. Diferentes estudos têm destacado a importância do envolvimento dos professores no ensino *online*, da qualidade das plataformas digitais, da facilidade e reiterada interação entre alunos e a avaliação contínua dos conhecimentos para uma efetiva consolidação dos conhecimentos. *Metodologia:* Com o objetivo de conhecer as perceções dos(as) estudantes portugueses de serviço social sobre os efeitos da substituição das aulas presenciais pela formação à distância no seu processo de ensino-aprendizagem durante o período de confinamento (março a junho de 2020), procedeu-se à realização de um estudo quantitativo através da aplicação de inquérito por questionário a 94 alunos que, na altura, se encontravam a frequentar a licenciatura na Universidade Lusófona, em Lisboa. *Resultados:* Verificou-se que a maior parte dos alunos (80%) revelou preocupação com a situação de confinamento e uma perceção negativa do seu impacto no bem-estar emocional (77,7%). Ao nível da aprendizagem, 44,7% demonstrou uma diminuição do interesse e 38,3% uma diminuição da participação nas sessões não presenciais, marcada ainda por uma sobrecarga de trabalho maior que o ensino presencial (87,2%). Pese embora esta situação, 60,6% considerou que o confinamento trouxe benefícios para o seu processo de aprendizagem, traduzindo-se, para 62,7% deles, numa melhoria dos resultados académicos.

Palavras-chave: Perceções, Ensino-Aprendizagem, Ensino à Distância, Serviço Social, Covid-19.

[1] Instituto de Serviço Social da Universidade Lusófona; paula.ferreira@ulusofona.pt
[2] Instituto de Serviço Social da Universidade Lusófona; nelson.ramalho@ulusofona.pt

Assistentes Operacionais e Inclusão de Crianças com TEA: Atitudes Percecionadas e Dificuldades Sentidas

Mariana Fenta Elias[1]
Maria Odete Emygdio da Silva[2]

Resumo
Os Assistentes Operacionais têm um papel fundamental na escola, contribuindo para a inclusão, uma questão de direitos humanos e de justiça social. São profissionais de grande importância, nomeadamente para o Jardim de Infância, já que, em conjunto com o Educador, apoiam as crianças nos diferentes momentos da sua rotina, como alimentação, higiene e atividades pedagógicas em sala. A literatura sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo refere que a variabilidade das características desta problemática dificulta e torna a intervenção educativa desafiadora, em função dos défices na comunicação e na interação social que, regra geral, estas crianças tendem a apresentar. Entre outras questões, é importante identificar para posteriormente poder analisar, atitudes e dificuldades que este grupo profissional sente, no contexto próprio do seu trabalho. Esta pesquisa, de natureza qualitativa, teve como um dos seus objetivos analisar atitudes e dificuldades percecionadas por assistentes operacionais na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. Como técnicas e instrumentos de dados, utilizou-se a pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com assistentes operacionais (4) de Jardins de Infância de um Agrupamento de Escolas de Lisboa (4). Os dados recolhidos foram tratados através de análise de conteúdo. Evidenciaram que os entrevistados, mesmo sem formação específica, tinham atitudes inclusivas, quer na compreensão das necessidades destas crianças quer no apoio às suas atividades e em outros momentos da sua rotina escolar. Como dificuldades, destacaram a falta de formação que sentiam para o trabalho que desenvolviam com estas crianças, a fraca e/ou inexistente articulação com os outros atores intervenientes no processo, nomeadamente as Educadoras, que se agravou com a pandemia. No entanto, para que o processo de inclusão respeite os direitos de todos, contribuindo para o desenvolvimento da sua cidadania, a articulação entre todos os atores que intervêm na escola é de primordial importância.

Palavras-chave: Inclusão Educativa; Transtorno do Espectro do Autismo; Assistente Operacional; Atitudes; Dificuldades.

[1] Associação VilacomVida; fentamariana@gmail.com
[2] Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias; p1529@ulusofona.pt

Liberdade de Expressão: Raízes e Legados

José Eduardo Franco[1]
Susana Mourato Alves-Jesus[2]

Resumo
Desde a necessidade de se reavaliarem os contornos adequados desta fundamental liberdade, até à reivindicação de um "direito a ofender" (*e.g.*, Mick Hume), a liberdade de expressão, prerrogativa incontornável para uma cidadania plena dentro do estado de Direito, continua a suscitar o debate sempre que os seus limites são desafiados, quer enquanto diminuídos, quer enquanto eliminados. Essas contínuas tensões entre o que pode ser dito e o que é, ou não, favorável dizer encontramo-las desde cedo na cultura ocidental, tendo ganhado uma expressão cada vez maior a partir da Época Moderna. Sendo a liberdade de expressão uma das liberdades fundamentais no âmbito dos direitos individuais por que se regem os atuais enquadramentos políticos de garantia constitucional, as suas raízes e legados merecem ser continuamente revisitados e considerados. Neste sentido, a presente comunicação visa perscrutar e analisar criticamente os caminhos de elaboração histórica da liberdade de expressão, ganhando corpo paulatinamente na Época Moderna, associada à conquista de outras liberdades que lhe são subsidiárias e instrumentais, tendo nos campos do religioso, da moral e da política os territórios de disputa de espaço de afirmação, também no quadro da viragem moderna do teocentrismo para o antropocentrismo.

Palavras-chave: Liberdade de expressão; Direitos humanos; Liberdade religiosa; Tolerância; Época Moderna.

[1] Centro de Estudos Globais da Universidade Aberta/CLEPUL da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa; eduardofranco.ceg@gmail.com.

[2] Centro de Estudos Globais da Universidade Aberta/CLEPUL da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa; susana.alves@campus.ul.pt.

Direitos Humanos e Educação para a Cidadania: Práticas Colaborativas do Museu e da Cultura

Luciana Pasqualucci[1]

Resumo
Este trabalho discute questões relacionadas à Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas, em especial sobre o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4[2]: "Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos". O objetivo é anunciar questões relevantes para discussões atuais e centrais sobre a importância – poucas vezes reconhecida – do papel dos museus e seu potencial articulador entre educação e cultura. A temática central do trabalho reflete sobre a falta de acoplamento entre educação e cultura e a nula referência à instituição museológica nos Objetivos da Agenda 2030. Além do ODS 4, o trabalho atenta-se, também, ao ODS 5 – Igualdade de Gênero, ODS 10 – Redução das Desigualdades, ODS 16 – Paz, Justiça e Instituições Eficazes e ODS 17 – Parcerias e Meios de Implementação. A hipótese é de que a parceria entre educação e cultura representada pelas potencialidades dos museus evidencia a educação para a cidadania e para o desenvolvimento sustentável, valoriza a diversidade cultural, promove uma cultura de paz e não violência, a igualdade de gênero e a valorização dos direitos humanos. Busca-se compreender e anunciar possibilidades colaborativas dos museus junto aos ODS, de modo que as narrativas construídas por meio das reflexões compartilhadas evidenciem possíveis práticas de cidadania e desenvolvimento; colaborem para pensar a criação de espaços para o desenvolvimento sustentável; discutam aspectos relacionados à globalização (direitos humanos universais são possíveis?); apropriação da cultura, do patrimônio e da memória local por refugiados e migrantes; e, considerando-se o contexto atual, os efeitos sociais gerados pela pandemia da Covid-19. Para tanto, o trabalho fundamenta-se na abordagem teórico-metodológica da Sociomuseologia, na Teoria da formação cultural da Escola de Frankfurt e na arte contemporânea, em especial na produção de alguns dos artistas apresentados na 34ª Bienal de São Paulo[3], exposição em cartaz de 4 de setembro a 5 de dezembro de 2021, na cidade de São Paulo, Brasil.

Palavras-chave: Educação; Cultura; Objetivos de Desenvolvimento Sustentável; Museu; Arte Contemporânea.

[1] Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP – Brasil); lplima@pucsp.br

[2] Vide https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por

[3] Exposição de artes plásticas de reconhecimento internacional, reúne artistas contemporâneos de diversos países. http://34.bienal.org.br/sobrea34

Complexidades e Facilidades: Impactos do Decreto-Lei n.º 54/2018

José Vicente[1]
Cezarina Maurício[2]

Resumo
No quadro da mais recente reforma educativa do sistema educativo português, regulamentada pelos decreto-lei n.º 54 e n.º 55 de 2018, inscreve-se a educação para a cidadania, a paz e a felicidade, não apenas plasmando os princípios, mas também os caminhos de operacionalização do desenvolvimento do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (julho, 2017) e da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (setembro, 2017). O trabalho, que nos propomos apresentar, ilustra, em antecipação, as potencialidades da recente reforma, na medida em que constitui um caso de sucesso no combate à indisciplina, num agrupamento de escolas de Lisboa e Vale do Tejo, entre os anos letivos de 2013/ 2014 e 2016/2017. Na verdade, a equipa que então dirigiu esse agrupamento elaborou um projeto de promoção da indisciplina, designado "Espaço com…Vivências", com variadas vertentes, que se pautou pelos princípios plasmados, agora, nos documentos reformadores acima referidos, e os concretizou e operacionalizou, adotando muitas das medidas apontadas pela atual flexibilização curricular. Assim, através de um estudo de caso desenvolvido num agrupamento de escolas de Lisboa e Vale do Tejo, seguindo uma metodologia de investigação mista (quantitativa e qualitativa), recorrendo, fundamentalmente, à análise documental e à estatística descritiva, respondemos à questão de partida: como promover a disciplina, contribuindo "para uma Escola mais pacífica, mais confiante e mais atrativa"? E às seguintes subquestões: como desenvolver atitudes responsáveis, na formação de cidadãos plenos e conscientes? Como propiciar o desenvolvimento global e harmonioso dos alunos? Como criar um espaço propiciador do diálogo? Como reduzir o número de ocorrências de caráter disciplinar? Os dados apresentados vão fundamentar o juízo emitido pela Inspeção Geral da Educação e Ciência que considerou um ponto forte do agrupamento, objeto deste estudo: "A prevenção e resolução de questões relacionadas com os comportamentos menos adequados, graças à intervenção célere junto dos alunos e famílias, o que contribui para a existência de condições favoráveis à aprendizagem e de um bom clima educativo" (Relatório da Avaliação Externa, 2016). Compreender-se-á, também, como a indisciplina desceu de 21,61% para 9,96%, isto é, sofreu uma redução de 11,7%, entre 2012/2013 e 2016/2017.

Palavras-chave: educação para a cidadania; indisciplina; desenvolvimento pessoal e social; coesão social.

[1] Escola Superior de Educação e Ciências Sociais -Politécnico de Leiria; Jose.vicente@ipleiria.pt
[2] Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Politécnico de Leiria; Cezarina.mauricio@ipleiria.pt

A Experiência do Diálogo Inter-religioso sobre Igualdade de Género através da Participação do Fórum Inter-religioso do G20

Sofia Caseiro[1]

Resumo
O Fórum Inter-religioso do G20 é um evento satélite da reunião do G20. As reuniões anuais do G20, iniciadas em 1999, juntam à mesa os líderes das maiores economias mundiais, que no seu conjunto, representam 90% do PIB mundial. Desde 2014, a *G20 Interfaith Forum Association* - uma organização fundada nos EUA da qual fazem parte líderes religiosos, académicos e instituições religiosas (*FBOs - Faith-based Organisations*) - realiza o evento anual *G20 Interfaith Forum* (doravante, IF20) que antecede a reunião anual do G20, discutindo temáticas relacionadas com a Agenda dos ODS do ponto de vista inter-religioso. Esta comunicação propõe-se olhar para a experiência de cooperação de um dos grupos de trabalho criados na preparação para o IF20, focado na Igualdade de Género. O grupo de trabalho (Gender Equality Working Group - GEWG) juntou mulheres e homens de várias confissões religiosas e várias áreas académicas refletindo sobre o papel da mulher na sociedade e a contributo da religião e das crenças religiosas para a posição que estas ocupam hoje, na atualidade. O objetivo deste grupo, em linha com o objetivo primário do IF20, foi o de dar uma contribuição para o diálogo relevante sobre Igualdade de Género, num enquadramento desafiante.
A igualdade é um valor que as várias confissões religiosas defendem e disseminam. Contudo, muitas vezes, a igualdade de género é deixada de lado em fóruns e diálogos inter-religiosos por se considerar um tema fraturante. Ao longo da história a posição da mulher na sociedade tem sido retratada como secundária. Muitos dos estereótipos de género têm sido, ao longo dos anos, promovidos pelas várias confissões religiosas. O GEWG desafiou líderes religiosos, académicos e teólogos a olhar para a igualdade de género dentro das suas organizações religiosas e para os seus textos religiosos, criando diálogo entre si. Ambiciosamente, este grupo propôs-se a aproximar as várias confissões religiosas na temática e a explorar como o diálogo inter-religioso pode ser um aliado da igualdade de género e dos direitos das mulheres. Esta comunicação reportará os ensinamentos retirados pela autora, enquanto uma das responsáveis por este grupo, durante a realização das várias atividades, fazendo uma reflexão sobre o potencial do diálogo inter-religioso na luta pela igualdade de género.

Palavras-chave: Igualdade de género; Religiões; Diálogo inter-religioso.

[1] ESECS – Politécnico de Leiria; sofia.caseiro@ipleiria.pt

Práticas Educativas e Pedagógicas em Tempos de Pandemia na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Brasil

Edite Sampaio Sotero Leal[1]

Resumo
O contexto da pandemia provocado pela COVID-19 exigiu novas posturas educacionais, sobretudo de atitudes que oferecessem condições de ensino de forma remota na tentativa de minimizar prejuízos aos estudantes e, consequentemente, evitar atrasos nas unidades curriculares. Neste viés, o objetivo deste trabalho é mostrar as ações desenvolvidas pelas Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) durante a pandemia para aplacar perdas educacionais. Foram muitos os esforços empreendidos entre os meses de abril e junho de 2020 para formação docente, com cursos de Metodologias Ativas, curso preparatório de videoaula, curso para uso de plataformas como Teams, Zoom e Google Meet, além dos manuais e guias didático-explicativos voltados aos professores a fim de prepará-los para uma nova jornada acadêmica com ensino totalmente on-line. Para os estudantes, foram feitos *cards* explicativos, manual do estudante e reuniões com equipe de tecnologia da instituição para orientações necessárias. Vale ressaltar que foram disponibilizados mais de mil chips gratuitos distribuídos com os educandos sem condições financeiras para aquisição de internet. Estas ações mostram o quanto a instituição tem investido em práticas educativas voltadas para a qualificação de professores e preparação de educandos para este novo formato de aula, com especial atenção à educação inclusiva digital, pois ficou claro que muitos professores e alunos não tinham conhecimento suficiente para enfrentar aulas no formato remoto. A metodologia utilizada para apresentação deste trabalho é de natureza bibliográfica e documental, uma vez que foi preciso pesquisar sobre o percurso que a UEMA fez para iniciar as aulas remotas com segurança. Os resultados são satisfatórios, pois as aulas estão sendo exclusivamente on-line com a participação de todos os alunos da instituição sem exclusão, mostrando que tanto alunos como professores receberam instruções adequadas ao uso das tecnologias para o ensino on-line com possibilidades de aulas remotas síncronas e assíncronas. Registra-se que a evasão dos estudantes está sendo mínima e não há perda de semestre de aula. Espera-se contribuir com este relato de trabalhos exitosos para inspiração de outras instituições e outros profissionais que dedicam seu tempo ao labor educativo.

Palavras-chave: Práticas Educativas; Pandemia; Educação inclusiva digital.

[1] Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Brasil; soteroedite@gmail.com

A Cidadania e a Pedagogia Decolonial

Anabela Martins[1]
Jane Araujo Revet[2]

Resumo
O processo de colonização gerou a colonialidade, conceito mais abrangente e mais profundo do que o de colonização. A colonização contribuiu para a destruição das culturas dos nativos pela imposição do modelo eurocêntrico. A decolonialidade das instituições educativas leva à construção de uma outra geopolítica do conhecimento uma vez que a pedagogia decolonial promove novos modos de pensar e legitima saberes e culturas subalternizados na colonização (Tavares & Santos, 2020). Face a este enquadramento, definimos como objetivos desta comunicação; demonstrar como a cultura ocidental foi, desde a época dos Descobrimentos, um processo de colonização; e analisar de que modo as instituições de ensino superior permanecem numa perspectiva colonial traduzidas nas suas estruturas de poder, na organização e nos currículos adotados que não integram as culturas e os saberes dos povos nativos. A metodologia que vamos utilizar tem por base a pesquisa bibliográfica e uma análise documental de artigos científicos que abordem a problemática da colonialidade, mediante as categorias: poder, género, mentalidade e cosmovisão. Este estudo levou-nos a concluir que: (i) a interculturalidade crítica afirma-se como um conceito fundamental para a prática da decolonialidade; (ii) o diálogo intercultural é potenciador de uma decolonialidade epistemológica; (iii) compete às instituições de educação superior o dever de cumprir a sua função de consciência crítica da sociedade e de incluir a diversidade cultural e epistemológica nela existente; (iv) a emergência de um novo modelo de sociedade que reconheça e legitime as diferenças culturais, dissolva as estruturas coloniais responsáveis pela desigualdade entre povos, etnias e saberes.

Palavras-chave: Colonialidade; Decolonialidade; Colonialismo; Geopolítica

[1] Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias; p3079@ulusofona.pt
[2] Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias; janedesa@gmail.com

As Restrições aos Direitos Humanos em Tempos de Pandemia: Alibi ou Necessidade

Susana Sardinha Monteiro[1]
Sofia Felício Caseiro[2]

Resumo
No início do ano de 2020, o que parecia o guião de um filme de ficção científica tornou-se realidade. A "culpa" foi de um vírus, que provocou uma epidemia, rapidamente classificada pela OMS, como pandemia. A rapidez na sua transmissão pôs a descoberto a impreparação de toda a comunidade internacional para fazer face a esta ameaça. Hoje, dois anos passados sobre o seu início e com a verificação de grandes assimetrias a nível mundial no que respeita ao número de infeções e de mortes e ao avanço da vacinação, continuam por determinar as reais consequências da pandemia, na vida individual e coletiva. Consequências a nível da saúde, fisica e mental, bem como a nível social, económico e político! A excecionalidade da situação exigiu a adoção de medidas igualmente excecionais. Medidas previstas nas constituições nacionais, mas destinadas a não verem a "luz do dia". Em Portugal, à semelhança do que aconteceu um pouco por todo o mundo, foi declarado o estado de emergência, situação sem precedentes na nossa democracia e que determinou a suspensão parcial do exercício de alguns direitos dos cidadãos. O confinamento geral da população, a suspensão da laboração de muitas empresas com recurso ao mecanismo do *lay off* (então simplificado) e a passagem de muitos trabalhadores para o regime do teletrabalho; o encerramento de escolas e o recurso ao ensino a distância, foram algumas das medidas adotadas. O impacto destas medidas fez-se sentir em todos os sectores da vida social e fez (res)surgir o debate em torno da necessidade de encontrar o ponto de equilíbrio entre as medidas de contenção da pandemia e de proteção da saúde pública que afetam/ram o exercício de alguns direitos fundamentais e a necessidade de assegurar a proteção dos demais direitos, liberdades e garantias, sem perder de vista os limites constitucionais inderrogáveis num Estado de direito democrático. Neste trabalho propomo-nos discorrer sobre a forma como os Estados "tentaram" encontrar o ponto de equilíbrio entre as medidas de contenção da pandemia e a salvaguarda dos direitos das pessoas. Até que ponto a restrição ao exercício de direitos e a "suspensão" do gozo dos direitos humanos constituiu um alibi para o reforço de poderes de alguns governos, um pouco por todo o mundo? A restrição ao exercício dos direitos terá, assim, constituído uma necessidade ou um alibi para a adoção de medidas que confrontam com os princípios do Estado de direito e do respeito pelos direitos humanos?

Palavras-chave: Pandemia; Direitos humanos; Estado de emergência.

[1] IJP-Politécnico de Leiria; ESECS- Politécnico de Leiria; susana.monteiro@ipleiria.pt
[2] ESECS – Politécnico de Leiria; sofia.caseiro@ipleiria.pt

A Importância da Cidadania para a Construção de uma Identidade Europeia no Seio de uma União com Alma

Susana Sardinha Monteiro[1]

Resumo

Nos termos do atual art. 20.º, n.º 1, do TFUE "[é] *cidadão da União qualquer pessoa que tenha a nacionalidade de um Estados membro*". Foi nestes termos que o Tratado de Maastricht constitucionalizou a cidadania da União que "*acresce à cidadania nacional e não a substitui*". A partir de então, todos os nacionais dos Estados membros passaram a ser beneficiários de um conjunto de direitos, tais como o direito de circular e permanecer livremente no território dos Estados membros; o direito de participação política eleitoral, ativo e passivo, nas eleições municipais e para o Parlamento Europeu (PE), no Estado membro de residência; o direito de proteção diplomática e consular; o direito de petição ao PE; o direito de recorrer ao Provedor de Justiça e o direito de se dirigirem às instituições e órgãos consultivos da União, numa das línguas dos Tratados e obterem uma resposta redigida na mesma língua. Este último direito de garantia graciosa foi aditado pelo Tratado de Amesterdão, dando significado à característica identitária deste estatuto que, logo em Maastricht, previa o seu caráter evolutivo. Ainda em Amesterdão e, com o propósito de melhorar a transparência da União e aproximar os cidadãos da União, foi consagrado o direito de acesso aos documentos das instituições, órgãos e organismos da União. Mais tarde, com a revisão operada em Lisboa, e no sentido de reforçar a participação democrática dos cidadãos, foi previsto o direito de iniciativa europeia que habilita os cidadãos a convidar a Comissão a apresentar propostas legislativas. Um dos propósitos para a constitucionalização da cidadania da União foi, como aliás em qualquer outra cidadania, a edificação de um sentimento de união e de identidade entre os seus membros. Com este trabalho pretendemos discorrer sobre a relação entre a cidadania da União e a identidade europeia (de cidadãos), em particular sobre o sentido e alcance do conceito de identidade europeia, e, bem assim, de que forma se pode estimular a participação dos cidadãos na vida e no *devir* da União e, por conseguinte, assegurar o estabelecimento de laços que permitam a criação de um sentimento comum de coesão, unidade e identidade. Só, assim, será possível "fortalecer a alma da União" cumprindo o desiderato proclamado, no seu tempo, por Robert Schuman e revisitado pela presidente da Comissão Europeia, Ursula von der Leyen, no discurso sobre o "*Estado da União*", proferido em setembro passado.

Palavras-chave: Cidadania da União Europeia; Identidade Europeia.

[1] IJP-Politécnico de Leiria; ESECS- Politécnico de Leiria; susana.monteiro@ipleiria.pt

Da Educação Especial à Educação Inclusiva em Moçambique: Desafio Metodológico da Teoria e Prática

José Matemulane[1]

Resumo
O presente artigo aborda a temática emergente sobre a redefinição que se advoga "Da Educação Especial à Educação Inclusiva em Moçambique: Desafio Metodológico da Teoria e Prática", enquanto plataforma para o atendimento de pessoas com ecessidades educativas especiais de espectro deficitário. Tal desafio prende-se com a inconsistência e imprecisão do aparato conceptual da Educação Inclusiva que abdica-se, à luz do extremo radicalismo humanista do Séc. XXI, da tradicional Educação Especial simplificando e reduzindo-a à educação inclusiva que, na sua actual aparência, juntamente com as Necessidades Educativas Especiais (que goza de estatuto de disciplina cientifica), mais assemelha-se à movimentos cívicos como LGBTQI, Black Lives Mater e outros. Tal situação, ameaça não só a estagnação da Educação Especial como disciplina científica, mas sobretudo pode comprometer a possibilidade de activação e aproveitamento máximo das potencialidades das crianças com necessidades educativas especiais de aspectro deficitário, pois a ditadura humanística vigorante considera desumano debruçar-se sobre o quadro clinico, que é condição incontornável para aceder às peculiaridades neuro-psico-fisiólogicas da pessoa com defeito, sendo assim impossível traçar estratégias eficazes de atendimento e acompanhamento destas pessoas. Paradoxalmente, esta situação coloca em causa o direito das mesmas pessoas em benefíciar de toda ajuda psico-médico-pegagógica acessível. A actual tendência de formação de quadros em Necessidades Educativas Especiais não adiciona nenhum optimismo na inversão do quadro acima descrito pois, dentre outros, sem a formação de especialistas como surdo pedagogos, logo-pedagogos, pedagogos e psicólogos especiais, neuropsicólogos, é impossível garantir uma verdadeira inclusão de pessoas com Necessidades Educativas Especiais de espectro deficitário em Moçambique e, as Necessidades Educativas Especiais enquanto disciplina científica, perdem alicerces metodológicos para lidar com pessoas com deficiência, no processo de inclusão.

Palavras-chave: Bases Metodológicas; Educação Especial; Educação Inclusiva; Necessidades Educativas Especiais.

[1] Universidade Pedagógica de Maputo; jmatemulane@up.ac.mz

Alunos Ajudantes: Um Programa de Inclusão Escolar

Elisabete Pinto da Costa[1]
Raquel Herrero[2]
Marta Vilas Boas[3]

Resumo
Com o Programa Alunos Ajudantes visa-se fortalecer a convivência no contexto escolar. Este tipo de programa tem vindo a ser desenvolvido em Espanha, há mais de uma década, com resultados, cientificamente estudados, que evidencia o desenvolvimento de competências sociais e emocionais dos alunos ajudantes. Neste texto pretende-se apresentar uma experiência piloto realizada numa escola portuguesa, do 1º Ciclo do Ensino Básico, do norte de Portugal. 17 alunos participaram na primeira fase de implementação do programa e 10 professores responderam a um questionário sobre a utilidade, necessidade, interesse e existência e seleção dos alunos ajudantes. Os dados foram analisados segundo uma abordagem qualitativa, uma vez que se procura compreender a recetividade dos professores a este tipo de estratégia socioeducativa promotora de inclusão. A avaliação por parte dos professores foi muito positiva, tendo manifestado entusiasmo pela emergência da "relação de ajuda" na escola. Os resultados parciais obtidos nessa fase do programa relacionam-se com experiências de Espanha, que destacam a importância de promover e criar redes sociais de apoio entre os vários membros da comunidade educativa e a promoção de competências dos alunos ajudantes, que se revelam mais motivados, socialmente competentes e agentes de inclusão. Em resumo, o objetivo deste artigo consiste em apresentar o Programa Alunos Ajudantes, quanto aos objetivos, à metodologia de implementação e aos resultados da primeira fase de implementação da experiência portuguesa, tenho como referência as experiências de Espanha.

Palavras-chave: Alunos Ajudantes; Inclusão; Convivência; Melhoria educativa.

[1] Universidade Lusófona do Porto/CeiED; elisabete.pinto.costa@gmail.com
[2] Universidade de Alcalá
[3] Universidade Lusófona do Porto

O Teatro na Educação: Afeto e Liberdade para uma Escola Inclusiva

Valéria Pereira[1]
Teresa Lopes
Fabiano Silva

Resumo
Atendendo à conjuntura e evolução, em pleno século XXI, torna-se urgente que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, onde prevaleça a equidade respeitando a individualidade de cada um. Grande parte do mundo ocidental contemporâneo está inserido numa sociedade globalizada que é pautada pelo mercado e nos conduz a vivências velozes para corresponder às expectativas dos outros. Dentro dessa lógica competitiva, os paradigmas mudam e as relações tornam-se instáveis. Essa instabilidade também é vivenciada nas escolas tornando vulneráveis as relações interpessoais e o respeito pela individualidade. O esforço realizado pelas comunidades educativas para garantir uma escola com eficácia e eficiência visam a implementação de projetos, metodologias e suporte de ambientes educativos inovadores assentes na inclusão. Neste sentido, e dado que a arte tem uma linguagem transversal, foi implementado num agrupamento do norte de Portugal, um programa de teatro de improviso. O teatro pode ser um dos caminhos para uma ideia de solução comunitária, pois trabalha com o ser humano na sua totalidade (corpo e mente) e tem na empatia e na valorização do presente os eixos centrais das suas práticas. Este projeto integra todas as turmas do pré-escolar e 1.º ciclo do agrupamento numa perspetiva de ensino em coadjuvância, de exercícios teatrais, entre um artista residente e os professores titulares de grupo/turma. O objetivo desta investigação é potenciar, através da linguagem artística, todas as áreas do conhecimento. A recolha de dados foi efetuada através de um questionário que foi aplicado no ano letivo 2020-2021, numa amostra de 28 professores e 326 alunos para aferir qual o impacto do improviso teatral. A metodologia utilizada foi de investigação-ação dado que se apresenta como uma ferramenta eficaz na prática educativa que permite a articulação permanente da investigação e da ação conduzindo a aprendizagens significativas e reflexivas. A análise dos dados e os resultados indicam que a linguagem teatral na escola fortaleceu a capacidade criativa das crianças e ampliou as possibilidades de expressão dos alunos como um todo, pois estimulou a harmonia do corpo e da mente, a sintonia com o grupo, a aceitação do erro e a alegria da criação perante o público.

Palavras-chave: Inclusão; Teatro de improviso; Inovação curricular.

[1] Universidade Lusófona/CEIED; valeriapereira@aeinfias.com

Retrocessos na Formação de Professores: O Curso de Pedagogia em Questão

Marta Croce[1]

Resumo
As questões relativas ao currículo dos cursos de Pedagogia, no Brasil, têm definido as pautas das universidades públicas no que diz respeito, especialmente, às deliberações advindas da Resolução MEC/CNE Nº 02 de 20 de dezembro de 2019. Tal normativa reorienta as bases epistemológicas que favorecem a formação de um profissional crítico, reflexivo e competente para atuar em sala de aula e na gestão de espaços escolares e não escolares. Neste texto refletimos sobre estas alterações curriculares e o que significam para a preparação profissional dos pedagogos e na sua construção enquanto pesquisadores da Educação. Consideramos, no estudo, as premissas de colonialidade/decolonialidade, das quais nos valemos como fontes primárias no levantamento do retrocesso a que os cursos de Pedagogia estão sujeitos. Destacamos o conceito de 'Colonialidade do Saber', em Lander, Mignolo, Quijano e Walsh, amalgamado à 'Pedagogia da Libertação' de Paulo Freire e sua proposta de formar a "consciência crítica". Também buscamos apoio em Celéstin Freinet com seus pressupostos didático-metodológicos do "construir juntos". Podemos afirmar que as políticas educacionais adotadas desde 2019 desconstroem os avanços conquistados na formação dos profissionais da educação brasileira e instauram a (de)formação do profissional pedagogo, restringindo suas ações docentes ao ensinar a ler e contar, desconsiderando as suas possibilidades de fazer emergir as intelectualidades infantis e juvenis das novas gerações.

Palavras-chave: Pedagogia; Currículo; Formação de Professores; Saberes Docentes.

[1] Universidade Estadual de Maringá; martalucia.croce@gmail.com

Estratégia de Educação para a Cidadania: puzzle em (re)construção

Luís Miguel S. Gonçalves[1]

Resumo

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) é publicada a 15 de setembro de 2017, com quatro grandes objetivos: a) Desenvolver competências pessoais e sociais; b) Promover o pensamento crítico; c) Desenvolver competências de participação ativa; d) Desenvolver conhecimentos em áreas não formais. Para atingir com sucesso estes objetivos, as Escolas deveriam elaborar a sua própria Estratégia de Educação para a Cidadania (EEC), de forma participada e com o envolvimento de toda a comunidade educativa, incluindo os *stakeholders* locais e regionais (autarquias, ONG's, Associações, Instituições de Ensino Superior e clubes) que mantêm relações estreitas com as Escolas. Ao longo de quatro anos participamos num número alargado de conferências, seminários e formação para docentes coordenadores da EEC do Agrupamento/Escola Não Agrupada e para docentes de Cidadania e Desenvolvimento. Os dados aqui apresentados foram recolhidos informalmente, numa lógica de investigação participada sem que, à época, existisse intenção de publicação dos mesmos. Esses dados foram analisados qualitativamente, dos quais poderemos concluir: I - Coordenador/a da Estratégia – Este cargo é apresentado como fundamental para o sucesso da Estratégia de Escola, sendo o ponto focal de todo o trabalho que se desenvolva nessa área. O perfil do encontra-se bem definido na ENEC mas nem todos os intervenientes no processo compreenderam imediatamente o que estaria em causa no momento da nomeação e da aceitação do cargo. II- Cidadania e Desenvolvimento (CD) – a disciplina surge da convicção da necessidade de existência de um espaço próprio no currículo que potenciasse a participação ativa das alunas e dos alunos. Apesar das referências na ENEC acerca da importância da interdisciplinaridade de CD, a verdade é que a abordagem aos domínios se acantonou, em muitas escolas, naquele espaço disciplinar, reduzindo o raio de ação e esquecendo que aquela se tratava de um pilar da Estratégia de Escola, mas não o único. III- Centralidade de alunas/os – Importa, ainda, clarificar o papel que se pretende atribuir às/aos alunas/os, desde a identificação dos problemas da realidade local, até á busca de soluções através da metodologia de trabalho de projeto e com o envolvimento de parceiros da comunidade, que garantam um maior impacto e sustentabilidade dos trabalhos realizados.

Palavras-chave: Cidadania; ENEC; Participação democrática.

[1] Agrupamento de Escolas Infante D. Pedro, Penela; Centro de Estudos Interdisciplinares da UC – CEIS20; lumigo@gmail.com