

Aprender.

Ficha Técnica

Título: Aprender

Tema Central: Educação Social

N.º 44 (dezembro de 2022)

Periodicidade: publicada duas vezes por ano

Registada na Entidade Reguladora para a Comunicação Social com o nº 127705

ISSN eletrónico: 2184-5255

Diretora: Amélia Marchão

Diretora Adjunta: Maria José D. Martins

Conselho Editorial: Adriana Guimarães; Anne Studer; Gorete Dinis; Isabel Muñoz; Luís Henriques; Luís Pinheiro; Miguel Castro

Coordenadoras do tema central: Luísa Carvalho; Luísa Panaças; Maria Azevedo

Revisão ortográfica: Luís Henriques (Coordenação); Luís Miguel Cardoso; Maria Filomena Barradas; Teresa Mendes; Teresa Oliveira

Colaboram neste Número: Ana Rita Russo; Ana Salomé de Jesus; Cristiana Pizarro Madureira; Evangelina Bonifácio; Isabel Baptista; José Bravo Nico; Lurdes Pratas Nico; Maria Lopes de Azevedo; Maria Ribeiro; Marília Castro; Tânia Balola

Capa: Gabinete de Comunicação e Imagem - Politécnico de Portalegre

Composição, montagem e secretariado: Joaquim Marchão

Editor digital: Luís Pinheiro

Indexação da revista: Amélia Canhoto

Propriedade, Administração, Sede do Editor e da Redação:

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre

Praça da República, nºs 23 e 25

7300-109 PORTALEGRE

NIPC: 600 028 348 (Politécnico de Portalegre)

Estatuto Editorial: [Ligação online](#)

Revista publicada em regime de Open Access através da OJS

Os artigos e os relatos de experiência que integram este número foram objeto de revisão por pares, conforme as Linhas gerais de publicação adotadas pela revista Aprender.

Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

A Direção não se compromete na publicação de todos os artigos recebidos.

Editorial	3
Entrevista	
Isabel Baptista entrevistada por Maria Lopes de Azevedo.....	6
Tema central: Educação Social	
Educadores Sociais - diários profissionais na construção de competências de deliberação prática	
Evangelina Bonifácio.....	12
O contributo da intervenção socioeducativa no desenvolvimento de competências pessoais/profissionais	
Maria do Céu Ribeiro, Marília Castro.....	25
Promoção da igualdade de género e prevenção de situações de <i>bullying</i> em contexto associativo	
Ana Rita Russo	35
A participação como política de sustentabilidade para uma melhor qualidade de vida e desenvolvimento local. Estudo de caso no concelho de Portalegre	
Tânia Balola.....	56
Relato de experiências	
Escola comunitária de São Miguel de Machede: uma didática local, intergeracional e solidária	
José Bravo Nico, Lurdes Pratas Nico	72
A Educação Social em contexto escolar: um relato de experiência	
Ana Salomé de Jesus.....	83
Mediar para (trans)formar: Desafios e experiências de mediação em contexto escolar	
Cristiana Pizarro Madureira	95

Editorial

Decorrente dos avanços e desenvolvimentos sociais, as promessas da modernidade e o processo de globalização têm interferido no posicionamento do homem no contexto da sociedade pós-moderna. Esse processo de transformação, vinculado à Revolução industrial, atinge amplos setores da esfera pública e privada e a consolidação do desenvolvimento parece ter despoletado novos desafios e novas formas de organização social, nem sempre passivas e, não raras vezes, geradoras de conflitos. Paradoxalmente, os caminhos da sociedade contemporânea, dada a sua complexidade, advêm como promissores e cheios de oportunidades e, concomitantemente, colocam-nos face a ameaças como novas desigualdades sociais nas quais a participação nos convoca a agir e a intervir.

Creemos, nestes pressupostos, que a intervenção dos múltiplos trabalhadores sociais se impõe, particularmente a intervenção socioeducativa, na medida em que tem como foco ajudar o educando a aprender a compreender e a comunicar essa compreensão com os outros, ou seja, é tarefa essencial do educador contribuir para que as pessoas construam a inteligibilidade das coisas (Freire, 2006)¹. Ou, como refere Baptista (2011)², esta ideia de reciprocidade relacional reflete-se no binómio eu-tu que Martin Buber (1993), mobilizado pela autora (Baptista, 2011), define como uma relação recíproca, na qual cada pessoa valoriza a outra por si mesma, estabelecendo-se uma afeição mútua, pois, o diálogo através do qual se constrói a relação, exige respeito pelo outro e pela sua palavra, na medida em que só se o outro se sentir respeitado é que adquire a consciência de si mesmo.

Ora, quando se fala em intervenção socioeducativa, falamos de educadores sociais, profissionais que trabalham com vista à mudança social, ou seja, de profissionais ativos, reflexivos e comprometidos no processo de transformação das suas vidas e da vida da sua comunidade. E, pese embora os educadores sociais serem trabalhadores sociais, por partilharem o mesmo território de intervenção e os mesmos públicos de outros profissionais, o trabalho social desenvolvido pelos educadores sociais tem subjacente uma perspetiva educativa e pedagógica, logo parecem aproximar-se mais dos professores/educadores. Desta forma, a eficiência das intervenções dos educadores sociais ampliar-se-á, sobretudo criando-se teorias e modelos que sustentem a ação (Lopes de Azevedo, 2018)³.

O número 44 da Revista Aprender assume precisamente, como temática central, a educação social e é publicado no ano letivo em que a licenciatura em Educação Social da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre (ESECS-IPP) completa a sua primeira edição, com os primeiros estudantes a serem diplomados no final de 2022/2023. Trata-se da mais recente licenciatura da ESECS-IPP, tendo-se assistido ao crescimento do número de estudantes a cada ano, o que é revelador da procura do curso, no quadro regional e nacional. Este crescimento vem corroborar o facto de ser mais uma aposta ganha ao nível da oferta formativa da instituição, que

1 Freire, P. (2006). *Pedagogia da esperança* (13ª ed.). Paz e Terra.

2 Baptista, I. (2011). *Pedagogia Social: Uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de Acção*. *Cadernos de Pedagogia Social, Educação e Solidariedade Social* (2), 7-30. Universidade Católica Portuguesa.

3 Azevedo, M. L. de (2018). *O Cinema como recurso pedagógico no quefacer formativo e profissional dos educadores sociais: Análise das suas realidades e perspetivas de futuro em Portugal* [Tese de Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela]. <http://hdl.handle.net/10347/18664>

pretende corresponder às necessidades da região em que se insere e à procura de profissionais qualificados que melhor respondam a essas necessidades.

Este número da Revista Aprender, em particular o dossiê temático, plasma o trabalho colaborativo realizado entre a direção da revista, as coordenadoras deste número da revista, os professores e os alunos da licenciatura em Educação Social da ESECS-IPP. O dossiê temático encontra-se organizado em três momentos: entrevista, artigos resultantes de investigações e relatos de experiências.

Na entrevista, efetuada à professora Isabel Baptista, da Universidade Católica Portuguesa, académica de referência e sobejamente (re)conhecida no domínio da pedagogia social, destaca-se, desde logo, que os educadores sociais são técnicos de intervenção socioeducativa, isto é, são profissionais do desenvolvimento humano qualificados para exercer uma função pedagógica junto de pessoas de todas as idades, com atenção especial para as que se encontram em situação de vulnerabilidade ou exclusão.

No artigo *Educadores Sociais: diários profissionais na construção de competências de deliberação prática*, Evangelina Bonifácio reflete as questões da ética no âmbito da profissão dos educadores sociais, profissionais da relação humana. *O contributo da intervenção socioeducativa no desenvolvimento de competências pessoais/profissionais* destes profissionais é trazido à colação no artigo produzido por Maria do Céu Ribeiro e Marília Castro. E, neste seguimento, Cristiana Madureira relata, no seu artigo *Mediar para (trans)formar: desafios e experiências do educador social em contexto escolar*, a intervenção de um educador social através da mediação. No estudo de caso *A participação como política de sustentabilidade para uma melhor qualidade de vida e desenvolvimento local*, Tânia Balola apresenta os resultados de uma investigação realizada, no concelho de Portalegre, no âmbito do Doutoramento em Sustentabilidade Social e Desenvolvimento que frequenta. A parte do dossiê referente aos artigos científicos termina com o artigo *Promoção da igualdade de género e prevenção de situações de bullying em contexto associativo*, da autoria de Ana Russo, focado no programa “Promoção da igualdade de género e prevenção do bullying em crianças em contexto associativo” desenvolvido junto de crianças dos cinco aos nove anos.

Ao nível dos relatos de experiências, Bravo Nico e Lurdes Pratas Nico, apresentam o projeto de intervenção local *Escola Comunitária de São Miguel de Machede: uma didática local, interjencional e solidária*, enquanto potenciador dos direitos e deveres de cidadania e promotor da participação direta, ativa e responsável dos cidadãos na gestão das circunstâncias quotidianas das suas vidas e nos território e comunidade em que se encontram. Ana Salomé de Jesus, em *A Educação Social em contexto escolar: um relato de experiência*, partilha o papel do educador social em contexto educativo, evidenciando a intervenção e as práticas socioeducativas num agrupamento de escolas no Alentejo.

A diversidade e a riqueza da entrevista, dos artigos e dos relatos de experiências vêm corroborar a ideia de que, se aquando da emergência da educação social a intervenção destes profissionais se confinava a um público muito restrito, hoje o seu campo de intervenção é muito mais abrangente (Capul & Lemay, 2003)⁴, alargando a sua intervenção a populações de todas as faixas etárias (infância, juventude; adultez e velhice), seja com pessoas e/ou grupos com problemas específicos, nomeadamente associados à toxicoddependência, à prostituição, ao *bullying*, etc., podendo atuar em meio aberto

4 Capul, M., & Lemay, M. (2003). *Da educação à intervenção social*, vols. I e II. Porto Editora.

Aprender.

(intervenção comunitária, sem abrigo), em meio semiaberto (centros de dia) e em meio fechado (prisões), intervindo, assim, ao nível da prevenção primária, secundária e terciária e da inserção social, profissional, escolar, ao nível da saúde, da cultura, da educação e formação de adultos, da ocupação de tempos livres; seja em contextos como a rua, a escola, a comunidade, a família e as instituições.

Refira-se ainda, a propósito deste número da revista, que a composição da capa contou com o contributo de estudantes e de professores da licenciatura em Educação Social da ESECS-IPP que (co)responderam ao convite que lhes foi endereçado e que culminou numa nuvem de palavras que caracterizam ou surgem associadas à Educação Social. É precisamente o resultado da “voz” de estudantes e de professores que se encontra plasmado na capa da revista do presente número.

Para finalizar, importa reforçar que a profissão de educador social abre janelas de intervenção para uma multiplicidade de contextos criando uma igual multiplicidade de oportunidades de intervenção que o educador e a educadora social podem assumir. Assim, enquanto profissionais da relação pedagógica, caberá a cada profissional apelar à sua formação técnico-científica, por um lado e ao seu saber estar e saber ser, por outro lado. Isto é, numa relação empática e de elevada proximidade com os diferentes públicos e contextos, o educador social trabalhará no sentido da construção e respeito da liberdade e da justiça, acreditando nas possibilidades da educação enquanto fator de transformação e desenvolvimento pessoal e social. Nesta aceção, impõe-se ao educador social uma relação de compromisso e respeito pelo indivíduo, assentando a sua prática num diálogo, capaz de coadjuvar na capacitação subjetiva e civicamente de todas as pessoas, em contextos sociocomunitários balizados por valores de bem-estar e inclusão social (Baptista, 2012)⁵, num permanente exercício de alteridade.

Coordenadoras do tema central
Luísa Carvalho | Maria Luísa Panaças | Maria Lopes de Azevedo

⁵ Baptista, I. (2012). Ética e Educação Social: Interpelações de contemporaneidade. *Pedagogia Social, Revista Interuniversitaria*, (1139-1723),19, 37-49. <http://hdl.handle.net/10400.14/13454>

Entrevista: Isabel Baptista

Interview: Isabel Baptista

Entrevista realizada por Maria Lopes de Azevedo – maria.azevedo@ipportalegre.pt

Quais as principais áreas científicas que integram a formação inicial dos Educadores Sociais?



Os educadores sociais são técnicos de intervenção socioeducativa, isto é, são profissionais do desenvolvimento humano qualificados para exercer uma função pedagógica junto de pessoas de todas as idades, com atenção especial para as que se encontram em situação de vulnerabilidade ou exclusão. Como tal, penso que a Pedagogia Social, a ciência da educação que enquadra os processos de formação ao longo da vida promovidos na perspetiva de uma ecocidadania justa e solidária, deverá ocupar um lugar central na sua formação inicial. Um lugar matricial e a partir do qual fará sentido equacionar o contributo de outros saberes relevantes no âmbito do conhecimento social e humano.

Página | 6

A formação inicial (licenciatura 3 anos) apresenta-se como abrangente e diversificada. Esta amplitude na formação não contribuirá para a formação de especialistas em nenhuma área em particular?

O debate sobre a amplitude, característica desta área de formação, não é novo. Os primeiros licenciados em Educação Social a sair para o mercado de trabalho, no início do século, viveram-no com particular inquietação. Contudo, considerando os espaços de autoridade profissional que vêm sendo afirmados ao longo das últimas décadas, na pluralidade de contextos de intervenção onde os educadores sociais fazem efetiva diferença, creio que a questão estará ultrapassada. Como profissionais qualificados, especializados que são, os educadores sociais desenvolvem a sua atividade pedagógica em resposta a realidades humanas particularmente sensíveis, diferenciadas e muito complexas que, enquanto tal, requerem uma formação exigente não só do ponto de vista técnico, mas também do ponto de vista científico, cultural e ético. Em meu entender, reside aqui, justamente, a marca distintiva da sua identidade profissional. Ou seja, a amplitude e a diversificação são características constitutivas da Educação Social, devendo ser encaradas como uma mais-valia e não como um problema. Em linha, aliás,

Aprender.

com o perfil de competências que é recomendado pela Comissão de Educação da UNESCO no seu último relatório, publicado em 2021. A necessidade de renovação do contrato social num mundo pós-covid, veio colocar em evidência a centralidade das interações humanas e a pertinência na construção conjunta de futuros mais risonhos e mais solidários.

Estando diretamente ligada à formação destes profissionais, praticamente desde que se iniciou a primeira licenciatura, entende que a formação inicial de 3 anos prepara os profissionais para a intervenção? Ou a formação poderia/deveria ser na linha da formação dos professores de 1º CEB que fazem o 1º ciclo de 3 anos (Educação básica) e o 2º ciclo de 2 anos (Mestrado)?

No seguimento do que acabo de dizer sobre a identidade disciplinar da educação social e sobre a identidade profissional dos educadores sociais, penso que importa assegurar uma formação de nível superior, compatível com um estatuto de carreira socialmente reconhecido e valorizado. Uma formação que contemple, portanto, os graus de licenciatura e mestrado. Todavia, creio que o essencial está na forma como os cursos de graduação e pós-graduação são estruturados. Em todos os seus patamares, a formação dos educadores sociais deverá ser orientada para a prática, segundo lógicas de interligação entre ensino, investigação e formação onde a participação dos próprios profissionais, os educadores sociais, seja tida em conta.

A formação dos Educadores Sociais e a formação de outros trabalhadores sociais deve diferenciar-se em quê (ou como e porquê)?

Página | 7

Não esqueçamos que os educadores sociais são pedagogos, o que faz toda a diferença. É nessa condição, portanto, que integram as equipas multiprofissionais ligadas ao trabalho social. O seu saber profissional de referência é a Pedagogia Social, um saber com identidade científica própria, gerador de modelos de intervenção mais próximos das pessoas e das suas situações de vida, mais integrados e mais preventivos. Olhadas sob um prisma pedagógico, as pessoas são reconhecidas na plenitude da sua condição humana, como seres perfeíveis e aprendentes, independentemente das suas circunstâncias de vida ou das suas dificuldades. Este princípio é igualmente válido quando a abordagem pedagógica se refere à intervenção junto das organizações ou das comunidades, valorizadas também a partir das suas possibilidades e, dessa forma, capazes de superar os seus problemas. Como sabemos, os educadores sociais estão particularmente qualificados para o trabalho de mediação sociocomunitária e de intervenção em rede, possuindo competências relacionais de importância vital para o exercício da interprofissionalidade e para as dinâmicas interatores.

Qual o perfil do Educador Social?

Atuando como agentes de formação ao longo da vida, os educadores sociais possuem um perfil profissional característico e relevante, distinguindo-se no plano da prática pela forma como, em cada relação e em cada situação, desenvolvem a arte de alquimia pedagógica. Uma arte que pede muita sensibilidade, muita técnica e muita ciência, sobretudo quando se trata de ajudar a construir trajetórias singulares de superação e

Aprender.

de realização humana junto de pessoas que se encontram descrentes de si mesmas e fragilizadas no seu poder de cidadania. Daí que a sua formação académica seja irredutível a visões instrumentais e simplificadoras. Reafirmo que é outro o sentido de qualificação e especialização que está em causa quando falamos de educação. Os educadores sociais precisam ser formados em conformidade com a sua condição de atores-autores, isto é, de líderes pedagógicos, com responsabilidade de interpretação crítica de realidades dinâmicas e muito complexas. Por esta razão, defendemos um perfil profissional eminentemente reflexivo, ancorado numa formação de nível superior, onde as competências de investigação sejam indissociáveis das competências de intervenção.

Quais os principais contextos de intervenção dos Educadores Sociais?

Os contextos de formação ao longo da vida, na e com a vida, na e com as comunidades, remetem-nos, naturalmente, para uma pluralidade de lugares e tempos de educação. Atendendo às prioridades de desenvolvimento humano preconizadas pelas sociedades democráticas do nosso tempo, apontamos como domínios estratégicos de intervenção dos educadores sociais os que se referem à ação pedagógica junto de pessoas em situação de vulnerabilidade ou exclusão, aos processos de desenvolvimento comunitário, à educação de crianças, jovens e adultos e à educação intercultural. Falo, portanto, de contextos de intervenção como, serviços sociais, autarquias, organizações não governamentais, associações culturais, centros e aprendizagem ao longo da vida e escolas. Sim, as escolas constituem também territórios privilegiados de intervenção socioeducativa num quadro de promoção de condições de sucesso educativo, de inclusão e de capacitação cívica.

Atendendo aos diferentes contextos, públicos e problemáticas de intervenção, certamente que o educador social, à semelhança de outros profissionais que trabalham com e para pessoas, se confronta, diariamente, com questões dilemáticas de difícil resolução. Estará o educador social preparado para resolver estes dilemas?

Pelas razões que já foram referidas, para os educadores sociais, as questões ético-deontológicas constituem parte integrante do conhecimento sociopedagógico, funcionando como um requisito elementar e interior à profissão e não como imposição vinda de qualquer autoridade exterior. Esta é uma questão que me é especialmente cara e na qual tenho vindo a trabalhar há décadas. Em conformidade com as exigências de intervenção socioeducativa e com uma conceção de profissionalidade reflexiva, situo a ética profissional dos educadores sociais no âmbito das chamadas éticas aplicadas ou éticas práticas, valorizando, conjuntamente, as dimensões teleológica, deontológica e pragmática. Ou seja, considerando de modo indissociável a reflexão sobre valores, padrões de conduta e modelos de atuação. Neste sentido, tenho dificuldade em reduzir a cultura ética dos educadores sociais à existência de documentos de carácter meramente deontológico, como Cartas, Declarações ou Códigos. Reconheço a importância e a força identitária destes instrumentos formais enquanto expressão de compromissos coletivos absolutamente necessários, mas não suficientes. A resposta às interrogações, aos problemas e aos dilemas que os educadores sociais enfrentam diariamente não é suscetível de receituário. Os educadores sociais são chamados a tomar decisões imediatas e muito concretas, em ambientes que põem à prova o seu

Aprender.

sentido de integridade profissional e o seu poder de deliberação prudencial. Afinal de contas, trata-se de saber colocar a autoridade profissional ao serviço da liberdade do outro, uma tarefa que exige a construção de equilíbrios difíceis e aparentemente impossíveis. O que nos traz de novo para a questão da formação, neste caso para a necessidade de uma formação ética consistente com a afirmação de uma profissionalidade reflexiva, crítica e criativa.

A Educação Social pode ser vista como uma profissão de futuro e com futuro?

No seguimento do que tive já oportunidade de afirmar, acredito que a profissão de educador social não só tem futuro, como este, o tempo que hoje vivemos, é um tempo por excelência para a afirmação dos educadores sociais. Para tal, é preciso que os próprios educadores sociais sejam capazes de projetar publicamente eixos de autorização e dignificação consentâneos com a sua identidade profissional. Um esforço que passa pela consolidação das respetivas comunidades académicas e profissionais, pelo investimento em redes de trabalho colaborativo e em práticas de formação baseadas no diálogo profissional e interprofissional. A inevitável diferenciação de papéis e funções constitui uma marca positiva e diferenciadora da profissionalidade dos educadores sociais, mas ela comporta, naturalmente, desafios particulares do ponto de vista formativo e identitário. Na minha opinião, e tal como tenho vindo a defender ao longo dos anos, a ética, entendida como dimensão intrínseca ao saber pedagógico, constitui o cimento invisível da integridade profissional dos educadores sociais. Insisto, por isso, na necessidade de programas de formação ética e na afirmação de um património deontológico específico, mas evitando enveredar por visões redutoras, subordinadas a lógicas corretivas, punitivas e prescritivas que em nada prestigiam a autoridade profissional dos educadores sociais. Neste sentido, tenho muitas reservas em relação à pertinência de um Ordem profissional, atendendo, inclusive, ao papel historicamente datado deste tipo de estruturas. Aposto mais na consolidação das estruturas associativas já existentes, como a APTSES, por exemplo, apelando para um caminho de autorização e dignificação, porventura mais difícil, mas certamente mais concordante com as exigências de um desempenho profissional reflexivo. Um tipo de desempenho profissional que obriga cada educador/a social a dispor-se a desenvolver, continuamente, percursos de aprendizagem e de autoaperfeiçoamento. A este respeito, não posso deixar de referir, com especial satisfação, o notável progresso que tem vindo a ser registado nos últimos anos em termos de frequência de cursos de Mestrado e Doutoramento nas áreas das Ciências da Educação e da Pedagogia Social, bem como o número de publicações assinadas pelos próprios educadores sociais. Sim, definitivamente, este é o tempo da Educação Social e dos educadores sociais. Digo-o com a convicção, e com o orgulho, de quem tem podido testemunhar o percurso de desenvolvimento da Educação Social no nosso país, desde o aparecimento dos primeiros cursos de formação de nível Superior, no final do século passado até aos dias de hoje.

Isabel Baptista, outubro 2022

Professora Associada da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa (FEP-UCP) - ibaptista@ucp.pt

Professora Associada da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa (FEP-UCP), onde atualmente coordena os Cursos de Mestrado em Ciências da Educação. Doutorada em Filosofia pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP, 2005) e Mestre em Filosofia da Educação pela mesma universidade (FLUP, 1996).

Provedora de Ética (Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa (CRP-UCP); Presidente do Conselho de Acompanhamento da Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE). Diretora da Revista “A Página da Educação” (www.apagina.pt). Investigadora do Research Centre for Human Development (CEDH/-UCP/FCT) e do Research Centre on Adult Education and Community Intervention (CEAD-UAlg/FCT). Principais áreas de ensino, investigação e publicação: Éticas Educacionais, Ética e Investigação Científica, *Filosofia da Hospitalidade, Pedagogia Social*.

.Aprender.

Tema central: Educação Social

Educadores Sociais: diários profissionais na construção de competências de deliberação prática

Social Educators: professional diaries in the construction of practical deliberation skills

Evangelina Bonifácio

Resumo

Este artigo decorre de um projeto de investigação pós-doutoral realizado no Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano (CEDH, da Universidade Católica Portuguesa), no âmbito das Ciências da Educação, cujo objetivo era identificar a forma como os educadores sociais portugueses gerem as questões éticas decorrentes das suas práticas profissionais. Assim, metodologicamente recorreremos a uma abordagem qualitativa, realizando uma análise documental às narrativas constantes dos diários profissionais produzidos pelos participantes. Como principal resultado destaca-se a centralidade dos diários profissionais como instrumento (ou recurso ou ferramenta) de eleição dos educadores sociais para os auxiliarem na deliberação prática e eticamente responsável. O diário profissional revela-se essencial no desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências de deliberação prática.

Palavras-chave: educadores sociais; ética; diários profissionais; deliberação prática.

Abstract

This article stems from a post-doctoral research project carried out at the Research Centre for Human Development (CEDH, Universidade Católica Portuguesa), in the scope of Educational Sciences, whose objective was to identify the way in which portuguese social educators manage ethical principles issues that arising from their professional practices. Thus, methodologically, we resorted to a qualitative approach, performing a documental analysis of the narratives contained in the professional diaries produced by the participants. As main result, the centrality of professional journals stands out as an instrument (or resource or tool) of choice for social educators to assist them in practical and ethically responsible deliberation. The professional diary proves to be essential in the development and improvement of practical deliberation skills.

Keywords: social educators; ethic; professional diaries; practical deliberation.

Introdução

Os educadores sociais, enquanto profissionais, orientam a sua intervenção socioeducativa junto de múltiplos grupos, em situação de exclusão ou vulnerabilidade, pelo que são, diariamente, confrontados com situações complexas e que, de modo muito peculiar, os convocam a mobilizar aptidões de deliberação prática em harmonia com a sua responsabilidade ético-profissional.

Neste sentido, foi propósito deste estudo compreender como é que os educadores sociais portugueses percebem e verbalizam a sua intervenção, com tudo o que esta significa, particularmente no que toca às situações dilemáticas com que são confrontados nos diferentes contextos de prática onde se encontram inseridos.

Neste artigo, são expostas conclusões referentes a dados, destacando elementos de consciência ético-profissional convocados no âmbito dos processos decisórios vividos em contexto, sendo que a “crescente complexidade das sociedades em rede cria desafios que requerem uma enorme capacidade criativa dos profissionais” (Barros & Fragoso, 2020, p. 203).

Ora, este estudo encontra-se balizado nos fundamentos teórico/metodológicos que enquadram o projeto europeu ESEP (European Social Ethics Project) levado a cabo no ano de 1998 sob a égide da FESET (European Social Education Training) e no qual houve a participação de autores portugueses (Banks & Norh, 2008).

A investigação, na sua dimensão prática, iniciou-se, em março de 2019, com um grupo focal de 21 educadores sociais, do qual sete assumiram o compromisso com a investigação. Esta sessão grupal materializou-se a partir de um guião que serviu para iniciar a discussão/reflexão e que, previamente, foi dado a conhecer aos participantes, com os quais se aferiu o seu consentimento, assim como se informou de todas as questões éticas inerentes, quer à participação, quer aos objetivos do estudo.

Educação e formação ética

Assistimos, na contemporaneidade, a uma crescente complexidade nas sociedades, decorrente de um conjunto alargado de fatores. Desde logo, destaca-se o acentuado avanço tecnológico, o aparecimento das redes sociais e a globalização (da economia e da informação). Esta reconfiguração originou novas realidades políticas, económicas, sociais e educacionais contribuindo, igualmente, para desenvolver novas formas de relacionamento social que apontam para relações mais voláteis, fluídas e inconstantes. Ora, a educação enquanto pilar na construção de sociedades mais justas, desenvolvidas e solidárias não foge a este movimento e ganha uma nova reconceptualização. Passa a fazer sentido um novo paradigma de educação que apela a uma educação para todos e ao longo da vida, englobando os processos formais e informais de aprendizagem, que passam pela “preocupação constante com a natureza multidimensional do bem-estar, assente na centralidade das pessoas nos processos de desenvolvimento, nas suas aspirações e nos seus direitos” (Cardoso et al., 2016, p. 6). Perante estes desafios justifica-se a presença e o trabalho de múltiplos atores de intervenção socioeducativa no sentido de encontrar respostas para a inclusão dos mais fragilizados e excluídos socialmente, ganhando relevância, neste processo, os

Aprender.

educadores sociais. Todavia, os contributos emergem de diferentes profissões do trabalho social, ou seja, são aqui

incluídos uma variedade de ocupações muitas vezes configuradas diferentemente (...) serviço social; serviço de acção social; pedagogia social, educação social e apoio juvenil e comunitário. (...) Em termos genéricos, estas ocupações abrangem profissionais cujo papel é o de trabalhar com pessoas necessitadas de ajuda, de apoio legal, de educação informal ou de controlo. Trabalham dentro de um conjunto partilhado de valores, dando especial importância à mudança individual e social, ao respeito pela diversidade e pela diferença e a uma prática participativa incentivando à responsabilidade. (Banks & Nohr, 2008, p. 10)

Na sequência do que foi explicitado, a intervenção destes profissionais tem, na atualidade, exigências formativas, destacando que no caso português se exige uma formação inicial de nível superior (licenciatura). Todavia, esta deverá ser consolidada através da formação contínua já efetivada em contexto profissional. Significa, pois, que se requerem profissionais qualificados, tecnicamente e cientificamente e, além do mais, comprometidos com o seu desenvolvimento profissional na “tentativa de fazer justiça à dificuldade, à pertinência e ao valor da sua missão” (Baptista, 2006, p. 70). Ora, enquanto profissionais da relação humana, efetuam a sua intervenção, junto de grupos humanos vulneráveis, pelo que necessitam de uma formação sólida e alicerçada em pressupostos éticos, considerando que o seu agir se situa entre a certeza e a incerteza, pelo que a sua “práxis, tende a ressignificar conhecimentos e a aprender e acolher o novo, enquanto teoria ou enquanto acontecimento” (Neto, 2012, p. 59).

Nesse sentido, desenvolvem uma atividade profissional eminentemente ética onde as exigências de reflexividade e deliberação prática se impõem com especial acuidade (Baptista, 2012). Importa sublinhar que a formação é um direito e deve ser assumida pelo profissional como um dever porquanto a construção de uma sabedoria ética e do conhecimento profissional dependem da reflexão sobre a ação e do autoaperfeiçoamento que são da responsabilidade destes técnicos de intervenção socioeducativa.

Conhecimento profissional

O exercício de uma profissão (profissões) em que a sua matriz é a intervenção socioeducativa pressupõe, tal como já sublinhado, que estamos na presença de «profissionais do humano» (Dias de Carvalho & Baptista, 2004). Estes intervêm numa multiplicidade de contextos, partindo de uma pluralidade de saberes que lhes permitem uma intervenção educativa e social, cuja intencionalidade principal é o desenvolvimento humano. Daí que a sua prática profissional deverá ser assumida numa perspetiva de

Aprender.

hospitalidade e, por isso, de «proximidade humana» enquanto forma de relação e de mediação social. Ora, uma profissão com a complexidade, inerente à condição humana, não se confina à aplicação instrumental do conhecimento escolar e acadêmico mas reclama um conhecimento mais complexo capaz de articular o conhecer (teoria) e o fazer (prática profissional) convocando, ainda, um “saber-fazer alicerçado em princípios éticos que balizem o espaço da relação pedagógica. Apelidamos esse conhecimento como «saber profissional de referência» entendido com um saber profissional informado que interliga as dimensões teoria-prática” (Bonifácio, 2013, p. 68). Importa sublinhar que ao falar de conhecimento profissional se procura enfatizar um saber de referência, sustentado pela pedagogia social, cuja construção se inicia ao longo da formação acadêmica e que, paulatinamente, vai ganhando substância e consolidação à medida que se adquirem novos saberes e competências em contexto de intervenção. Resulta, pois, de uma aprendizagem permanente em situação, imersos em contextos profissionais que lhes permitem vivenciar uma multiplicidade de problemas, sociais e existenciais, de pessoas que, por diferentes razões, se encontram em situação de vulnerabilidade ou de exclusão social. Com efeito, uma profissão desta natureza reclama que se associem as qualidades de inteligência reflexiva a uma sabedoria ética capaz de enlaçar os universos de fundamentação e de aplicação, dando particular atenção à promoção de

aptidões subjetivas e cívicas dos próprios técnicos atendendo à sua responsabilidade enquanto agentes de subjetivação e de proximidade humana (...). considera-se que a sensibilidade relacional dos pedagogos sociais constitui uma aptidão profissional inseparável das suas próprias competências de interioridade ou «auto-hospitalidade». (Baptista, 2008, pp. 27-28)

Assim, comungamos do pensamento de Azevedo e Baptista (2008) quando referem a importância da formação inicial e contínua, acrescentando que é essencial reforçar a convicção comum de que há passos que cabem a estes profissionais no sentido de impulsionar a valorização socioprofissional. Ora, isso tem que partir do interior da profissão e só poderá acontecer em resultado de boas práticas, porquanto alicerçadas pela “promoção de escrita profissional, pela necessidade de espaços de debate e divulgação pública e indo até às exigências de natureza ético-profissional que começam na consciência de cada um” (p. 59). Significa que a construção do saber de referência (ou sociopedagógico) embora partilhado com os pares, surge como um processo pessoal, ou seja, de consciencialização individual, expressado e desenvolvido através de espaços de reflexão sobre a ação e intervenção sociopedagógica. Para tal podem ser utilizadas diversas metodologias e, concretamente, destaca-se a utilização de «diários profissionais» que possibilitam o desenvolvimento de novas competências.

Aprender.

O diário profissional – construção de competências de deliberação prática

O diário enquanto instrumento pedagógico encoraja a reflexão ética, pois permite descrever, registar e enumerar situações dilemáticas. Como instrumento de investigação, o diário constitui, segundo Amado (2017) “uma forma de expressão e, em resultado do próprio processo de escrita, pelo processo cognitivo que pressupõe, uma forma efetiva de refletir e aprender” (p. 280). Importa sublinhar que a possibilidade de descrição obriga a considerar e a escolher a forma de traduzir o acontecimento passado ou vivenciado. Significa que enquanto se escreve se organizam ideias e a informação tem que ser registada de modo compreensível. Defende-se, contudo, que não deverá ser uma descrição simplista da situação, mas um relato reflexivo “onde a intenção é a de aprender (...) produzir relatos reflexivos verbais ou por escrito de situações que implicam questões éticas é uma boa maneira de encorajá-los a adquirir esta capacidade” (Banks & Nohr, 2008, p. 60).

Nesse sentido, entende-se que algo que fica formalizado por escrito possibilita, num momento posterior, consultar, (re)ler e analisar, ou seja, permite efetuar novas leituras e novas compreensões dos factos, facilitando encontrar relações, estabelecer conexões e, porventura, encontrar soluções socioprofissionais mais refletidas e informadas. Na verdade, nada “substitui o papel fundamental dos sujeitos que protagonizam as situações dando-lhe voz, corpo e alma” (Carvalho & Baptista, 2004, p. 25). Na perspetiva de Banks (2008), recorrendo a outros autores, é sustentado que os diários têm inúmeras vantagens para o desenvolvimento profissional, destacando que:

- i) Implica tempo e espaço intelectual que obriga a “parar e a pensar” (p. 62).
- ii) Promove a autoaprendizagem pois permite decidir o que escrever.
- iii) Estabelece um ponto de partida enquanto condição para arrumar ideias pois da reunião de ideias é possível “relacionar conteúdos com a própria experiência pessoal ou conhecimento prévio” (p. 62).
- iv) Permite exprimir emoções ou afetos, envolvendo mais a pessoa.
- v) Ensina a refletir sobre situações que não são lineares, como é o caso das situações dilemáticas levando o profissional a encontrar, construir e defender soluções mais ajustadas.
- vi) Desenvolve capacidades e hábitos que promovem formas de processar e organizar a informação, possibilitando refletir sobre o que foi feito e desvendar como, eventualmente, haveria outras soluções possíveis.

Pelo que foi dito, entende-se que “o diário representa o lado mais pessoal do trabalho de campo uma vez que inclui os sentimentos, as emoções, as reações (...) é pois, um dos recursos metodológicos mais recomendado, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89). Nesse sentido, a utilização deste instrumento, em contexto pedagógico, proporciona espaço(s) ao desenvolvimento profissional (des)construindo problemas ou dilemas éticos que são complexos e sobre os quais não há exclusividade de entendimento, bem como uma única ou óbvia solução. Exigem-se, pois, soluções com razoabilidade, ponderação e sentido ético porque estas visam promover o bem-estar inerente à existência humana.

Aprender.

Nesta linha de argumentos, a escrita reflexiva quando utilizada, de modo constante, permite refletir sobre a ação e na ação, estimulando a observação, a análise e o autoaperfeiçoamento do desempenho profissional.

Método

Partindo da ideia de que o educador social deve ser um “profissional reflexivo”, comungando a aceção de Schön (1995; 2000) e, concomitantemente, avocando a relevância dos “diários de bordo” e/ou da escrita profissional como potenciadora da reflexividade ética, elegemos uma metodologia de carácter qualitativo que nos permitisse recolher um conjunto de narrativas práticas dos educadores sociais, anotadas nos seus diários profissionais, e, posteriormente, remetidas via correio eletrónico para o investigador. A eleição de uma abordagem qualitativa, de cariz interpretativo, deve-se ao facto de esta ser a única capaz de nos conduzir ao significado que as pessoas atribuem às suas ações, numa dimensão contextual e holística. Tal como é exigido, num paradigma qualitativo “o investigador é “compreensivo” para com o observado e capaz de descobrir as perceções da realidade do ponto de vista dos sujeitos, donde se pode articular uma intersubjetividade relacionada com o fenómeno que estuda” (Naranjo & Ramos, 2014, p. 34).

Assim, os diários profissionais foram encarados como um recurso de registo formal pois, acredita-se que estes permitem ao profissional desenvolver a consciencialização ética face a situações dilemáticas emergentes no quotidiano e na geografia das suas funções. Por outro lado, estimulam a reflexão e as (re)visões sobre as suas práticas, admitindo que a “dimensão reflexiva da profissão parece-nos carecer de uma maior centralidade formativa” (Dias & Bonifácio, 2019, p. 244). Deste modo, procurou-se dar voz aos interlocutores, na primeira pessoa, partindo do pressuposto que, deste modo, será possível construir conhecimento e saberes conducentes à deliberação prática em consonância com a suas responsabilidades éticas.

Objetivos

Considerando os argumentos evidenciados, e tal como já foi salientado, o estudo foi subordinado aos seguintes objetivos: i) Fundamentar a importância da ética na formação inicial dos educadores sociais; ii) Compreender de que forma os educadores sociais percebem, conceptualizam e verbalizam os problemas/dilemas éticos emergentes do seu quotidiano profissional.

Participantes

Os participantes foram convidados, por uma instituição de ensino superior, para participar numa sessão de grupo focal, selecionados aleatoriamente e visando a reflexão/discussão das questões ético-deontológicas. Como já dito, foi celebrado o protocolo com sete dos educadores sociais, considerando que foram estes que, de

Aprender.

imediatamente, se disponibilizaram a formalizar a sua colaboração e a assinarem o respetivo consentimento informado.

De referir que todos os participantes eram mulheres e desempenhavam diferentes funções no âmbito da intervenção socioeducativa (mediação socioeducativa, projetos de desenvolvimento local, programas de formação de adultos, gerontologia social e animação sociocomunitária).

As idades estavam compreendidas entre os 29 e os 47 anos. A saber: 29 anos – uma educadora; 38 anos - duas educadoras; 40 anos – uma educadora; 42 anos – duas educadoras e 47 anos – uma educadora.

Relativamente às habilitações académicas eram as seguintes: licenciatura em educação social (1), mestrado em pedagogia social (4) e doutoramento em ciências da educação (2).

Instrumentos

A recolha da informação foi realizada através do guião, com questões abertas, utilizado no grupo focal e, posteriormente, enviado, via correio eletrónico, com a finalidade de caracterizar o grupo de participantes e obter as suas narrativas sobre questões ético-deontológicas. As questões que integraram o guião foram as seguintes:

- a) De acordo com alguns estudos, evidenciados e discutidos, na primeira reunião de trabalho, as questões de ética profissional surgem entre as mais destacadas pelos educadores sociais portugueses, sendo mesmo encaradas como uma prioridade de formação. Concorda? Porquê?
- b) Conhece o Código Deontológico dos educadores sociais portugueses (APTES)? Considera que é útil? Já recorreu a ele nalguma situação profissional em concreto?
- c) Recorde e descreva uma situação, da sua vida profissional, em que tenha vivenciado inquietações éticas especiais. Qual era o problema? Como se sentiu? Sentiu necessidade de ajuda para decidir/tomar posição?
- d) Utiliza o diário profissional (ou outro instrumento) para registar as situações dilemáticas com que, diariamente, se confronta?

Procedimentos da investigação

Relativamente ao percurso da investigação a estratégia foi delineada a partir dos seguintes momentos sequenciais:

1. Escolha dos participantes, tendo por referência múltiplos percursos profissionais, convidando à participação no estudo.
2. Primeira reunião (grupo de discussão focalizada), estruturada em dois momentos: i) Apresentação e explicitação dos objetivos e do plano de ação do estudo; ii) Celebração de sete protocolos de colaboração, com assinatura da respetiva declaração de consentimento informado em que ficou assegurada a confidencialidade e o anonimato dos participantes, bem como das instituições em que as situações eram registadas.

Aprender.

3. Apresentação de um instrumento para recolha da informação (guião previamente pensado para ser revisado e (re)construído pelos participantes).
4. Co(construção) do guião que suportou a produção de narrativas no decorrer de dois meses (abril e maio de 2019), mantendo contactos sistemáticos com os interlocutores, via correio eletrónico.
5. Leitura e análise das narrativas, expostas nos diários profissionais e remetidas ao investigador, que foram codificadas e numeradas por ordem de receção, atribuindo n1 à primeira e assim, sequencialmente, até à última a que foi atribuída a designação de n7.
6. Interpretação e exploração das narrativas através do processo de análise de conteúdo, ou seja, através de um método de categorias, tendo em conta que estas “constituem um meio de classificar os dados descritivos (...) de forma que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado de outros dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221). Igualmente, Bardin (2015) refere que se trata de uma espécie de gavetas ou rubricas significativas (categorias), que permitem a classificação dos elementos inerentes à mensagem, partindo de procedimentos sistemáticos e objetivos através da criação de unidades de registo com significação analógica.
7. Reflexão final com os educadores sociais para apresentação e discussão dos resultados.

Resultados

Apresentação e discussão

Das narrativas produzidas neste contexto de estudo e tendo em conta os objetivos explicitados sobressaíram três grandes categorias: i) Consciência ético-profissional; ii) Valores e processos de decisão profissional; iii) Necessidades formativas (Bonifácio & Baptista, 2020b), sendo que estas categorias convergem para a valorização dos diários profissionais.

Globalmente sobressaíram os aspetos identitários no que às condições de autoria e de valorização profissional dizem respeito, tendo particular destaque a vontade/necessidade de visibilidade e reconhecimento, institucional e social, dos educadores sociais. Estes factos, foram destacados, de forma evidente nas verbalizações dos participantes, no plano da comunicação oral. Importa acrescentar que foi, igualmente, notória e assumida a dificuldade de tradução escrita das suas inquietações, dilemas e perceções. Tal como já foi salientado noutras publicações (Bonifácio & Baptista, 2020a; Bonifácio & Baptista, 2020b) valorizou-se o processo de produção de narrativas como oportunidade de expressão e reflexão e, além do mais, considerando que os diários profissionais poderão ser instrumentos facilitadores de posteriores (re)visões e (re)interpretações da deliberação prática assumidas na geografia dos seus contextos. Lembramos que, desta forma, o profissional pode ir construindo as suas competências de reflexividade num processo de autoformação pois reflete na e sobre a(s) sua(s) prática(s). Naturalmente importa criar laços e momentos de partilha, com os

Aprender.

seus pares, sobre as suas inquietações éticas, decorrentes da práxis. Comungamos do pensamento de Nóvoa (1995) quando se refere à «Teoria dos Três AAA» (A de Adesão – a princípios e a valores; A de Ação - porque na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões de foro pessoal e profissional; A de Autoconsciência - em última análise tudo se decide no processo de reflexão sobre a sua própria ação. Trata-se, neste caso, de uma dimensão decisiva da profissão porque está intimamente dependente deste pensamento reflexivo). Não obstante, a assumida pertinência dos diários profissionais pudemos inferir, através das narrativas, que se trata de um instrumento indelevelmente mobilizado. Quiçá, por não ter sido, cabalmente, instituído no decorrer da formação inicial e, conseqüentemente, porque não houve a possibilidade de compreender as vantagens da sua utilização, nas práticas, enquanto recurso formativo.

Nesta linha de pensamento, os participantes exteriorizaram, consensualmente, a relevância de instituírem, nas suas práticas, a dimensão da escrita profissional, pois reconhecem-lhe potencialidades autoformativas. Não obstante, só uma das participantes mostrou evidências desta prática no decorrer das suas intervenções socioeducativas, sublinhando que os «diários profissionais» tiveram um grande impacto no seu percurso de formação, particularmente, durante o estágio. Refere que “inicialmente não percebia qual a sua utilidade (...) registrar para quê? (...) comecei a utilizá-lo por indicação da orientadora de estágio e fazia apenas simples anotações, com uma escrita por tópicos. Lentamente compreendi a importância de escrever com detalhe sobretudo as situações mais complexas (...) passado estes seis anos ainda vou reler (...) percebo a forma insegura, básica e pouco sustentada como eu tomava as decisões (...) eram opções de acordo com o meu sentir e as minhas emoções. Agora com funções de responsabilidade (...) tornou-se um recurso de apoio à prática, embora admita que não é o único” (n2).

Página | 20

Considerados neste contexto de pesquisa fundamentalmente como prática investigativa, os diários profissionais são reconhecidos pelos próprios interlocutores como uma prática formativa e (trans)formativa, admitindo que é particularmente vantajosa na reflexão sobre os problemas e os dilemas vividos no contexto profissional, mesmo que reconheçam uma parca utilização quando é salientado que “poderá ser importante, mas há tantas solicitações, tantas mudanças e muita falta de tempo” (n5).

Manifestaram, igualmente, a importância e a necessidade de formação ética quer durante a formação inicial quer na formação contínua, sugerindo que esta última se deveria realizar em contexto de trabalho. Foi referido que o facto de ser um curso com muitas matérias não os torna especialistas em qualquer área e quando é preciso decidir sentem “muitas inseguranças, medos, inquietações” e no contexto de intervenção deparam-se com situações para as quais, muitas vezes, não foram “sensibilizados na formação inicial” (n6). Reconhecem que o seu trabalho se desenvolve “através da relação humana pelo que são chamados a desenvolver, em permanência, uma atitude reflexiva (...) assente num quadro de valores éticos coletivamente partilhados” (n2). Na mesma perspetiva foi destacada a importância da ética profissional, sublinhando que ajuda a “saber tomar decisões corretas e justas” (n5), ou também, quando é afirmado que “exercem funções que, por excelência, se encontram envolvidas em práticas de relação humana que, como tal, convocam uma sabedoria ética” (n1).

Face a estes argumentos inferimos que se torna evidente e necessário uma aposta na formação ética “pautada por valores de sensibilidade, acolhimento e

Aprender.

responsabilidade, advogando a partir daí a necessidade de programas de formação ética adequados e consequentes” (Baptista, 2021, p. 39), ou seja, na valorização da ética como sabedoria prática e espaço de mediação crítica, facilitando a deliberação prática.

Apesar dos resultados ora apresentados e que se encontram em concordância com alguns estudos recentes (Baía, 2021; Baptista, 2020; Bonifácio & Baptista, 2020b), convém sublinhar que o número de participantes deveria ter sido mais alargado, pelo que se considera que esta foi a principal limitação deste estudo. No entanto, fica aberta a possibilidade para posteriores reflexões e contributos complementares que desocultem a geografia de uma profissão marcadamente ética - educador(a) social.

Síntese conclusiva

Importa salientar que aqui se apresentaram os resultados preliminares do estudo referido mas que, tal como sustentado em publicações anteriores, defendemos que a ética deverá ser integrada no processo de formação inicial dos educadores sociais, ganhando espaço e centralidade, enquanto «saber transversal» alicerçado na hospitalidade, na esperança e na perfectibilidade humana e que deverá ser considerado em coerência com os princípios teóricos e metodológicos que sustentam a ética prática, relacional e dialógica (Baptista, 2020; Bonifácio & Baptista, 2020a; Bonifácio & Baptista, 2020b; Bonifácio, 2017). Admite-se, porquanto, que este processo formativo, porque complexo e inacabado, exige o comprometimento dos educadores sociais com a profissão, assumindo a necessidade de aperfeiçoamento contínuo “pois toda a aprendizagem nos transforma. Transforma o nosso olhar sobre o mundo, sobre nós e sobre os outros (...) Aprender é partir. Aprender significa estar disponível (...) em relação ao outro, ao outro conhecimento (...) à outra pessoa” (Vieira, 2020, p. 38).

Em conformidade com o explicitado, concorda-se com Johann (2009) quando ressalta a vinculação da educação à ética, referindo que uma dissociada da outra poderá resultar numa prática inacabada e artificial pois

educação e ética estarão sempre alinhadas, como condição de possibilidade uma da outra. Portanto, a educação só pode ser entendida como acontecimento ético porque a ação educativa precisará de (...) uma prática consciente e direcionada no sentido do outro (...) não só educação e ética se aproximam necessariamente, mas não existe educação sem ética. (p. 118)

Assim, a reflexão em torno de valores e princípios éticos deverá fazer parte do quotidiano profissional do educador social, tendo em conta que a essência do seu trabalho é o bem comum, reclamando “reflexividade, criatividade, adaptabilidade, dinamismo, otimismo, a capacidade de se colocar no lugar do outro, a empatia, atitudes positivas e ativas, entre outras” (Baía, 2021, p. 75). Significa isto que é seu dever a assunção do compromisso ético com a profissão, dada a natureza relacional e, por isso, eminentemente ética, das suas funções.

Aprender.

Nesse sentido, os diários profissionais apresentam-se como um recurso para a autorreflexão e a investigação das suas práticas tornando-os, deste modo, em profissionais informados e reflexivos, considerando que desempenham um papel ativo na formulação e na deliberação prática, face a outros seres humanos que carecem da sua hospitalidade, presença e sensibilidade (Bonifácio & Baptista, 2020a). Perante estes argumentos, as suas decisões não podem ser alicerçadas em visões ingénuas ou de senso comum ou visões “autoritárias, voluntaristas, verbalistas, maniqueístas, reducionistas” (Neto, 2012, p. 61).

Ora, face às narrativas analisadas verificou-se que estes profissionais revelaram a “necessidade de aperfeiçoamento de competências ético-deontológicas que confirmam maior segurança e autoridade nos processos de deliberação prática” (Bonifácio & Baptista, 2020b, p. 223). Além do mais, constatámos que há traços comuns no que toca às dificuldades em narrar situações mais complexas, reforçando a ideia da importância da “escrita profissional e ética. Isto é, competências de escrita que permitam fazer justiça às situações num quadro de respeito pela dignidade humana, pelo direito à privacidade e à singularidade de cada um” (Bonifácio & Baptista, 2020b, p. 223).

Em síntese, estes factos permitem por um lado, reconhecer a centralidade dos diários profissionais, enquanto recurso (trans)formativo e, por outro, trazer à colação algumas inquietações relativas à formação inicial, nomeadamente no tocante à abrangência do plano curricular dos educadores sociais portugueses. Ora, das inquietações emergentes destacamos: Será que ao tratar-se de uma formação tão abrangente não incorre na formação de especialistas de «mãos vazias» (Baptista, 2004)? Será que não concorre para a obstaculização da construção identitária destes profissionais? Será que ao ser rica, ampla e diversificada oportuniza a construção de saberes em áreas estruturantes?

Referências

Amado, J. (2017) (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>

Azevedo, J., & Baptista, I. (2008). Educadores Sociais: quem são? o que fazem? como desejam ser reconhecidos? *Cadernos de Pedagogia Social*, 2, 45-60. <https://doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2008.1924>

Baía, J. (2021). *A Educação Social em Portugal*. Intervenção - Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Banks, S. (2008). Utilização de diários como encorajamento à reflexão ética durante o estágio. In S. Banks, & K. Norh, *Ética prática para as profissões do trabalho social* (pp. 59-70). Porto Editora.

Banks, S., & Nohr, K. (2008). *Ética prática para as profissões do trabalho social*. Porto Editora.

Baptista, I. (2004). Pedagogia Social, cidade educadora e «especialistas de mãos vazias». *Revista a* *Página da Educação*, 139.

https://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_10439/Doc/Página_10439.pdf

Baptista, I. (2006). Problemas, dilemas e desafios éticos na intervenção sócio-educativa. *Actas do Encontro de Intervenção Social: saberes e contextos*. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13014/1/Problemas,%20dilemas%20e%20desafios%20%C3%A9ticos%20na%20interven%C3%A7%C3%A3o%20s%C3%B3cio-educativa.PDF>

Baptista, I. (2008). Pedagogia Social: uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção. *Cadernos de Pedagogia Social*, 2, 7-30. <https://doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2008.1922>

Baptista, I. (2012). Ética e educação social. Interpelações de contemporaneidade. *Pedagogia Social - Revista Interuniversitaria*, 19, 37-49. https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13454/1/02_baptista.pdf

Baptista, I. (2020). Integridade profissional e conhecimento ético. In R. Barros, & A. Fragoso (Eds.), *Investigação em Educação Social: Prática e Reflexões* (pp. 37-43). Universidade do Algarve.

Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo* (5ª ed.). Edições 70.

Barros, R., & Fragoso, A. (2020) (Eds.). *Investigação em Educação Social: Prática e Reflexões*. Universidade do Algarve.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa – uma introdução à teoria aos métodos*. Porto Editora.

Bonifácio, E. (2013). Profissão Professor - Saber Profissional de Referência. *Revista Profissão Docente*, 13(28), 67-72. <https://doi.org/10.31496/rpd.v13i28.533>

Bonifácio, E. (2017). Ética e educação: as narrativas da formação de professores. *Aula Revista de Pedagogia de la Universidad de Salamanca*, 23, 159-178. <http://dx.doi.org/10.14201/aula201723159178>

Bonifácio, E., & Baptista, I. (2020a). Ética e deliberação prática. As narrativas dos educadores sociais. *Aula - Revista de Pedagogia de la Universidad de Salamanca*, 26, 217-224. <http://dx.doi.org/10.14201/aula202026217224>

Bonifácio, E., & Baptista, I. (2020b). As narrativas dos educadores sociais: Reflexão sobre dilemas éticos como prática (trans)formativa. *Lapalage em Revista (Sorocabá)*, 6(3), 27-37. <https://doi.org/10.24115/S2446-622020206393>

Cardoso, J., Pereira, L. T., & Neves, M. J. (2016). *Referencial de educação para o desenvolvimento*. Ministério da Educação.

Carvalho, A., & Baptista, I. (2004). *Educação social - fundamentos e estratégias*. Porto Editora.

Dias, E., & Bonifácio, E. (2019). O Icerberg do Educador Social: contributos reflexivos de futuros profissionais. *RES - Revista de Educación Social*, 28, 238-254. https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/oiceberg_res_28.pdf

Johann, J. R. (2009). *Educação & Ética: em busca de uma aproximação*. EdiPUCRS.

Aprender.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.
- Naranjo, E., & Ramos, S. (2014). *Metodologia da investigação científica*. Escolar Editora.
- Neto, J. C. (2012). O compromisso ético do educador social. *Revista Lusófona de Educação*, 22, 55-67. <http://hdl.handle.net/10437/3889>
- Nóvoa, A. (1995). *Vidas de professores* (2ª ed.). Porto Editora.
- Schön, D. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Publicações D. Quixote.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo*. Artemed.
- Vieira, R. (2020). Ensinar e aprender: saberes, etnossaberes e reconstrução identitária. In R. Vieira, A. Vieira, & J. C. Marques, *Etnocurrículo e Etnoaprendizagem - Diálogos, Investigação e (Trans)formação* (pp. 33-46). Edições Afrontamento.

Notas sobre a autora:

Evangelina Bonifácio

evangelina@ipb.pt

Instituto Politécnico de Bragança

VALORIZA - Centro de Investigação para a Valorização de Recursos Endógenos, Instituto

Politécnico de Portalegre

ORCID: 0000-0001-5556-3984

Ciência ID: E116-4721-CAF6

O contributo da intervenção socioeducativa no desenvolvimento de competências pessoais/profissionais

The contribution of socio-educational intervention in the development of personal/professional skills

Maria do Céu Ribeiro
Marília Castro

Resumo

Perante uma realidade sociocomunitária cada vez mais complexa, a reconfiguração da intervenção socioeducativa apresenta-se como de imperativa necessidade. Ao educador social é solicitada a construção de respostas consistentes e eficazes às atuais necessidades da comunidade. A educabilidade e a capacitação de competências de carácter dinâmico, flexível e sistemático, tem nesta profissão um enfoque técnico e interventivo de uma responsabilidade promotora de renovação e de transformação pessoal e coletiva, assumindo este profissional um papel que há muito ultrapassou os designados contextos sociais desfavorecidos e de risco. A formação pedagógica surge aliada a uma atenta percepção social e coloca esta multiplicidade de desafios e dificuldades. Delineou-se, assim, a questão-problema: Qual o contributo da intervenção socioeducativa para o desenvolvimento de competências pessoais/profissionais? Como instrumento de recolha de dados, optou-se pelo questionário aplicado online a alunos de Educação Social de uma IES (amostra probabilística). Destacam-se nas conclusões deste estudo, as relações interpessoais, a autonomia, a responsabilidade, o desenvolvimento do saber ser e saber estar e a capacidade de escuta, como competências que consideram ter desenvolvido e, ainda, que o estágio é uma componente a valorizar no seu percurso académico e na sua formação como futuros educadores sociais.

Palavras-chave: educação social; intervenção socioeducativa; competências; educadores sociais.

Página | 25

Abstract

With an increasingly complex socio-community reality, the reconfiguration of socio-educational intervention presents itself as an imperative need. The social educator is asked to build consistent and effective responses to the current needs of the community. The educability and training of skills of a dynamic, flexible and systematic character, has in this profession a technical and interventional focus of a responsibility that promotes renewal and personal and collective transformation, assuming this professional a role that has long surpassed the so-called disadvantaged social contexts. and risk. Pedagogical training comes together with an attentive social perception and poses this multiplicity of challenges and difficulties. Thus, the problem question was outlined: What is the contribution of socio-educational intervention to the development of personal/professional skills? As a data collection instrument, we opted for the online questionnaire survey applied to students of Social Education at an HEI (probabilistic sample). In the conclusions of this study, interpersonal relationships, autonomy, responsibility, the development of knowing how to be and knowing how to be and the ability to listen stand out, as competences that they consider to have developed and, also, that the internship is a component to be valued. in their academic path and in their training as future social educators.

Keywords: social education; socio-educational intervention; skills; social educators.

Aprender.

1. Introdução

Confrontados com uma realidade cada vez mais complexa na senda do presente contexto sociocomunitário, a reconfiguração da intervenção socioeducativa apresenta-se como uma imperativa necessidade. Ao educador social é solicitada a construção de respostas consistentes e eficazes que façam face às atuais necessidades estruturantes e evolutivas da comunidade. Assiste-se a um permanente trabalho, mutável e a uma inconstância premente de metodologias de trabalho, de cooperação interdisciplinar e interinstitucional. O educador social deve possuir um perfil pessoal e profissional assente no rigor, na autonomia, em valores de cidadania, capaz de encetar diálogos construtivos e respeitosos para com os demais, alcançando um enriquecimento pessoal, sociocultural e educativo. A educabilidade e a capacitação orientada para o desenvolvimento de competências, numa triangulação educativa que se propõe dinâmica, flexível e sistemática, tem na profissão social um enfoque técnico e interventivo de uma responsabilidade promotora de renovação e de transformação pessoal e coletiva, assumindo este profissional um papel que há muito ultrapassou os designados contextos sociais desfavorecidos e de risco. A formação pedagógica surge aliada a uma atenta e sensível percepção social e coloca ao futuro profissional esta multiplicidade de desafios e dificuldades. E a intervenção socioeducativa, através do componente estágio, tem aqui um importante papel pois permite o desenvolvimento e melhoria consciente das suas relações interpessoais, a sua autonomia, a responsabilidade pessoal e profissional, o desenvolvimento do saber ser e saber estar e a capacidade de escuta, numa valorização crescente para a sua formação como futuros educadores sociais.

2. A intervenção socioeducativa e o desenvolvimento de competências

O futuro educador social deve estar ciente de que o seu crescimento pessoal se deve estruturar através do *saber fazer*, mas igualmente do “gostar de fazer” (Mateus, 2012, p. 60), numa consciente superação de obstáculos. Este profissional é reconhecido como um dinamizador de grupos, que lida com emoções, com êxitos e desilusões dos indivíduos e se posiciona como agente local/regional promotor de mudanças a partir dos recursos humanos e materiais disponíveis, nas diferentes áreas de intervenção, englobando nestas os campos socioeducativo e sociocultural, retirando estrategicamente toda a mobilização possível da sua comunidade envolvente. Do seu processo de formação contínuo, deve saber retirar o melhor, possuir uma “cultura geral vasta” (Cardoso, 2006, p. 8), posicionar-se com “uma atitude de abertura em relação às oportunidades de atualização” (p. 11), com consciência dos campos de intervenção da educação não formal, numa abrangência pedagógica de diversidade e riqueza desses contextos sociais e numa busca permanente de abordagens funcionais; sempre com uma consciente estratégia de intervenção “eficaz e inovadora” (Mateus, 2012, p. 64). Ao educador social, como reconhecido agente de mudança, é solicitada a construção de respostas consistentes e eficazes às atuais necessidades estruturantes e evolutivas da comunidade.

Aprender.

Em simultâneo, deve o educador social ter presente essa premência em adquirir e desenvolver competências sociais. Neste sentido, o entendimento desse conceito de competência, segundo Le Boterf (2007) será adotado neste estudo, numa convocação do *saber* (saber geral, saber científico, técnico...); do *saber-fazer* (capacidades comportamentais, conceptuais ou outras para executar uma tarefa. Este conhecimento tem a sua origem na academia, nas experiências pessoais, profissionais e sociais) e do *saber-ser* (capacidade de evidenciar atitudes, valores ou comportamentos adequados à ação). E, complementando a ideia do autor supracitado, pode-se definir uma competência como o conjunto de qualidades e comportamentos profissionais que mobilizam os conhecimentos técnicos e permitem agir na solução de problemas, estimulando desempenhos profissionais superiores e que correspondam à estratégia basilar da instituição (Camara, 2017). Assim, uma “gramática” assente tanto na formação como na prática adquirida no quotidiano e, centrada em alguns elementos interrelacionados, como “el desarrollo inicial de las destrezas o competencias prácticas; la habilidade de analizar y de reflexionar sobre tales destrezas o competencias; y, por ende, la habilidade de continuar aprendendo a lo largo de toda la carrera profesional” (Sáez-Carreras, 2009, p. 19). Resumindo, segundo o autor, competência será um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor à organização e valor social ao indivíduo, ou, de acordo com o estipulado no Quadro Europeu das Qualificações, “a capacidade comprovada de utilizar o conhecimento, as aptidões e as capacidades pessoais, sociais e/ou metodológicas, em situações profissionais ou em contextos de estudo e para efeitos de desenvolvimento profissional e/ou pessoal” (Comissão Europeia, 2009, p. 11) – numa correlação entre educação, formação e emprego e construção de pontes entre as aprendizagens formal, não formal e informal. E, acrescenta Timóteo (2015), este dinâmico desenvolvimento de competências deve ser no sentido de consolidação e redefinição “ou para a construção pessoal de novas competências sociais” (p. 15) de todos os envolvidos, incluindo as instituições de ensino superior que dão um valioso contributo para o desenvolvimento destas competências.

3. A instituição de formação e a componente estágio

A instituição de ensino superior assume um papel central na formação dos indivíduos e na consolidação das suas competências (especialmente as instituições de ensino superior) (Cabrera-Jimenez, 2020), concedendo aos seus alunos espaços de reflexão crítica e momentos que lhes permitam intervir na comunidade, nas áreas onde se estão a qualificar/especializar, potencializando simultaneamente a sua empregabilidade e mesmo a inclusão e coesão sociais. Dessa forma, o ensino superior contribuirá para a preparação de “ciudadanos propositivos y con alto grado de sentido de pertenencia, expresado en empoderamiento y participación ciudadana” (Cabrera-Jimenez, 2020, p. 4), num caminho de desenvolvimento da cidadania, fortalecimento democrático e progresso comunitário.

O estudante e futuro profissional deve conseguir mobilizar e conjugar todas estas capacidades para almejar resolver novas situações (Le Boterf, 2007), ou seja, conseguir mobilizar os conhecimentos perante qualquer situação, no momento certo e com

Aprender.

discernimento (Perrenoud, 2009; Lopes et al, 2006). Assim sendo, a intervenção socioeducativa apresenta-se como esse trabalho permanente, mutável e de uma inconstância premente de metodologias de trabalho, de cooperação interdisciplinar e interinstitucional.

Os estudantes de educação social devem, no seu primeiro ciclo de estudos, convocar “um conjunto interdisciplinar de conhecimentos-chave durante a realização de ECS (Práticas) devidamente integrados em Associações e Instituições (...)” (Arco & Barros, 2019, p. 161), em que terão que fazer uma abordagem analítica aprofundada às problemáticas, desenvolver e ampliar criticamente capacidades de trabalho e, pela investigação-ação, sistematizar o desempenho profissional quer na conceção quer na implementação de projetos de educação social, visando o desenvolvimento da comunidade em que se insere e o seu desenvolvimento pessoal e profissional (Arco & Barros, 2019).

Os estágios curriculares são entendidos como experiências de ação perpetuadas num dado período de tempo e momentos privilegiados de aprendizagem e de desenvolvimento de competências (Vieira & Coimbra, 2005). Entende-se esta *prática* como uma possibilidade de “partir de los problemas contingentes para poder pensar (...) problematizar las situaciones para llegar a aprender” (Molina & Sáez Carrera, 2011, p. 3), nunca esquecendo que “sus habilidades y competencias no son irradiadas desde una estructura individual sino que se ponen en juego en la acción desplegada en entornos de participación y tránsito colectivo” (pp. 8-9). Dentro deste processo, o elemento “autonomía” apresenta-se como elemento chave, não isento de condicionalismos – “Las perspectivas de autonomía en una práctica o un equipo de trabajo se presentan desde: reglamentaciones, incumbencias profesionales, códigos de ética y especialmente a través de la práctica misma” (Carballeda, 2007, p. 35).

Objetive-se este “contacto direto com a prática profissional e com contextos reais de trabalho” (Vieira, et al, 2011, p. 30), com ganhos emergentes, pois do confronto entre desafios e exigências do estágio e a mobilização de recursos, obter-se-ão “actuações e interações de progressiva eficácia, flexibilidade e espontaneidade em diferentes domínios”, acrescida de uma “edificação de uma visão mais integrada e contextualizada da prática profissional”, vertendo em maior competência e autonomia na tomada de decisões e resolução de problemas” (p. 31). Contudo, essa contribuição do estágio para a formação do educador social, aquisição e desenvolvimento de competências, bem como seleção de critérios e indicadores na avaliação da qualidade da aprendizagem profissional no âmbito da intervenção socioeducativa nem sempre é percecionada por todos os futuros profissionais (Novo, 2020), pelo que compete às instituições de formação dos futuros educadores sociais alicerçar esse foco e perceber a necessidade de avanço nas discussões sobre a formação específica do educador social focando-se na formalização dos processos e no progresso educacional dos seus estudantes.

4. Opções metodológicas

Para aferirmos o contributo da intervenção socioeducativa para o desenvolvimento de competências pessoais/profissionais aplicamos um inquérito por questionário, pelo facto de se constituir num “meio eficiente (...) de obtenção de dados

Aprender.

para uma investigação” (Coutinho, 2020, p. 140). A nossa amostra foi probabilística, por conveniência, uma vez que usamos “grupos intactos já constituídos”, ou seja, uma turma do 3º ano, do curso de Licenciatura em Educação Social e, por tal, somos conscientes de que os resultados obtidos neste estudo “difícilmente podem ser generalizados para além do grupo em estudo” (Coutinho, 2020, p. 95). A unidade curricular de estágio é anual, está organizada, de acordo com o guia ECTS, em 12 horas de seminário, 18 horas de tutoria e 240 em contexto socioeducativo. O desenvolvimento do estágio integra a fase de observação; caracterização do contexto de estágio; diagnóstico; elaboração e concretização de planos de ação socioeducativa, fundamentação teórica e empírica dos planos de ação a desenvolver bem como a reflexão e problematização das competências desenvolvidas no decorrer destes projetos de intervenção.

O inquérito, que integrava 24 questões abertas, foi criado na plataforma *Google-forms* (aplicativo de gerenciamento de pesquisas) e preenchido pelos estudantes tendo sido distribuído *online* por correio eletrónico e preenchido nesse momento, com o devido esclarecimento dos objetivos do estudo. Esta recolha de dados pretendia conhecer o contributo da intervenção socioeducativa para o desenvolvimento de competências pessoais/profissionais e foi orientada pelos seguintes objetivos: identificar desafios e constrangimentos vivenciados em intervenção socioeducativa e analisar o contributo da sua intervenção para o desenvolvimento de competências pessoais/profissionais. Com o objetivo de analisarmos os dados que emergiram do questionário, enveredamos pela técnica de análise de dados - análise de conteúdo e respetiva categorização. Os dados recolhidos através do questionário de questões abertas foram submetidos a uma análise de natureza qualitativa. Começámos por fazer uma *leitura flutuante* que, na opinião de Bardin (2008) “consiste em estabelecer contacto com os documentos, analisar e conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações” (p. 96). A partir da *leitura flutuante* passámos a diversas e sucessivas leituras no intuito de identificarmos os temas expressos nas respostas dos inquiridos, identificando, com a precisão possível, as passagens do texto relativas a cada categoria. De seguida passámos a uma fase de «desmembramento do texto» em unidades coincidentes com cada categoria (unidades de registo temáticas). Realizada esta tarefa, prosseguimos com a fase de reagrupamento das unidades, desta vez em função da sua proximidade semântica, proximidade essa que foi também o ponto de partida para a organização das unidades de registo, agrupando-as, nas respetivas categorias. O processo de categorização regeu-se pelas regras da exclusividade mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e pela produtividade das categorias inventariadas e classificadas, pois só assim nos puderam dar elementos profícuos, em inferências, cuja organização se refletiu categorias de análise (Bardin, 2008).

Conscientes de que esta técnica obedece a critérios rigorosos e exaustivos que, na opinião de Bardin (2008), deve retirar toda a informação contida no texto relacionada com o tema em estudo, elencamos as seguintes categorias, à posterior: i) percepção sobre a intervenção ii) desafios e constrangimentos vivenciados em estágio iii) contributos da intervenção para o desenvolvimento de competências pessoais iv) contributos da intervenção para o desenvolvimento de competências profissionais, categorias estas que irão nortear a análise e interpretação de dados que apresentamos no ponto seguinte. Os discursos que destacamos para a análise e interpretação de dados

Aprender.

surtem no ponto 5 a itálico e com a identificação do estagiário codificada (Ex: E1 corresponde ao estagiário com código 1 e que apenas as investigadoras sabem a quem corresponde esta codificação).

5. Apresentação, análise e interpretação de dados

As competências implicam uma competência básica de conhecimentos e contextualização que se prendem com a função do educador social e que assumem um caráter transversal, sendo, ainda, imprescindíveis para o seu *saber-agir*, para dar resposta adequada e satisfatória a uma situação pessoal e/ou profissional complexa. Trata-se, por tal, de combinar saberes, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que se colocam em ação em diferentes contextos. Os respondentes dos questionários desenvolveram a sua ação socioeducativa nos seguintes contextos: contexto de crianças e jovens em risco (40%); intervenção comunitária (25%); pessoas portadoras de deficiência (10%); reclusos (10%); toxicodependentes (5%); refugiados (5%) e sem abrigo (5%).

Como se percebe pelo valor percentual, o grupo crianças e jovens em risco evidencia uma elevada sensibilidade, seguido do grupo de idosos e adultos em contexto de exclusão social. Esta diversidade de públicos e de campos de intervenção exige que o educador social e as equipas que a integram tenham consciência de que as metodologias e dinâmicas utilizadas necessitam de evidências e flexibilidade que possibilitem a interação, a comunicação, a criatividade e a estimulação da diversidade nos diferentes contextos socioeducativos. Este trabalho é exigente, deve ser exigente e, como tal, convoca competências muito diversas para que seja possível atingir os objetivos delineados (Barros, 2017).

O educador social precisa ter sensibilidade e responsabilidade na seleção de meios adequados para instigar a plena expressão livre dos indivíduos que participam do plano de ação (Giehl, 2011), daí considerarem a sua intervenção um grande desafio, como surge com destaque nos seus relatos, e que integramos na categoria *i) percepção sobre a intervenção*. Na categoria *i)* destacamos seis breves trechos que extraímos dos seus discursos e que se referem à sua intervenção em contexto de estágio como “*um grande desafio para a sua vida profissional*” (E7), mas também consideram ser fundamental a sua presença nos contextos de grande vulnerabilidade “*visto que este é muitas vezes o mediador entre as várias especialidades*” (E11). E, para enfrentar estes desafios de mediação, os estagiários consideram que é “*fundamental que o Educador Social conheça a realidade onde está a intervir*” (E6), “*que apoie na inclusão e acima de tudo desenvolva estratégias que a promovam, em relação ao público alvo*” (E4), considerando “*fundamental o seu papel, como educador social, na integração/reinserção, destes públicos*” (E10), factos que os levaram a afirmar que a intervenção em contexto foi “*muito positiva e importante para a formação*” (E5).

O educador social pode desenvolver a sua ação em diferentes contextos e espaços, pois o seu perfil destaca-se pela polivalência técnica e pela sua diversidade de funções. Contudo, de acordo com Carvalho e Baptista (2004), o seu objetivo central é desenvolver a autonomia e o exercício pleno da cidadania de indivíduos, grupos ou populações, que por motivos ou fatores diversos, se encontram em situações de risco de exclusão ou

Aprender.

vulnerabilidade social, empoderando-os. É, por isso, muito importante a sua ação no combate à exclusão social, desenvolvendo práticas nos indivíduos que promovam a inclusão e o seu desenvolvimento integral, daí ser relevante convocar os relatos que integramos na categoria ii) *Desafios e constrangimentos vivenciados em estágio* e dos quais destacamos “o desafio de me poder reinventar” (E7); desafio de ser “população mais velha” (E3). Referiram, ainda que lidar com os “tempos monótonos foi um desafio” (E6) e também o foi no “processo de inclusão” na instituição, sendo que para tal foi decisivo conquistar o “respeito e a confiança dos utentes” (E7). “Motivar os utentes para que aderissem às atividades, foi um grande, grande desafio” (E12). Evidenciamos, também, como constrangimento: “perguntarem-me o que iria acrescentar à instituição” (E2); “não saber o que fazer no início, foi um constrangimento” (E1); “ajudar na alimentação de alguns utentes, foi um constrangimento” (E4); “se não fosse a minha família não sei como seria, inadaptação, foi um constrangimento” (E11). Estes desafios e constrangimentos devem orientar o trabalho dos formadores e dos estudantes para o desenvolvimento de competências de bem-estar social do indivíduo e de competências socio emocionais com o intuito de promover a autonomia, a autodeterminação e a autorrealização dos estudantes, futuros educadores sociais. As competências socio emocionais, organizam-se em cinco domínios, sendo estes, o autoconhecimento, a consciência social, a autorregulação, a gestão de relacionamentos e a tomada de decisão responsável (Valente, 2020), competências fulcrais para a regulação das emoções de forma a prevenir comportamentos de risco e de inadaptação e, empoderar os estudantes para a gestão de situações imprevisíveis e difíceis de gerir. Neste âmbito, na categoria iii) *Contributos da intervenção para o desenvolvimento de competências pessoais*, os estudantes referiram ser “importante para que o indivíduo se conheça” (E2) e desenvolveram “competências na relação com o Outro” (E7). Referiram-se ao estágio como “uma experiência muito enriquecedora no modo de me relacionar com pessoas” (E11); “foi um ótimo contributo, “cresci” muito, estou mais autónoma” (E3). “Tive, ainda a oportunidade de pôr à prova as minhas capacidades” (E1); promover “autoconhecimento e acima de tudo contribuiu para o crescimento pessoal” (E4). Referem que os fez “evoluir como pessoa” (E8) e, também foi “muito importante porque é mesmo no momento da intervenção que nos desenvolvemos mais e que temos que mostrar que somos bons e fazer o correto. Isso fará cada indivíduo crescer e desenvolver as suas habilidades” (E5).

E, por último, na categoria iv) *Contributos da intervenção para o desenvolvimento de competências pessoais, referiram que “o estágio dá experiência, que será necessária quando formos para o mercado de trabalho”* (E2); “torna a pessoa mais capaz, profissionalmente” (E7). No que concerne ao desenvolvimento destas competências “foi um contributo bastante positivo” (E3) e permitiu “conhecer a realidade” num contexto real (E6). Aludem que “aprendi muito, para mim a relação teoria prática ficou mais evidente” (E4) mas também “evolui muito a nível pessoal e profissional, a realidade institucional era fantástica” (E8). De referir que foi “importante para aprender a trabalhar em diferentes contextos” (E5) e para aprender a “trabalhar em equipa, uma coisa é ouvir que é importante, outra é ir para o terreno e ter mesmo a experiência” (E10). O educador social, por trabalhar com indivíduos em situações sociais distintas, e ter como objetivo o desenvolvimento educacional, profissional e pessoal destes, precisa de ter uma boa preparação teórica e prática. Este profissional necessita de uma visão

Aprender.

ampla e crítica do meio social, agindo com lucidez nas suas tomadas de decisão e na resolução de problemas, sabendo administrar o seu lado emocional, o seu saber empírico com o conhecimento e as competências pessoais, profissionais e sociopedagógicas (Valente, 2020). É desta confluência que emerge a integração e o sucesso das suas ações socioeducativas em colaboração com toda a equipa e instituição.

6. Considerações Finais

O desenvolvimento de competências implica uma competência básica de conhecimentos e contextualização relacionada com a função do educador social e que assume um carácter transversal, em que se convoca o seu *saber-agir*, para dar resposta adequada e satisfatória a uma situação pessoal e/ou profissional complexa. Trata-se, por tal, de combinar saberes, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que se colocam em ação. Analisando de uma forma muito geral e sintetizada os resultados obtidos com o inquérito por questionário, podemos destacar o impacto dos princípios de promoção da autonomia e o facto de perceber em contexto de intervenção socioeducativa a relação teoria-prática, como aspetos importantes para a aprendizagem e para o desenvolvimento de competências.

Na competência interpessoal os estudantes inquiridos sublinham a necessidade de promoção de confiança, evidenciado, igualmente, desafios e constrangimentos inerentes ao tempo de estágio, destacando o desenvolvimento da autonomia e a capacidade de se relacionar com o Outro como muito importantes.

Quando se menciona a competência de trabalho em equipa, pretende-se promover efetivamente esse trabalho inter-intragrupos, procurando que este trabalho flua, quer de forma vertical quer horizontal. É, ainda, relevante referenciar a importância atribuída às diferentes competências e a forte correlação que estabelecem entre si, refletindo claramente a preocupação que o futuro educador social tem com estas questões.

Evidencia-se, igualmente, que o educador social deve estar inserido numa equipa multidisciplinar, pois o trabalho em rede permite a partilha de conhecimentos e apoios diferenciados que se revelam muito importantes no decorrer do estágio curricular. Sem o apoio de outros profissionais não será possível realizar uma intervenção socioeducativa que promova a integração de todos os intervenientes.

Em suma, os estudantes preconizam uma perceção sobre a intervenção como um grande desafio, mas fundamental para conhecer os contextos profissionais (Arco & Barros, 2019; Vieira & Coimbra, 2015; Cabrera-Jimenez, 2020), valorizando, nesse processo, princípios de cooperação, colaboração, apoio, disponibilidade e proximidade, entre Si e o Outro.

7. Referências Bibliográficas

Arco, J., & Barros, R. (2019). Os estágios curriculares supervisionados (práticas) de alunos da licenciatura em educação social – reflexões em torno das percepções de um grupo de estudantes. *Sorocaba*, (5), 159-179. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201951623p.159-179>

Carvalho, B., & Baptista, I. (2004). *Educação Social: Fundamentos e estratégias*. Porto Editora.

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Cabrera-Jimenez, M. (2020). Relevancia de las competencias ciudadanas en construcción de civilidad en educación superior. *Educación y Humanismo*, 22(38), 1-24. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.38.3555>

Camara, P. B. (2017). *Dicionário de competências*. RH Editora.

Carballeda, A. J. (2007). *Escuchar las prácticas. La supervisión como proceso de análisis de la intervención en lo social*. Espacio.

Cardoso, A. (2006). Alguns desafios que se colocam à Educação Social. *Cadernos de Estudo*. ESE de Paula Frassinetti, (3), 7-15. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/880>

Comissão Europeia. (2009). *Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida* (QEQ). <https://doi.org/10.2766/26704>

Coutinho, C. (2020). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas. Teoria e prática*. Edições Almedina.

Página | 33

Giehl, P. R. (2011). *Educador Social: Uma construção profissional*. Editora Ulbra.

Le Boterf, G. (2007). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Artmed.

Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S., & Quinn, M. (2006). *Competências sociais: aspetos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Psiquilibrios.

Mateus, M. (2012). O educador social na construção de pontes socioeducativas contextualizadas. *EDUSER* 4(1), 60-71. <https://doi.org/10.34620/eduser.v4i1.41>

Molina, J. G., & Sáez Carrera, J. (2011). Educación Social: ¿Qué formación para qué profesional? *RES Revista de Educación Social*, (13), 1-14. http://www.eduso.net/res/pdf/13/esforpro_res_13.pdf

Novo, R., Prada, A., Gutiérrez-Provecho, L., & López-Aguado, M. (2020). Percepções dos estudantes da licenciatura em educação social sobre o estágio curricular. In Correia, L. G., & Neves, T. (Coord.), *Livro de resumos XV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 367-369). SPCE. <http://hdl.handle.net/10198/22823>

Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artmed.

Sáez-Carreras, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *SIPS - Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, (16), 9-20. https://doi.org/10.7179/PSRI_2009.16.02

Timóteo, I. (2015). A evolução da Educação Social: perspetivas e desafios contemporâneos. *Praxis Educare*, (1), 12-18. APTSES. <http://www.aptses.pt/wp-content/uploads/2019/12/PRAXIS-EDUCARE-n.%C2%BA-1-2015.pdf>

Valente, S. (2020). Competências socioemocionais na atividade do educador social: Implicações à inclusão escolar. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, (15), 2332-2349. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14441>

Vieira, D., Caires, S., & Coimbra, J. (2011). Do ensino superior para o trabalho: contributo dos estágios para inserção profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 29-36. <https://hdl.handle.net/1822/15351>

Vieira, D., & Coimbra, J. (2005). O papel do estágio para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. *Atas do VI Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza* (pp. 351-360). https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=84849

Contribuições dos autores: Os autores contribuíram de igual modo.

Agradecimentos, Financiamento: Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I. P., no âmbito do projeto Ref^a UIDB/05507/2020. Agradecemos adicionalmente ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) e ao Politécnico de Bragança pelo apoio prestado.

Página | 34

Declaração de conflito de interesses: As autoras declaram a não existência de conflito de interesses.

Notas sobre as autoras:

Maria do Céu Ribeiro
ceu@ipb.pt

ORCID: 0000-0002-2616-2716

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança
Membro integrado do CI&DEI

Marília Castro
mcastro@ipb.pt

OCID: 0000-0002-8952-7970

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança

Recebido em: 2/10/2022

Aceite, depois de revisão por pares, em: 11/11/2022

Promoção da igualdade de género e prevenção de situações de *bullying* em contexto associativo

Promotion of gender equality and prevention of bullying situations in associative context

Ana Rita Russo

Resumo

O sexismo, a discriminação, a desigualdade e a violência baseada no género bem como as situações de *bullying* baseadas em estereótipos de género constituem problemáticas que estão presentes na sociedade atual. De modo a prevenir estas problemáticas surgiu o programa “Promoção da igualdade de género e prevenção do *bullying* em crianças em contexto associativo”, que foi conduzido com sete crianças dos cinco aos nove anos. O programa (com sete sessões) seguiu um plano experimental, isto é, contou com dois grupos que foram submetidos a um pré-teste e a um pós-teste. Participou ainda um terceiro grupo de uma faixa etária superior.

Os resultados revelam que os três grupos evidenciaram estereótipos de género no pré-teste: o GE mais do que o GC e os mais velhos mais do que os mais novos. No pós-teste constatou-se a mesma situação entre os mais novos. Os objetivos do programa foram parcialmente atingidos, pois nem todas as crianças do GE alteraram os seus estereótipos de género, sendo fulcral continuar a abordar estas problemáticas neste contexto em particular.

Palavras-chave: igualdade de género; bullying; estereótipos de género.

Abstract

Sexism, discrimination, inequality and gender-based violence as well as bullying situations based on gender stereotypes are problems that are present in today's society. In order to prevent these problems, the program “Promotion of gender equality and prevention of bullying in children in an associative context” was created, which was conducted with seven children aged between five and nine. The program (with seven sessions) followed an experimental plan, that is, it had two groups that were submitted to a pre-test and a post-test. A third group from a higher age group also participated.

The results reveal that the three groups showed gender stereotypes in the pre-test: the EG more than the CG and the younger ones more than the older ones. In the post-test, the same situation was observed among the younger ones. The program objectives were partially achieved as not all children in the EG changed their gender stereotypes. However, it is crucial to continue to address these issues in this particular context.

Keywords: gender equality; bullying; gender stereotypes.

Introdução

O presente artigo evidencia todo o trabalho realizado em torno do programa “Promoção da igualdade de gênero e prevenção do *bullying* em crianças em contexto associativo”, que tinha como finalidade principal promover a igualdade de gênero e prevenir o *bullying*.

O artigo divide-se em duas grandes partes, o *corpus* teórico e o enquadramento metodológico.

O *corpus* teórico aborda alguns conceitos relativos à temática da igualdade de gênero, tais como os de gênero e de sexo e a diferenciação entre ambos, os estereótipos de gênero, as formas de discriminação e de desigualdade de gênero existentes, a violência baseada no gênero, bem como alguns relativos à temática do *bullying*, como o próprio conceito de *bullying*, as suas formas, os papéis que se podem assumir e o *bullying* homofóbico.

O enquadramento metodológico inicia-se com a apresentação da metodologia adotada no trabalho (a metodologia de projeto), da metodologia seguida no próprio programa (plano experimental) e dos objetivos gerais e específicos do programa. Posteriormente, são descritos os três grupos de participantes, os procedimentos efetuados antes da implementação do programa e ao longo do mesmo, através da descrição das atividades que compõem as várias sessões, onde são também abordados os instrumentos utilizados. Nesta parte, são ainda apresentados os resultados obtidos, ao nível da igualdade de gênero (através da comparação entre os dois grupos mais novos de participantes, antes e após a implementação do programa, e entre estes e o grupo mais velho) e do *bullying* (em termos de vitimação e de agressão em contexto escolar e em contexto associativo, por meio de comparação em termos de idade e de contextos).

Corpus teórico

Atualmente, estão presentes na sociedade problemáticas que têm como base estereótipos de gênero, como o sexismo, a discriminação, a desigualdade e a violência baseadas no gênero e o *bullying*.

O gênero é construído a nível social, através de categorias/significados sociais que resultam das diferenças anatómicas e fisiológicas, pois a sociedade espera que homens e mulheres se comportem de certa forma e que assumam determinados papéis, sendo estes distintos (Cardona et al., 2011). Esta construção é realizada através dos agentes de socialização, bem como das relações sociais que se estabelecem (Scott, 1998, *as cited in* Henriques & Marchão, 2014) com estes. A construção deste conceito ocorre também a nível psicológico e cultural, no sentido em que passa pelos conceitos de masculinidade (conjunto de atributos associados ao sexo masculino) e de feminilidade (conjunto de atributos associados ao sexo feminino). Isto porque o homem e a mulher vão integrando na formação da sua identidade (de gênero) atributos psicológicos e aquisições culturais que estão relacionadas com estes conceitos. Atualmente, os atributos associados às mulheres são “a sensibilidade, a emocionalidade, a gentileza, a empatia e a tendência para o estabelecimento de relações”, e atribui-se aos homens “a independência, a competitividade, agressividade e dominância” (Cardona et al., 2011, p. 13).

Aprender.

Este conceito pode ser confundido com o conceito de sexo, contudo são diferentes, pois, enquanto “o termo gênero é usado para descrever inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria social de pertença” (Cardona et al., 2011, p. 12), o conceito de sexo refere-se às características anatômicas e fisiológicas, sendo “usado para distinguir os indivíduos com base na sua pertença a uma das categorias biológicas: sexo feminino e sexo masculino” (Cardona et al., 2011, p. 12). Outra diferença é que ao contrário do conceito de sexo, que é sempre igual, desde o nascimento até à morte e em qualquer sociedade, independentemente do tempo e do espaço (Baticã, 2015), o conceito de gênero pode variar ao longo do tempo e do espaço (Henriques & Marchão, 2014).

Quando os indivíduos do sexo masculino não seguem o modelo de masculinidade ou quando os indivíduos do sexo feminino não seguem o modelo de feminilidade dominantes na sua cultura são sujeitos a preconceitos e a discriminação, baseados em estereótipos, pela sociedade. Os estereótipos são crenças ou representações simplificadoras e distorcidas relativamente às características das pessoas que pertencem a um determinado grupo específico.

Muitos destes estereótipos assumem um carácter negativo, resultando em juízos discriminatórios que favorecem o preconceito (Goulão & Bahia, 2013). Os estereótipos de gênero, em particular, referem-se às crenças construídas na sociedade relativamente às características específicas de homens e mulheres, ou de meninos e meninas (Cardona et al., 2011). Cardona e colaboradores (2011) referem que este tipo de estereótipos remete não só para as crenças construídas com base nas características, mas também para aquelas que remetem para os seus comportamentos (papéis de gênero). De acordo com Amâncio (1994), citado por Cardona e colaboradores (2011), os estereótipos masculinos remetem mais para as características relativas à personalidade dos indivíduos do que os femininos. Assim, os estereótipos que remetem para os homens são a força física, a competitividade e agressividade, a necessidade de dominar os outros, demonstrando características de autonomia, emancipação e trabalho. Os estereótipos que remetem para as mulheres são a necessidade de realizar ligações afetivas, o ser carinhosa, ter habilidades para cuidar dos outros e possuir pouca auto-estima. Estes estereótipos vão ao encontro do referido por Nunes (2007), citado por Cardona e colaboradores (2011, p. 29), em que os estereótipos que remetem para os homens correspondem a competências e estão associados à profissão e ao poder sobre os outros, e os estereótipos que remetem para as mulheres correspondem a emoções e estão associados ao “relacionamento social e afetivo”.

Quando as mulheres apresentam características ou adotam comportamentos que seria esperado serem exibidos pelo sexo masculino, ou o contrário, começam a ser alvo de juízos discriminatórios (baseados em ideias estereotipadas). Baticã (2015) designa esta situação de *discriminação de gênero*, isto porque esta designação remete para situações em que as pessoas são tratadas de forma diferente (discriminadas) por serem de um ou de outro sexo, e não tratadas conforme as suas competências. A discriminação de gênero vai ao encontro do conceito de sexismo, pois este também remete para a discriminação de pessoas do sexo feminino e do sexo masculino, fundamentada na ideia de que os homens são superiores às mulheres. Este conceito baseia-se ainda na associação entre certas características, comportamentos, competências e papéis e o sexo feminino e o sexo masculino, respetivamente. Por exemplo, os brinquedos com

Aprender.

que as crianças brincam quando são pequenas (bonecas para as meninas, carros para os meninos), o grupo de pares a que se associam (as raparigas que pertencem a um grupo maioritariamente de rapazes, vestindo-se como estes ou usando um penteado mais curto, são designadas de maria-rapaz e os rapazes que demonstrem mais os seus sentimentos ou que sejam mais carinhosos são designados de choringas e/ou de homossexuais/gays (Cardona et al., 2011; Silva & Barreto, 2012)) as tarefas domésticas (que eram encaradas como exclusivas das mulheres) e o local de trabalho/profissão, pois havia profissões que só os homens ou só as mulheres podiam exercer.

A violência baseada no género diz respeito à violência que é praticada contra a outra pessoa pelo facto de esta ser do sexo feminino ou do sexo masculino, causando diversas consequências, desde pequenos danos até à morte. A violência praticada pode assumir diversas formas, como física, psicológica (verbal e relacional), sexual e/ou financeira. Estas formas de violência podem ocorrer tanto em espaços públicos, ao nível da comunidade, como em espaços privados, entre elementos da mesma família (sejam estes de sangue ou não) ou entre elementos da família e elementos exteriores a esta (como, por exemplo, empregados/as, motoristas ou jardineiros/as).

Tendo em conta que a violência baseada no género se baseia na ideia de que os homens são superiores às mulheres, estas são com maior frequência vítimas. Todavia, os homens também poderão ser vítimas, principalmente se apresentarem características ou comportamentos que seriam expectáveis do sexo feminino, ou seja, se contrariarem os estereótipos existentes na sociedade para o sexo masculino. Um exemplo de uma situação de violência baseada no género, vivida ao nível da comunidade, é a violência entre pares em contexto escolar, também designada por *bullying* (Jamile Guimarães, 2018; Jamile Guimarães & Cabral, 2019) e em particular por *bullying* homofóbico (Saleiro, 2017).

Os maus-tratos entre pares em contexto escolar (*bullying*) consistem em “comportamentos agressivos de intimidação e que apresentam um conjunto de características comuns, entre as quais se identificam várias estratégias de intimidação do outro e que resultam em práticas violentas exercidas por um indivíduo ou por pequenos grupos” (Olweus, 1993, *as cited in* Pereira, 2002, p. 16). De acordo com vários autores (Carvalhosa, 2010; Martins, 2009b; Pereira, 2005), os comportamentos agressivos caracterizam-se pela intencionalidade (o comportamento tem como objetivo provocar dano e obter controlo sobre a vítima), pela repetição (o comportamento não é ocasional ou isolado, mas crónico e regular) e pela existência de um desequilíbrio de poder (os agressores possuem maior força física do que as vítimas ou são em maior número). Assim, para que um comportamento seja avaliado como *bullying*, tem de possuir estas três características (Carvalhosa, 2010).

As diferentes formas de *bullying* podem classificar-se relativamente ao contacto do agressor com a vítima (direto ou indireto) e quanto à sua natureza, dependendo dos comportamentos que o agressor adota. Assim, o *bullying* direto “envolve ataques abertos à vítima” (Carvalhosa, 2010, p. 6) e o *bullying* indireto caracteriza-se pelo “isolamento social ou exclusão intencional do grupo” (Carvalhosa, 2010, p. 6). Em relação à natureza das agressões, o *bullying* pode classificar-se como físico, verbal, relacional e sexual.

Existe ainda outra forma de praticar *bullying*, o *cyberbullying*. Este caracteriza-se pela “utilização (...) das novas tecnologias de informação e comunicação, como o

Aprender.

telemóvel e os recursos da Internet, para enviar mensagens e criar *websites* de carácter difamatório e hostil, de forma deliberada e intencional para magoar os outros” (Li, 2007, *as cited in* Martins, 2007, p. 54).

Este fenómeno pode ser realizado tanto por um indivíduo como por um grupo, contra igualmente um indivíduo ou um grupo, podendo, desta forma, ser caracterizado como um fenómeno grupal (Martins, 2007). Assim, verifica-se a existência de diversos papéis, tendo em conta a participação que cada indivíduo assume. Segundo Salmivalli e colaboradores (1998), citados por Martins (2007), os papéis são: vítima passiva, agressor ou *bully*, vítima/agressora ou vítima provocadora, auxiliares das vítimas, assistentes e reforçadores dos agressores, e não envolvidos.

O *bullying* pode desencadear um conjunto de consequências negativas, a curto e a longo prazo, para a vítima e para o agressor, podendo estas verificar-se a nível físico, psicológico/emocional, comportamental e relacional/social (Associação Portuguesa de Apoio à Vítima [APAV], 2011).

De acordo com António e colaboradores (2012), o *bullying* homofóbico define-se pela realização de comportamentos agressivos (físicos, verbais, relacionais ou sexuais), porém, nesta forma de *bullying*, estes comportamentos têm como base estereótipos homofóbicos e são realizados contra pessoas lésbicas, *gays*, bissexuais e transgénero (LGBT). Este divide-se em dois subtipos: o *bullying* baseado na orientação sexual e o *bullying* heteronormativo. O *bullying* baseado na orientação sexual tem como foco a orientação sexual dos indivíduos e por isso baseia-se em “comportamentos discriminatórios e persecutórios contra pessoas LGBT” (O’Higgins-Norman, 2008, *as cited in* António et al., 2012, p. 20), ou seja, contra indivíduos que não seguem uma orientação sexual heterossexual. O *bullying* heteronormativo foca-se no carácter heteronormativo da escola, em que a norma é que todos os indivíduos sejam heterossexuais e que se identifiquem com as expectativas e com os papéis de género estabelecidos na sociedade para o género feminino e masculino, respetivamente, e só caso demonstrem o contrário podem constituir-se como vítimas de *bullying* homofóbico (Minton et al., 2008, *as cited in* Santos, Silva & Menezes, 2017; O’Higgins-Norman, 2008, *as cited in* António et al., 2012). Assim, o *bullying* homofóbico realiza-se também contra pessoas heterossexuais, não sendo discriminadas pela sua orientação sexual mas sim porque não correspondem às expectativas da sociedade para o género feminino e masculino (Poteat & Espelage, 2005, *as cited in* António et al., 2012), ou seja, porque não se identificam com o género que está associado ao sexo com que nasceram, podendo ser percebidas como se fossem *gays* ou lésbicas sem o serem (Meyer, 2010, O’Higgins-Norman, 2008; Poteat & Espelage, 2005, *as cited in* Costa et al., 2015).

A estratégia de combate à discriminação, ao sexismo, à desigualdade e à violência baseada no género passa pela promoção da igualdade de género. Vários autores (Baticã, 2015; Cardona et al., 2011; Serpa, 2011, *as cited in* Prates & Marchão, 2015) consideram que igualdade de género significa que homens e mulheres devem usufruir de igual estatuto na sociedade, ser valorizados da mesma forma e ter acesso aos mesmos direitos, oportunidades e respeito por parte dos restantes elementos da sociedade, bem como igual acesso e controle dos recursos e igual possibilidade de fazer escolhas relativamente à sua vida, independentemente do sexo e das diferenças que existam entre estes. É de referir que a igualdade de género não significa que os homens e as mulheres sejam totalmente iguais, mas que tenham oportunidades iguais na sociedade

Aprender.

e uma relação mais igualitária, com o objetivo de alcançar uma sociedade mais justa para ambos os sexos.

Enquadramento metodológico

Como evidenciado anteriormente, o sexismo, a discriminação, a desigualdade e a violência baseada no género, bem como as situações de *bullying* baseadas em estereótipos de género, continuam a persistir na sociedade e em particular entre as crianças, por isso é fulcral intervir junto deste público-alvo. Desta forma, e tendo em conta também que as agressões e as vitimações ocorridas em locais de lazer e de tempos livres, fora da escola, são de maior gravidade nestes locais comparativamente ao espaço escolar (Martins, 2009a, 2009b) torna-se ainda mais relevante o trabalho com este público e em contexto associativo, particularmente. Assim, e visto que uma das estratégias de combate a estas problemáticas passa pela promoção da igualdade de género, decidiu-se adotar a metodologia de projeto através da implementação de um programa.

O programa “Promoção da igualdade de género e prevenção do *bullying* em crianças em contexto associativo” seguiu um plano experimental, ou seja, contou com dois grupos com características semelhantes em termos de sexo, idade e ano de escolaridade, que foram ambos submetidos a um pré-teste (instrumentos de diagnóstico) e a um pós-teste (instrumento de avaliação), mas apenas um destes grupos foi sujeito ao programa no período entre os testes. Desta forma, o programa permitiu verificar se este teve influência naqueles que foram sujeitos ao programa em comparação com aqueles que não participaram no mesmo, e principalmente se este foi eficaz. À parte do plano experimental, o programa contou também com outro grupo, de uma faixa etária superior, de modo a efetuar comparações entre ambas as faixas etárias.

Objetivos

O programa tinha como objetivos gerais promover a igualdade de género e prevenir o *bullying* e, como objetivos específicos, identificar e desconstruir estereótipos de género, consciencializar sobre a discriminação e a desigualdade de género, prevenir comportamentos desviantes e desadequados sobre a desigualdade de género, consciencializar sobre o fenómeno do *bullying*, identificar estratégias de combate ao *bullying*, promover relacionamentos saudáveis e positivos e promover competências sociais.

Contexto

O programa foi implementado numa associação, mais concretamente numa associação de escuteiros (CNE) situada numa vila do Alentejo, tendo-se dirigido a todos os elementos de duas das suas secções.

Aprender.

Participantes

Participaram no presente programa três grupos distintos: o grupo experimental (GE), o grupo de controlo (GC) e o grupo dos elementos mais velhos (GV).

O GE é composto por cinco participantes, dois do sexo masculino e três do sexo feminino. Estes têm idades compreendidas entre os sete e os nove anos e pertencem ao Corpo Nacional de Escutas, mais especificamente à primeira secção (Lobitos) de um agrupamento terrestre do Alentejo. Participaram também dois elementos do sexo masculino, apesar de não estarem inscritos no movimento escutista.

O GC não participou nas sessões do programa, ou seja, não foi alvo de intervenção, mas efetuou o preenchimento dos instrumentos de diagnóstico e de avaliação que compõem o programa. Estes questionários foram igualmente preenchidos pelas crianças do primeiro grupo (GE), na primeira e na última sessão do programa, de modo que se pudesse posteriormente realizar uma comparação entre os dados de ambos os grupos. O GC é composto por seis crianças, três do sexo masculino e três do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos. As crianças que compõem este grupo não pertencem ao Corpo Nacional de Escutas, ou seja, são crianças particulares com características semelhantes (sexo, idade e ano de escolaridade) às do GE.

O GV também não participou nas sessões do programa, mas efetuou o preenchimento dos instrumentos de diagnóstico que compõem o programa. Os dados provenientes do preenchimento destes instrumentos pelos elementos deste grupo foram submetidos a uma comparação com os dados dos mesmos instrumentos, mas preenchidos pelos outros grupos (GE e GC) permitindo comparações entre idades. Este grupo é composto por cinco crianças, três do sexo masculino e duas do sexo feminino, com idades compreendidas entre os doze e os catorze anos. Estas crianças, tal como as do primeiro grupo (GE), pertencem ao Corpo Nacional de Escutas, mais especificamente à segunda secção (Exploradores) deste mesmo agrupamento terrestre do Alentejo.

Procedimento

Antes da implementação do programa, muitas foram as tarefas realizadas no sentido da sua preparação e planificação. Neste sentido, em primeiro lugar, foram definidos os objetivos a alcançar, o número de sessões em que se dividia o programa e as atividades a realizar em cada uma destas. Já com a planificação do programa efetuada, foi explicado ao Chefe de Agrupamento dos Escuteiros da localidade em que consistia o mesmo e as suas atividades, e foi pedida a sua autorização para a implementação deste. Posteriormente, foram elaborados e entregues consentimentos informados aos pais dos três grupos de participantes, onde se explicava sucintamente a finalidade do programa e o modo como a participação do seu educando se processaria ao longo do mesmo e se garantia a confidencialidade dos dados obtidos. O programa apenas se iniciou após obtidas as autorizações dos encarregados de educação e das próprias crianças, que poderiam desistir quando quisessem.

O programa dividiu-se em sete sessões, para cada uma das quais foi estabelecida pelo menos uma atividade. Na sessão número um, realizou-se uma breve apresentação

Aprender.

do programa aos participantes e foram implementados os dois instrumentos de diagnóstico. O primeiro instrumento foi um questionário para avaliar a temática da igualdade de gênero, composto por duas partes, uma das quais tinha como foco a recolha dos dados sociodemográficos (para caracterizar os participantes) e a outra, as questões da igualdade de gênero, mais concretamente temáticas como: o que identifica um menino e uma menina, as prendas que dariam a meninos e a meninas, a existência ou não de brinquedos e brincadeiras para meninos e meninas, situações habituais do dia-a-dia realizadas por mulheres ou por homens e a existência ou não de profissões para homens e mulheres (de modo a compreender como os participantes faziam distinção entre meninos e meninas e entre homens e mulheres, nas temáticas referidas, e detetar a existência de estereótipos de gênero). O segundo foi um questionário para avaliar a temática do *bullying* que se dividia em dois blocos (vitimação e agressão), tendo como objetivos avaliar os níveis de *bullying* na escola, verificar se os participantes apresentavam competências sociais, avaliar os níveis de *bullying* nas atividades escutistas e perceber se os participantes sabiam em que consiste o *bullying*.

Na sessão número dois, realizou-se o “jogo do extraterrestre”, em que os participantes desenharam o que entendiam ser um menino e uma menina e posteriormente explicaram ao extraterrestre. No final, foram debatidos com os participantes as características apresentadas, os estereótipos de gênero presentes e as consequências desses estereótipos.

Na sessão número três, os participantes desenharam de um lado de uma folha uma atividade que normalmente vissem o pai a fazer em casa e do outro lado uma atividade que normalmente vissem a mãe a fazer em casa. Por fim, realizou-se uma conversa/debate com os participantes sobre com qual das atividades (atividade do pai ou da mãe) se identificavam mais e, caso tivessem irmãos do sexo oposto, com qual destas estes também se identificavam mais; quem deveria realizar as tarefas domésticas, se podiam ser realizadas por homens e por mulheres, justificando as suas respostas.

Na sessão número quatro, realizou-se um jogo da memória, cujas cartas eram pares de profissões, sendo que numa das cartas a profissão é desempenhada por um homem e na outra por uma mulher. Depois da realização do jogo, houve ainda espaço para uma pequena reflexão acerca das diferenças existentes, neste jogo, relativamente aos jogos de memória tradicionais e do porquê destas diferenças, bem como da existência ou não de profissões só para homens e só para mulheres e o porquê.

A sessão número cinco iniciou-se com uma breve explicação sobre o tema da desigualdade de direitos, associada à desigualdade de gênero, tema para o qual remetiam os vídeos que se iriam visualizar posteriormente. Através da análise dos mesmos, foi possível: abordar a desigualdade de gênero, ao nível das recompensas (salário) entregues pela realização da mesma tarefa, dos direitos e das oportunidades, e das responsabilidades e das tarefas atribuídas; relacionar a desigualdade de gênero com o poder e com situações de violência (*bullying*); e compreender que não deve haver distinção de gênero, relativamente aos brinquedos e às brincadeiras realizadas.

Devido à situação pandémica, as duas últimas sessões do programa foram realizadas na habitação dos participantes, isto é, à distância, com o apoio dos pais. Estas consistiram na elaboração de um cartaz de promoção da igualdade de gênero (onde poderiam fazer desenhos ou escrever frases relacionados com as características dos

Aprender.

homens e das mulheres, com a realização das tarefas domésticas e com as profissões, os brinquedos e as brincadeiras, ou seja, sobre as várias atividades que se desenvolveram ao longo do programa) e na implementação do instrumento de avaliação (questionário para avaliar a temática da igualdade de género), pois, devido à situação de confinamento decorrente da pandemia, apenas foi trabalhada a temática da igualdade de género. Para além dos objetivos já definidos inicialmente para este instrumento, na fase de diagnóstico, foram ainda definidos como objetivos: perceber se os participantes continuam a fazer distinção entre meninos e meninas e entre homens e mulheres, nas diversas temáticas que compõem este instrumento; compreender se a frequência de estereótipos de género se manteve igual, se diminuiu ou se aumentou; avaliar as alterações e os benefícios que a implementação do programa trouxe aos participantes; avaliar as aprendizagens adquiridas pelos participantes ao longo do programa; e obter a opinião dos participantes relativamente ao programa, em geral, e às atividades, em particular.

Apresenta-se de seguida a planificação das sessões que constituíram o programa.

Tabela 1

Planificação das sessões que constituíram o programa

Sessão	Atividade/Descrição	Objetivos	Recursos Humanos/ Materiais	Duração
1 (Sessão Presencial)	<u>Apresentação do programa</u> Breve apresentação sobre a descrição do programa, objetivos e eventuais regras que devem ser cumpridas por todos os participantes.	- Dar a conhecer aos participantes o programa e o modo como este se vai desenvolver.	- Dinamizador/ Chefe de Unidade da 1ª Secção; - Grupo de crianças (GE); - Materiais que serão utilizados ao longo do programa (jogo da memória, cartas “Viver em Igualdade”, livro infantil “ <i>Bullying?</i> Xeque-mate!”); - Covil (local de atividades da 1ª secção - Lobitos).	Máximo 1h15
	<u>Implementação dos instrumentos de diagnóstico</u> O dinamizador entrega os instrumentos de diagnóstico aos participantes e, assim que terminem, procede à sua	- Caracterizar os participantes do programa; - Compreender como os participantes fazem distinção entre meninos e meninas, relativamente ao que identifica cada um destes, às	- Dinamizador/ Chefe de Unidade da 1ª Secção; - Grupo de crianças (GE); - Instrumentos de diagnóstico; - Material de escrita (lápiz, caneta);	

Aprender.

	<p>recolha. Para os participantes que não sabem ler e/ou escrever, o dinamizador realiza as questões oralmente, grava as suas respostas e por fim preenche os instrumentos de acordo com as respostas dadas por estes.</p>	<p>prendas que dariam a cada um e à existência ou não de brinquedos e brincadeiras específicas para cada um;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender como os participantes fazem distinção entre homens e mulheres, em relação a situações habituais do dia-a-dia realizadas por estes e à existência ou não de profissões específicas para cada um; - Detetar a existência de estereótipos de género; - Avaliar os níveis de <i>bullying</i> na escola e nas atividades escutistas; - Verificar se os participantes apresentam competências sociais; - Perceber se os participantes sabem em que consiste o <i>bullying</i>; 	<ul style="list-style-type: none"> - Gravador de áudio (telemóvel); - Covil (local de atividades da 1ª secção - Lobitos). 	
<p>2 (Sessão Presencial)</p>	<p><u>Jogo do Extraterrestre</u></p> <p>Nesta atividade, o dinamizador começa por explicar aos participantes que é um extraterrestre, que não sabe o que é um menino nem uma menina e precisa que eles lhe expliquem. Posteriormente, o dinamizador divide o grupo de participantes em dois grupos mais pequenos (mistos), um que ficará responsável por explicar o que é um</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar/descrever a figura masculina (menino) e a figura feminina (menina); - Promover o trabalho de equipa bem como a comunicação; - Compreender que há características que são comuns aos dois sexos; - Diferenciar o conceito de sexo do conceito de género; - Identificar estereótipos de género; - Identificar consequências dos 	<ul style="list-style-type: none"> - Dinamizador/ Chefe de Unidade da 1ª Secção; - Grupo de crianças (GE); - 1 Cartolina branca; - Material de escrita (lápiz, canetas de feltro, marcadores); - Câmara/ telemóvel; - Covil (local de atividades da 1ª secção - Lobitos). 	<p>Máximo 1h15</p>

Aprender.

menino e o outro responsável por explicar o que é uma menina. Entrega metade de uma cartolina branca a cada um dos grupos, para que estes possam desenhar, de modo a facilitar a comunicação. Em seguida, cada um dos grupos reúne por 15 a 20 minutos para desenhar o que entendem por uma menina e por um menino e pensar como vão explicar ao extraterrestre o que é um menino e o que é uma menina. Passado este tempo, um dos grupos começa a apresentar os seus resultados, enquanto o outro grupo assiste junto do extraterrestre. Assim que termina, os grupos trocam de posição. No final da atividade, o dinamizador conversa/debate com os participantes sobre as características apresentadas (que podem ser iguais para os dois géneros), os estereótipos de género presentes e as consequências desses estereótipos.

estereótipos de género.

3 (Sessão Presencial)	<u>Desenho</u> Em primeiro lugar, dividem-se as folhas A4, uma para cada participante, em duas partes. De seguida, o dinamizador entrega as folhas e pede aos	- Identificar qual o papel desempenhado pela mãe/ pelo pai em casa; - Perceber com qual dos papéis (pai ou mãe) o participante se identifica mais;	- Dinamizador/ Chefe de Unidade da 1ª Secção; - Grupo de crianças (GE); - Folhas brancas A4 (número consoante o	Máximo 1h15
-----------------------------	--	---	---	-------------

Aprender.

	<p>participantes que desenhem, de um lado da folha, uma atividade que o pai normalmente faça em casa e do outro lado, uma atividade que a mãe normalmente faça em casa. Posteriormente, o dinamizador questiona as crianças sobre: com qual dos lados se identificam mais e porquê; se têm irmãos do sexo oposto, e, caso tenham, pergunta-lhes com qual dos lados o irmão ou irmã se identifica mais. Após a realização desta atividade, o dinamizador efetua ainda uma conversa/debate com os participantes, no sentido de perceber quem deve realizar as tarefas domésticas e porquê; se podem ser realizadas tanto por homens como por mulheres e porquê.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar a existência ou inexistência de uma relação entre o sexo do participante e o papel desempenhado pelo pai ou mãe com o qual se identifica; - Apurar se existe influência por parte dos pais no pensamento das crianças sobre os papéis desempenhados pelos géneros masculino e feminino na habitação; - Promover competências sociais (empatia, comunicação, respeito e aceitação pela diferença de opinião e capacidade de resolver conflitos). 	<ul style="list-style-type: none"> número de participantes); - Material de escrita (lápiz, canetas de feltro, marcadores); - Cartas “Viver em Igualdade” da CIG; - Câmara/ telemóvel; - Covil (local de atividades da 1ª secção - Lobitos). 	
<p>4 (Sessão Presencial)</p>	<p><u>Jogo da memória</u></p> <p>Primeiramente, colocam-se todas as cartas do jogo (pares de cartas com profissões, que numa das cartas é desempenhada por um homem e na outra carta a mesma profissão é desempenhada por uma mulher) viradas para baixo e estabelece-se a ordem pela qual os participantes vão jogar. De seguida, cada um dos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Encontrar pares de cartas iguais; - Estimular a memória e o raciocínio; - Demonstrar que não há profissões só de homens nem só de mulheres; - Demonstrar que não há brinquedos só para meninas nem só para meninos; - Promover competências sociais (trabalho em equipa, comunicação, respeito e aceitação da diferença de 	<ul style="list-style-type: none"> - Dinamizador/ Chefe de Unidade da 1ª Secção; - Grupo de crianças (GE); - Jogo da memória (cartas); - Cartas “Viver em Igualdade” da CIG; - Câmara/ telemóvel; - Covil (Local de atividades da 1ª secção - Lobitos). 	<p>Máximo 1h15</p>

Aprender.

participantes, na sua vez, vira duas cartas. Caso sejam iguais, guarda-as consigo e conta um ponto. Caso sejam diferentes, volta a virá-las para baixo. Quando os participantes tiverem encontrado todos os pares, o jogo termina. Posteriormente, o dinamizador realiza uma pequena reflexão com os participantes, colocando algumas questões:

- Gostaram do jogo?
- Acharam alguma diferença neste jogo relativamente aos jogos de memória tradicionais? Se sim, qual?
- Há profissões que só as mulheres podem ter? Se sim, quais? Porquê?
- Há profissões que só os homens podem ter? Se sim, quais? Porquê?

Tendo em conta que um dos pares deste jogo remete para a utilização igualitária de brinquedos entre meninas e meninos, pois uma carta apresenta uma menina a brincar com uma boneca e a sua correspondente apresenta um menino a brincar com a mesma boneca, discute-se também a existência ou não de brinquedos só para

opinião e capacidade de resolver conflitos).

Aprender.

		meninas e só para meninos.			
5 (Sessão Presencial)	<u>Vídeos</u>	<p>Esta atividade inicia-se com uma breve explicação por parte do dinamizador sobre o grande tema (desigualdade de direitos associada à desigualdade de género) que irá ser abordado ao longo dos vídeos. Posteriormente, o dinamizador coloca o primeiro vídeo, designado “Desigualdade de Género no Olhar das Crianças”, e depois de este terminar analisa com os participantes o vídeo em questão. Ao longo da atividade, o dinamizador segue sempre esta sequência: primeiro o vídeo e depois a análise do mesmo, totalizando quatro vídeos: “Desigualdade de Género no Olhar das Crianças”, “O Desafio da Igualdade”, “O Campeonato de Videogame (ONU)” e “Desigualdade de Género para Crianças”. Para a análise de cada um dos vídeos, o dinamizador segue algumas orientações, tendo em conta o foco de cada vídeo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrar que existe desigualdade de género, ao nível da recompensa (salário) entregue pela realização da mesma tarefa; - Evidenciar que existem desigualdades de direitos e de oportunidades entre géneros; - Mostrar que existe desigualdade de responsabilidades e de tarefas em função do género; - Relacionar a desigualdade de género com as relações de poder existentes na sociedade; - Compreender que não deve haver distinção entre géneros relativamente às brincadeiras; - Relacionar a desigualdade de género com situações de violência (<i>bullying</i>); - Identificar características de meninas e de meninos; - Perceber que não há características definidas para meninas e para meninos; - Promover competências sociais (empatia, comunicação, respeito e aceitação da diferença de opinião e capacidade de resolver conflitos). 	<ul style="list-style-type: none"> - Dinamizador/ Chefe de Unidade da 1ª Secção; - Grupo de crianças (GE); - Vídeo “Desigualdade de Género no Olhar das Crianças”; - Vídeo “O Desafio da Igualdade” - Vídeo “O Campeonato de Videogame (ONU)” - Vídeo “Desigualdade de Género para Crianças” - Computador; - Projetor; - Colunas; - Câmara/ telemóvel; - Covil (local de atividades da 1ª secção - Lobitos). 	Máximo 1h15

Aprender.

6 (Sessão à distância)	<u>Elaboração de um cartaz síntese do programa</u> Nesta atividade, os participantes são desafiados a elaborar um cartaz em folha A4 sobre as várias atividades que se desenvolveram ao longo do programa e sobre a temática trabalhada, a igualdade de género. Assim, ao elaborarem o cartaz, os participantes podem fazer desenhos ou escrever frases relacionadas com as características dos homens e das mulheres, com a realização das tarefas domésticas e com as profissões, os brinquedos e as brincadeiras.	- Promoção da igualdade de género; - Prevenir estereótipos de género; - Potenciar a autonomia dos participantes;	- Grupo de crianças (GE); - Folhas A4 (em quantidade correspondente ao número de participantes); - Material de escrita (lápiz, canetas de feltro, marcadores); - Habitação de cada participante.	Máximo 1h15
7 (Sessão à distância)	<u>Implementação do instrumento de avaliação</u> Nesta última atividade, os participantes que sabem ler e escrever preenchem o instrumento de avaliação referente à temática da igualdade de género, de forma autónoma. Em relação ao participante que não sabe ler nem escrever, um dos seus pais e/ou irmão preenche-o com as respostas dadas por ele.	- Caracterizar os participantes do programa; - Compreender como os participantes fazem distinção entre meninos e meninas relativamente ao que identifica cada um destes, às prendas que dariam a cada um e à existência ou não de brinquedos e brincadeiras específicas para cada um; - Compreender como os participantes fazem distinção entre homens e mulheres em relação a situações habituais do dia-a-dia realizadas por estes	- Grupo de crianças (GE); - Pais e/ou irmãos dos participantes; - Instrumento de avaliação; - Material de escrita (lápiz, caneta); - Habitação de cada participante.	Máximo 1h15

e à existência ou não de profissões específicas para cada um;

- Detetar a existência de estereótipos de género;
- Perceber se os participantes continuam a fazer distinção entre meninos e meninas e entre homens e mulheres nas diversas temáticas referidas nos objetivos anteriores;
- Compreender se a frequência de estereótipos de género se manteve igual, se diminuiu ou se aumentou;
- Avaliar as alterações e os benefícios que a implementação do programa trouxe aos participantes;
- Avaliar as aprendizagens adquiridas pelos participantes ao longo do programa;
- Obter a opinião dos participantes relativamente ao programa, em geral, e às atividades, em particular.

Apresentação dos resultados

Ao nível da temática da igualdade de género, verificou-se que tanto as crianças mais novas (do GE e do GC) como as mais velhas (do GV) evidenciaram estereótipos de género. Em relação às mais novas, verificou-se que as crianças que compõem o GE evidenciaram maioritariamente mais estereótipos do que as crianças que compõem o GC. Por exemplo, ao nível das diferenças entre meninos e meninas, nenhum participante do GE referiu o corpo ou os órgãos sexuais como elemento diferenciador, enquanto que no GC dois participantes referiram. Ao nível da designação do sexo do indivíduo que consideravam mais adequado para a realização da tarefa “ajudar a fazer o jantar” ou

Aprender.

“mudar a lâmpada”, também os participantes do GE referiram na sua maioria a menina/mulher para a primeira tarefa e o menino/homem para a segunda, nunca mencionando que poderiam ser ambos ou que era indiferente, ao contrário dos participantes do GC, que o referiram na sua maioria para as duas tarefas.

Em termos da comparação entre o grupo das mais novas e o grupo das mais velhas, verificou-se que as mais novas evidenciaram menos estereótipos que as mais velhas. Por exemplo, relativamente à existência ou inexistência de brinquedos só para meninas ou só para meninos, os elementos mais novos referiram, na sua maioria, que não existem brinquedos só para meninas nem só para meninos; já os elementos mais velhos referiram, na sua maioria, que existem. O mesmo se verificou em relação à existência ou inexistência de profissões apenas para homens, em que a maioria das crianças mais novas enfatizou a inexistência e a maioria das crianças mais velhas, a existência de profissões apenas para estes.

Ao nível da temática do *bullying*, verificou-se que a maioria tanto das crianças mais novas (do GE e do GC) como das crianças mais velhas (do GV) nunca sofreu de *bullying* na escola; contudo, tanto as mais novas como as mais velhas que admitiram sofrer de *bullying*, sofreram de *bullying* físico, verbal e/ou indireto. Constatou-se que, em relação ao local onde as agressões ocorrem, o recreio é o local mais indicado pelas crianças mais novas, ao contrário das mais velhas, que referiram que as agressões ocorreram nos corredores e nas escadas da escola. A nível associativo, concluiu-se que algumas das crianças mais novas, tal como algumas das mais velhas, admitiram sofrer de *bullying*, apesar de a maioria nunca ter sofrido. Relativamente à prática de *bullying* nos escuteiros, apenas as mais novas referiram que o realizaram algumas vezes, pois todas as mais velhas afirmaram que nunca o fizeram. Logo, existiram mais ocorrências de *bullying* no grupo das crianças mais novas do que no grupo das mais velhas, nos escuteiros.

Relativamente à ocorrência de *bullying* no contexto escolar e no contexto associativo, verificaram-se níveis maiores de vitimação e de agressão no contexto escolar. Em particular, ao nível da vitimação, metade dos participantes do GE referiu ser vítima de agressão na escola, e apenas um terço destes referiu assumir este papel nos escuteiros. Apesar de, em relação ao GV, não ter sido possível retirar uma conclusão a este respeito, visto que ambos os contextos registaram iguais níveis de vitimação, na totalidade dos dois grupos, o contexto escolar registou uma maior percentagem de vítimas (36,4% correspondente a uma frequência de quatro respostas) do que o contexto associativo (27,3% correspondente a uma frequência de três respostas). Ao nível da agressão no GE, a maioria dos participantes assumiu ter agredido os colegas na escola, enquanto apenas um terço assumiu tê-lo feito nos escuteiros. No GV, apenas o contexto escolar registou ocorrências de agressão, pois um participante referiu ter feito mal a outros “1 ou 2 vezes”. Na totalidade dos dois grupos, o contexto escolar registou uma maior percentagem de agressores (54,5% correspondente a uma frequência de seis respostas) que o contexto associativo (18,2% correspondente a uma frequência de duas respostas). É ainda de destacar, ao nível da idade, que as crianças do GV assumiram menos o papel de vítima e de agressor do que as crianças do GE, em ambos os contextos.

Após a implementação do programa, verificou-se que os participantes do GE evidenciaram, globalmente, mais estereótipos de género que os do GC; no entanto, na fase de diagnóstico, estes últimos já evidenciavam menos estereótipos. Por exemplo, ao

Aprender.

nível das diferenças entre meninas e meninos enunciadas pelos participantes destes dois grupos, não se verificaram diferenças, pois ambos referiram predominantemente as características biológicas e anatómicas. Ainda assim, ao nível das ofertas, e apesar de ambos os grupos continuarem a considerar que há prendas mais adequadas para meninos e outras mais adequadas para meninas, os participantes do GE enunciaram mais ofertas associadas ao sexo feminino e masculino, respetivamente, que os do GC. O mesmo se verifica relativamente à existência de brinquedos e de brincadeiras específicas para cada sexo, já que, apesar de ambos os grupos referirem que existem, os participantes do GE evidenciaram maioritariamente a sua existência, enquanto os do GC evidenciaram de igual forma a existência e a inexistência. Foi ao nível das tarefas domésticas que se verificou a maior diferença entre estes dois grupos, pois, enquanto todos os participantes do GE enunciaram apenas um dos sexos para a realização das mesmas, os participantes do GC sustentaram, na sua maioria, que podem ser os dois a realizá-las ou que pode ser tanto um como outro. Ao nível das profissões, não se verificaram diferenças entre os dois grupos, pois ambos enfatizaram maioritariamente a inexistência de profissões para mulheres e para homens.

Em termos dos próprios participantes do GE, o programa permitiu que alguns deles reforçassem as suas convicções relativamente à temática da igualdade de género, mas também que conseguissem mudar o seu modo de pensar. Verificaram-se situações em que os participantes deixaram de evidenciar estereótipos de género, mas também se verificaram situações, esporádicas, em que os participantes evidenciaram ligeiramente mais estereótipos. Em relação às diferenças entre meninas e meninos, antes do programa, nenhum dos participantes do GE se referiu aos órgãos sexuais para diferenciar meninos e meninas; depois, a maioria referiu o sexo (as características biológicas, anatómicas e fisiológicas) como elemento diferenciador, o que revela menos estereótipos de género. Em termos das ofertas para meninos e meninas, o número de respostas que evidenciavam estereótipos de género manteve-se após o programa; no entanto, as justificações apresentadas pelos participantes deste grupo, ao nível das ofertas para meninos, demonstraram já menos estereótipos. No que diz respeito aos brinquedos e às brincadeiras específicas para cada sexo, registou-se um número maior de respostas que evidenciavam estereótipos de género após o programa, pois mais crianças afirmaram que existem brinquedos e brincadeiras específicas só para um dos sexos. Relativamente às tarefas domésticas, verificou-se que o número de respostas que evidenciavam estereótipos de género se manteve após o programa, pois os participantes do GE continuaram a enunciar apenas um dos sexos para a realização das mesmas.

Conclusões

O facto de se terem verificado situações em que os participantes evidenciaram mais estereótipos de género na fase de avaliação, comparativamente à fase de diagnóstico, fez com que a eficácia do programa não tivesse sido totalmente alcançada. Há várias explicações para a eficácia não ter sido a desejada, tal como: o facto de alguns dos participantes do GE não terem estado presentes em algumas das atividades ou em parte destas; o GE ter inicialmente sido composto por seis participantes, na fase de

Aprender.

diagnóstico, e na fase de avaliação ter reduzido para apenas cinco; o programa ter sido interrompido devido à pandemia, e por isso algumas das atividades inicialmente planejadas não se terem realizado; o instrumento de avaliação não ter sido preenchido logo após o final do programa, mas sim depois; e este instrumento ter sido preenchido na presença dos familiares, o que levanta a possibilidade de as respostas terem sido influenciadas. Embora o programa não tenha corrido como previsto, não tenha alcançado a eficácia desejada, e alguns dos resultados terem sido paradoxais, os participantes ficaram com uma opinião positiva do mesmo, no geral, e das atividades, em particular.

Os objetivos inicialmente definidos, referentes ao tema da igualdade de género, foram parcialmente alcançados no decorrer das sessões (presenciais e à distância). Isto é, a promoção da igualdade de género, a identificação e a desconstrução de estereótipos de género, a consciencialização sobre a discriminação e a desigualdade de género, a prevenção de comportamentos desviantes e desadequados sobre a desigualdade de género, e a promoção de competências sociais, foram trabalhados, mas nem sempre alcançados. Especificamente, ao nível da definição de menino e menina, os objetivos foram alcançados; das ofertas para meninos e para meninas, foram apenas alcançados ao nível das justificações apresentadas; dos brinquedos e das brincadeiras, não foram alcançados; e, das profissões, apenas o foram parcialmente. É ainda de destacar que, ao nível das tarefas domésticas, os objetivos também não foram alcançados, em grande parte devido à limitação explicitada anteriormente, que teve influência na forma como a avaliação foi feita. Em suma, no que se refere à componente do programa sobre promoção da igualdade de género, os objetivos foram apenas parcialmente atingidos, provavelmente porque as sessões presenciais em falta seriam fundamentais para consolidar o debate sobre as questões de género e relacioná-las com as questões da prevenção do *bullying*.

Referências bibliográficas

António, R., Pinto, T., Pereira, C., Farcas, D., & Moleiro, C. (2012). Bullying Homofóbico no Contexto Escolar em Portugal. *Psicologia*, 26(1), 17-32. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-20492012000100002&lng=pt&tlng=pt

APAV (2011). *Manual Crianças e Jovens Vítimas de Violência: compreender, intervir e prevenir*. APAV.

Baticã, H. (2015). *Manual de Igualdade, Equidade de Género: Programa de Formação Avançada para ANE's*. União Europeia- Programa de Apoio aos Atores Não Estatais.

Cardona, M. J. (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M., & Tavares, T-C. (2011). *Guião de educação, género e cidadania. 1º ciclo do ensino básico*. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.

Carvalhosa, S. F. (2010). *Prevenção da Violência e do Bullying em Contexto Escolar*. Climepsi Editores.

Costa, P., Pinto, J., Pereira, H., & Pereira, B. (2015). Bullying Genérico e Homofóbico no Contexto Escolar. *Psychology, Community & Health*, 4(3), 145-155. <http://hdl.handle.net/1822/55164>

Goulão, F., & Bahia, S. (2013). Diversidade social e cultural dos alunos. In F. Veiga (Coord.). *Psicologia da Educação - Teoria, Investigação e Aplicação, Envolvimento dos Alunos na Escola*. Climepsi Editores.

Guimarães, J. (2018). Dinâmicas internacionais do bullying entre meninas: explorando as tramas do aprendizado de género. *Ex aequo*, 38, 167-182. <https://exaequo.apem-estudos.org/artigo/dinamicas-interacionais-do-bullying-entre-meninas>

Guimarães, J., & Cabral, C. S. (2019). Bullying entre meninas: tramas relacionais da construção de identidades de género. *Cadernos de Pesquisa*, 49(171), 160-179. <https://doi.org/10.1590/198053145708>

Henriques, H., & Marchão, A. (2014). Género, cidadania e práticas educativas: A promoção da igualdade em contextos educativos. In *SPCE, Actas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 1855-1863). Universidade de Trás-os-Montes. https://www.spce.org.pt/assets/files/SPCE2_EIXOS_BOOK-CC1.pdf

Martins, M. J. D. (2007). Violência interpessoal e maus-tratos entre pares, em contexto escolar. *Revista da Educação*, 15(2), 51-78.

Martins, M. J. D. (2009a). Agressão, vitimação e emoções na adolescência, em contexto escolar e de lazer. *Interações*, 5(13), 187-207. <https://doi.org/10.25755/int.403>

Martins, M. J. D. (2009b). *Maus tratos entre adolescentes na escola*. Editorial Novembro.

Pereira, B. (2002). *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Pereira, B. (2005). Recreios escolares e prevenção da violência: dos espaços às atividades. *In Atas do Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde*, 2, Braga. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3966/1/Recreios%20escolares%20e%20preven%c3%a7%c3%a3o%20da%20viol%c3%aancia.pdf>

Prates, M., & Marchão, A. J. (2015). Estudo das concepções de género presentes num jardim-de-infância da cidade de Ponte de Sor: as concepções das crianças, das educadoras e dos/as encarregados/as de educação. *Aprender*, 36, 86-101. <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/43/33>

Russo, A. R. P. (2021). *Promoção da igualdade de género e prevenção de situações de bullying em contexto associativo* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre]. RCAAAP. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/36040>

Saleiro, S. P. (2017). Diversidade de género na infância e educação: contributos para uma escola sensível ao (trans)género. *Ex aequo*, 36, 149-165. <https://exaequo.apem-estudos.org/artigo/diversidade-de-genero-na-infancia-e-na-educacao>

Santos, H. M., Silva, S. M., & Menezes, I. (2017). Para uma visão complexa do bullying homofóbico: desocultando o quotidiano da homofobia nas escolas. *Ex aequo*, 36, 117-132. <https://exaequo.apem-estudos.org/artigo/para-uma-visao-complexa-do-bullying-homofobico>

Silva, J. P., & Barreto, N. S. (2012). Violência escolar: problematizando a relação entre o bullying e a homofobia. *Revista Fórum Identidades*, 12(12), 8-22. <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/issue/view/180>

Notas sobre a autora:

Ana Rita Poeiras Russo
anarusso96@hotmail.com
ORCID: 0000-0001-5275-1242

A participação como política de sustentabilidade para uma melhor qualidade de vida e desenvolvimento local. Estudo de caso no concelho de Portalegre

Participation as a sustainability policy for a better quality of life and local development. Case Study in the Municipality of Portalegre

Tânia Balola

Resumo

A Sustentabilidade ocupa, cada vez mais, um lugar de destaque no nosso quotidiano, ainda assim, os especialistas alertam que as formas de vida só poderão ser asseguradas, se as atividades do ser humano partirem sempre pela preocupação do bem comum e das gerações futuras. Neste sentido esta investigação, realizada no âmbito de um Doutoramento em Sustentabilidade Social e Desenvolvimento, teve como foco sensibilizar as próximas gerações para melhores formas de trabalhar as políticas públicas participativas, tendo em conta o desenvolvimento local e o aumento da qualidade de vida da população do concelho de Portalegre.

A metodologia utilizada foi o estudo de caso, privilegiando-se como instrumentos de recolha de dados, os inquéritos por entrevista e por questionário, dirigidos aos representantes das associações locais, aos dirigentes das Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e aos representantes das juntas de freguesia do concelho de Portalegre.

Os resultados parciais apontam que as políticas sociais e culturais sustentáveis são desconhecidas para a maioria dos inquiridos e que a sua participação na sua elaboração é ínfima. Também é verdade que a maioria dos representantes locais não beneficia da maioria das políticas, contudo e apesar das perspetivas e expectativas futuras serem classificadas como boas, não se prevê qualquer ligação às políticas em causa. Sendo assim, o resultado deste estudo prevê uma proposta de novas linhas condutoras e de valor acrescentado na criação de novas estratégias para uma melhor organização e gestão das políticas sustentáveis.

Palavras-chave: Sustentabilidade; desenvolvimento local; participação; qualidade de vida e políticas públicas.

Abstract

Sustainability occupies, more and more, a prominent place in our daily lives, even so, experts warn the world that the ways of life can only be ensured if human activities are always based on concern for the common good and of future generations. In this sense, this research, carried out within the scope of a PhD in Social Sustainability and Development, focused on raising awareness of the next generations to better ways of working on participatory public policies, taking into account local development and the increase in the quality of life of the population of the municipality from Portalegre.

The methodology used was the case study, privileging as instruments of data collection, the surveys by interview and by questionnaire, directed to the representatives of the local associations, to the directors of the Private Institutions of Social Solidarity (IPSS) and to the representatives of the parish councils of the municipality of Portalegre.

The partial results show that sustainable social and cultural policies are unknown to most respondents and that their participation in their elaboration is minimal. It is also true that most local representatives do not benefit from most policies, however, despite the prospects and future expectations being classified as good, no link to the policies in question is foreseen. Therefore, the result of this study provides a proposal for new guidelines and added value in the creation of new strategies for a better organization and management of sustainable policies.

Keywords: Sustainability; local development; participation; quality of life and public policies.

Aprender.

A qualificação da gestão social agregaria valores democráticos à gestão pública, na medida em que esta deveria atuar, considerando que o seu processo de tomada de decisão deve ser executado levando em conta a soberania popular, ou seja, por meio de ações concertadas com a cidadania de modo dialógico. A gestão social não deve, portanto, ser apenas a prática de uma gestão pública voltada para a solução de problemas sociais como muitos idealizam, mas uma prática gerencial que incorpore a participação da sociedade no processo de planejamento e implementação de políticas públicas. (Tenório & Saraiva, 2006, citado por Bier, Bittencourt, Franco & Iser, 2016, p. 765)

Introdução

Atualmente o desenvolvimento e a sustentabilidade surgem de forma indissociável, mesmo que a sustentabilidade ainda seja considerada um novo paradigma, um novo desafio e uma nova responsabilidade para o futuro. A necessidade das políticas sociais e culturais em prol da promoção do bem-estar e da qualidade de vida das populações é fundamental, assim como também podem ser essenciais na promoção de condições iguais ou melhores para as populações sucessoras. Contudo, é sempre importante relacionar o desenvolvimento social e cultural com o bem-estar da população, sendo que as questões da sustentabilidade devem estar diretamente associadas às políticas públicas participativas.

Nesta linha, as questões que suscitaram a necessidade de desenvolver esta investigação foram: verificar se a população representativa do concelho de Portalegre está desperta para a importância da sustentabilidade, nos âmbitos social e cultural; perceber se as políticas públicas sociais e culturais sustentáveis da autarquia são conhecidas pela população e ilustrar a participação ativa na criação das políticas públicas como facilitadora do processo de desenvolvimento sustentável e aumento da qualidade de vida.

Por estas questões surgiu o desejo de sensibilizar as gerações para melhores formas de criar as políticas públicas e de modo participativo, em prol da sustentabilidade social e cultural, nomeadamente do concelho de Portalegre.

Neste seguimento, traçaram-se os seguintes objetivos: conhecer as políticas sociais e culturais sustentáveis que a autarquia desenvolve; perceber se as associações, instituições particulares de solidariedade social/IPSS e juntas de freguesia participam na execução destas políticas; identificar os benefícios das mesmas e expor as perspetivas e expectativas em relação aos impactos que possam ter no desenvolvimento local e no aumento da qualidade de vida do concelho.

A metodologia utilizada foi o estudo de caso, sustentado por inquéritos por questionário (apresentados no artigo) e inquéritos por entrevista (apresentados em

Aprender.

tese), que permitiram fazer o confronto de opiniões, numa abordagem qualitativa entre os representantes do poder local (juntas de freguesia), os representantes locais organizados (associações/IPSS) e os representantes da autarquia.

No presente artigo os resultados parciais apresentados recaem nos dados recolhidos junto dos informadores chave, concretamente as associações/IPSS e juntas de freguesia.

Estratificando a pluralidade das conclusões retiradas desta investigação foi possível perceber que as políticas públicas sociais e culturais sustentáveis são desconhecidas para a maioria dos inquiridos e que a sua participação na elaboração destas políticas é ínfima. Também é verdade que a maioria dos representantes locais não beneficia da maioria das políticas, contudo e apesar das perspectivas e expectativas futuras serem classificadas como boas, não se prevê qualquer ligação às políticas em causa. Da mesma maneira, a maioria dos inquiridos refere ter acesso a uma boa qualidade de vida no concelho, assumindo indicadores habituais e comuns de acordo com a cultura rural.

Deste modo, tendo em conta que a participação das pessoas no desenho das políticas públicas locais é imprescindível para facilitar o processo de democratização do próprio Estado, a satisfação das necessidades das populações fica muito aquém. Sendo assim, o resultado deste estudo prevê uma proposta de novas linhas condutoras e de valor acrescentado na criação de novas estratégias para uma melhor organização e gestão das políticas sustentáveis, quer na realização de reflexões sobre as políticas existentes, quer na promoção da importância da participação das pessoas.

Corpus Teórico

Na senda de Carmo (2001), o desenvolvimento comunitário tem como princípios fundamentais e estratégicos: o princípio das necessidades sentidas em qualquer projeto de intervenção, que deve partir das necessidades sentidas pela população e não apenas das necessidades dos técnicos representantes; o princípio da participação, em que o envolvimento da população é fundamental para o processo de desenvolvimento; o princípio da cooperação entre o sector privado e o setor público, para a eficácia de qualquer tipo de intervenção; o princípio da autossustentação, que defende processos equilibrados e sem ruturas, suscetíveis de manutenção pela população alvo e de maneira a superar efeitos perversos ocasionais e, por último, o princípio da universalidade, que preconiza que qualquer projeto ou política só poderá ter êxito, quando abrange a população na sua globalidade, tendo como finalidade a alteração das condições identificadas. Ora, a tendência da prática no terreno, para responder a esta problemática poderá concentrar-se num planeamento e numa organização comunitária a nível municipal permitindo assim, a articulação entre vários protagonistas capazes de criar projetos/políticas, como instrumento de coesão e promoção de redes de parceiros.

Nesta linha, Amartya Sen (2000) refere que as pessoas devem ser capazes de decidirem o tipo de vida que querem ter e essas capacidades podem ser estimuladas através da política pública, e por outro lado, essas mesmas capacidades podem influenciar a direção das políticas públicas, através da sua participação.

Da mesma maneira Pereirinha defende que

Aprender.

As políticas sociais requerem, como condição necessária, o reforço da intervenção da sociedade civil, de maneira a que se institucionalizem formas de participação, que permitam o seu envolvimento nas várias fases em que a política social se desenvolve (...) a natureza dos problemas sociais, requerendo atuações globais e políticas ativas torna esta forma de envolvimento necessária. (2014, p. 239)

Não obstante, importa entender como se deve organizar uma política. E a este propósito Howlett e Ramesh (2003), aludidos por Bier, Bittencourt, Franco e Iser (2016), referem que o universo de uma política pública pode ser representado através dos atores, instituições internacionais, estatais e sociais, que mantêm bastante influência direta ou indiretamente sobre esta.

Por sua vez, os subsistemas do universo político ajudam a captar a relação entre os atores, as instituições e as propostas, numa chamada *"Policy-Making"*, como plasmado na figura 1.

Figura 1

O Universo da Política Pública



Fonte: Howlett e Ramesh, citados por Bier, Bittencourt, Franco e Iser (2016, p. 763).

Da mesma maneira, Fernandes (2014) ressalva que a cultura política democrática só poderá ser alcançada quando os grupos organizados da sociedade civil têm contacto com as políticas públicas definidas e detêm capacidade para influenciar, vetar e determinar contornos nas decisões. Reconhece também que os laços entre os diferentes grupos sociais, culturais e poderes públicos são cruciais para o sucesso.

Para Cattani e Ferrarini (2010, p. 165),

Aprender.

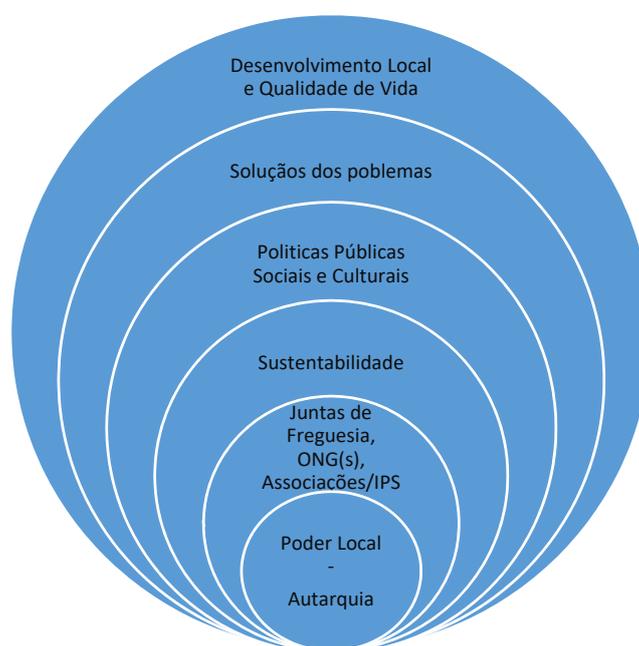
a política pública pode ser um poderoso instrumento para a construção de um desenvolvimento sustentável e inclusivo. Daí a importância de se fortalecer o debate acerca das políticas emancipatórias, aquelas em que, após a alocação de recursos materiais, humanos e técnicos, a população envolvida consiga ampliar sua autonomia e prover as condições para autossustentação econômica e autogestão.

O contributo da sociedade civil é fundamental para o desenvolvimento local e para a qualidade de vida da população, na medida em que: valoriza a capacidade institucional do território; valoriza as regras formais; as parcerias; a capacidade de organização; o associativismo; as redes de cooperação territorial; a capacidade de participação e a herança cultural e histórica local.

Na figura seguinte podemos observar um desenho explicativo de como se devem organizar os pressupostos teóricos numa perspetiva territorial.

Figura 2

Cadeia de Relações Sociais e Culturais



Fonte: Elaboração própria

O poder local autárquico encontra-se na génese deste processo como gestor desta relação de proximidade entre os atores e é a partir deste que deve ser estimulada a forma de organização que se pretende.

Desta forma, se a relação entre o poder local e os atores sociais funcionar regularmente, tendo em conta a sustentabilidade das políticas públicas sociais e culturais, os problemas avistam possíveis soluções e, para além do desenvolvimento

Aprender.

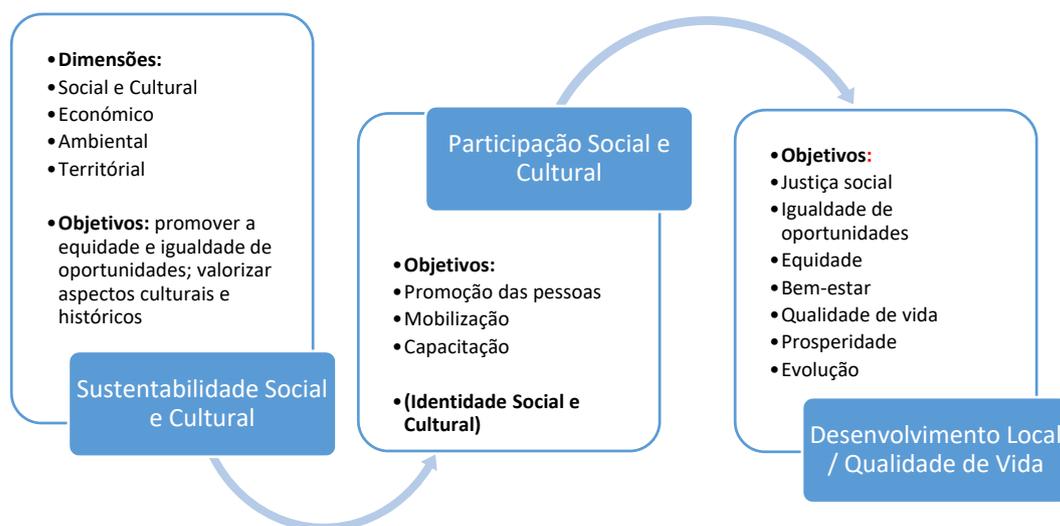
local ser alcançado, a qualidade de vida das pessoas também será uma realidade. Na ótica de Modesto

A participação em políticas públicas pressupõe o uso de mecanismos institucionais e sociais, disponíveis ou a serem criados, incluindo-se, aí, os de representação que precisam ser reformulados e aperfeiçoados. Nesse caso, busca a efetivação dos direitos já consagrados, mas, vai além, tenta construir novos direitos, fortalecendo a sociedade civil no exercício de seu papel político. (Modesto, 2002, p. 764)

Na figura seguinte podemos também inferir qual a relação que os pressupostos devem seguir numa prática organizacional.

Figura 3

Correlação esquemática entre os pressupostos



Fonte: Elaboração própria

As políticas sociais e culturais que mereceram uma atenção especial para esta investigação foram, respetivamente:

Sociais: 1 – Projeto de Inovação Social (FABIS) – Fábrica de Inovação e Impacto Social do Alto Alentejo (Objetivos: diminuir o êxodo rural, fixar a população jovem, reduzir o envelhecimento populacional, promover o bem-estar da população e a melhoria da qualidade de vida). 2 – Habitação Social – Construção e aquisição de habitação a custos controlados (Objetivos: aumentar a qualidade de vida das pessoas,

Aprender.

promover o desenvolvimento económico fixar a população jovem e promover o aumento da população).

Culturais: 1 – IM Previstos Culturais – Entre Portugal e Espanha - Eixo 3 Crescimento Sustentável (Objetivos: promover e consolidar o concelho, envolver as associações, consolidar redes e parcerias). 2 – Conselho Municipal de Cultura – Associativismo (Objetivos: promover a cooperação entre os diversos agentes culturais e promover novas formas de governança).

Método: Procedimentos metodológicos

A amostra definida para o estudo é considerada uma amostra do tipo não probabilístico por conveniência, sendo que, o tipo não probabilístico permitiu uma amostragem simples, rápida e acessível e também permitiu salvaguardar a inexistência de uma base de dados populacional nas juntas de freguesia.

Os informadores privilegiados foram: E1 e E2 como representantes do poder local autárquico, com um total de duas entrevistas; os informadores chave foram: as associações culturais, com o total de 26 questionários (esta relação diz respeito ao número total de associações designadas no site eletrónico da autarquia); IPSS: com o total de 10 questionários, (esta relação diz respeito ao número total de associações registadas no *site* eletrónico da autarquia); representantes de juntas de freguesias: com o total de 7 questionários (número total de freguesias).

Foram aplicados dois modelos de inquérito por questionário: Modelo Q1 - associações e IPSS e o Modelo Q2 - juntas de freguesia num total de 35 inquéritos (26 associações / 9 IPSS) contemplando assim 24 respostas (15 associações / 9 IPSS).

Apresentação e discussão dos resultados

A discussão dos resultados teve em conta o fator da sustentabilidade, da participação política, do padrão da qualidade de vida e do desenvolvimento local. Através dos resultados dos inquéritos verificámos que o conceito de sustentabilidade é um termo cada vez mais falado entre as pessoas e as organizações e todos os inquiridos lhe reconhecem a sua devida importância, nomeadamente para o aumento do nível de qualidade de vida e do desenvolvimento local.

Por outro lado, verificamos também que as políticas públicas sociais e culturais sustentáveis da autarquia não são do conhecimento da maioria dos representantes das associações, contando com 59,3% dos inquiridos, contra 85,7% dos representantes de junta que admitem conhecer a Habitação Social, os Imprevistos Culturais e o Conselho Municipal de Cultura. A FABIS é desconhecida para a grande maioria dos inquiridos.

Embora haja aqui um desequilíbrio em termos de conhecimento entre os diferentes grupos, associações/IPSS versus juntas de freguesia, ambos os grupos reconhecem não desfrutar de qualquer benefício, apresentando valores de 63% e 57,1% respetivamente. Contudo, e mesmo assim, consideram que estas políticas são muito importantes para o desenvolvimento local, com 48,1% por parte das associações/IPSS e 42,9%, por parte dos representantes de junta de freguesias.

Aprender.

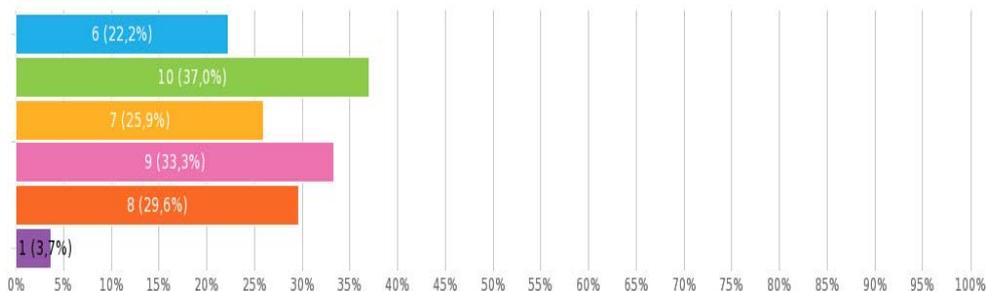
Quando se fala em participação dos inquiridos nas decisões políticas observamos que 66,7% dos representantes das associações/IPSS não têm por hábito participar nas decisões políticas e, por outro lado, 57,1% dos representantes de juntas admitem fazê-lo. Assim, podemos concluir que nos diferentes grupos de inquiridos a maioria não tem por hábito participar nas decisões das políticas públicas. Quanto ao tipo de participação, quando existe, a coletiva é a que reflete uma maior incidência.

As Tabelas/Gráficos 1 e 2 retratam o nível de participação entre os grupos de inquiridos.

Tabela/Gráfico 1

Nível de participação nas decisões políticas, conforme Sayago (2000) - (associações e IPSS)

Resposta	Respostas	Ratio
Participação Individual (decisão individual e de interesse particular)	6	22,2 %
Participação Coletiva (decisões tomadas de forma coletiva)	10	37,0 %
Participação Passiva (participação sem interferir no processo de decisão)	7	25,9 %
Participação Ativa (compromisso de luta e de conquista para alcançar objetivos coletivos)	9	33,3 %
Participação Voluntária (forma espontânea de resolver um problema imediato)	8	29,6 %
Participação Instrumental (quando o propósito é conquistar posição ou poder)	1	3,7 %

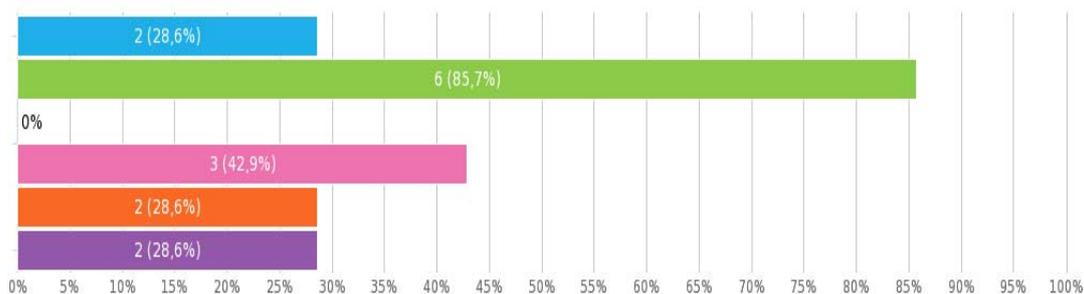


Fonte: Elaboração própria

Tabela/Gráfico 2

Nível de participação nas decisões políticas, conforme Sayago (2000) - juntas de freguesia

Resposta	Respostas	Ratio
Participação Individual (decisão individual e de interesse particular)	2	28,6 %
Participação Coletiva (decisões tomadas de forma coletiva)	6	85,7 %
Participação Passiva (participação sem interferir no processo de decisão)	0	0 %
Participação Ativa (compromisso de luta e de conquista para alcançar objetivos coletivos)	3	42,9 %
Participação Voluntária (forma espontânea de resolver um problema imediato)	2	28,6 %
Participação Instrumental (quando o propósito é conquistar posição ou poder)	2	28,6 %



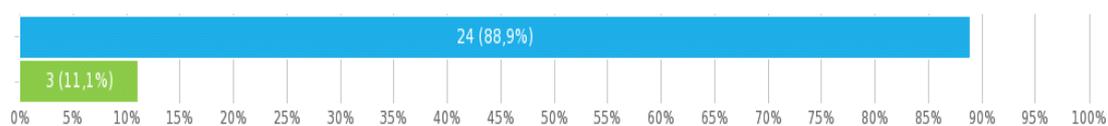
Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito ao padrão de qualidade de vida, através da escala de Sen e Erikson, referidos por Nussbaum e Sen (1993), revelam-se valores muito significativos, pois 88,9% das associações/IPSS consideram ter uma boa qualidade de vida e 100% dos representantes de juntas de freguesia também, embora os indicadores considerados como mais importantes sejam diferentes entre os grupos. Podemos observar estes resultados nos gráficos seguintes.

Tabela/Gráfico 3

Padrão de qualidade de vida - associações/IPSS

Resposta	Respostas	Ratio
Sim	24	88,9 %
Não	3	11,1 %



Fonte: Elaboração própria

Tabela/Gráfico 4

Padrão de qualidade de vida - juntas de freguesia

Resposta	Respostas	Ratio
Sim	7	100 %
Não	0	0 %



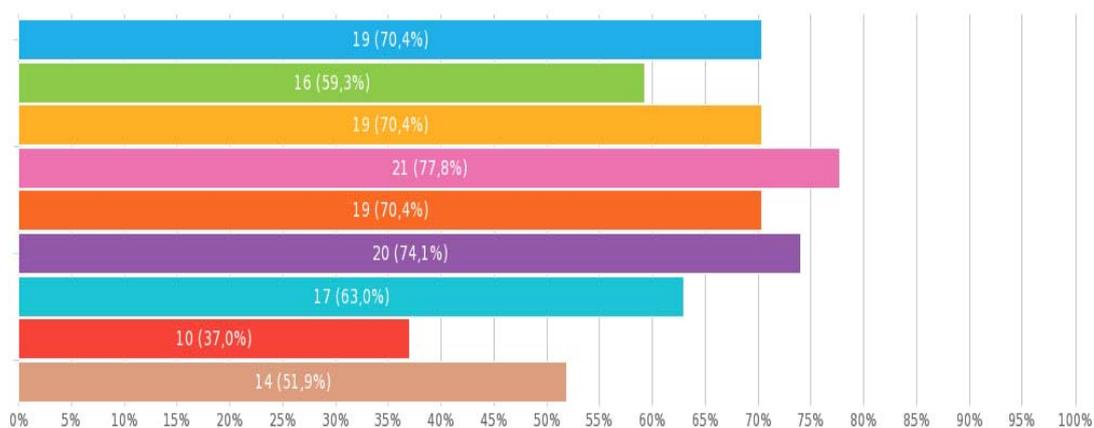
Fonte: Elaboração própria

Os indicadores tidos em conta na classificação do padrão de qualidade de vida dos inquiridos foram os seguintes:

Tabela/Gráfico 5

Indicadores - padrão da qualidade de vida, conforme Sen e Erikson citados por Nussbaum e Sen (1993) - associações/IPSS

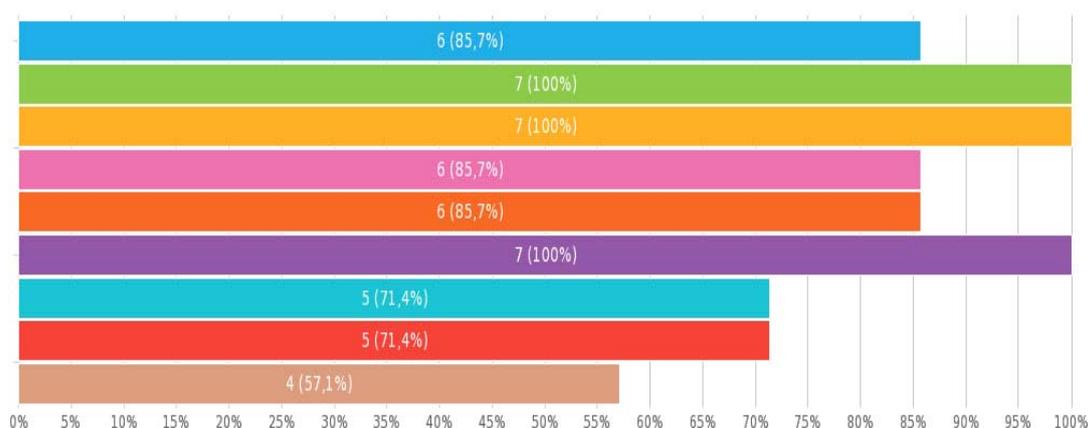
Resposta	Respostas	Ratio
TER - Saúde e acesso a cuidados médicos	19	70,4 %
TER - Emprego e condições de trabalho e segurança	16	59,3 %
TER - Recursos económicos / Condições habitacionais	19	70,4 %
TER - Acesso à Educação, Cultura, Lazer e Viagens	21	77,8 %
AMAR - Boa integração social	19	70,4 %
AMAR - Boa relação com os outros	20	74,1 %
SER - Boa capacidade de integração na sociedade	17	63,0 %
SER - Poder de decisão	10	37,0 %
SER - Atividade política, associativa e acesso a novas oportunidades	14	51,9 %



Tabela/Gráfico 6

Indicadores - padrão da qualidade de vida, conforme Sen e Erikson, citados por Nussbaum e Sen (1993) - juntas de freguesia

Respostas	Respostas	Ratio
TER - Saúde e acesso a cuidados médicos	6	85,7 %
TER - Emprego e condições de trabalho e segurança	7	100 %
TER - Recursos económicos / Condições habitacionais	7	100 %
TER - Acesso à Educação, Cultura, Lazer e Viagens	6	85,7 %
AMAR - Boa integração social	6	85,7 %
AMAR - Boa relação com os outros	7	100 %
SER - Boa capacidade de integração na sociedade	5	71,4 %
SER - Poder de decisão	5	71,4 %
SER - Atividade política, associativa e acesso a novas oportunidades	4	57,1 %



Fonte: Elaboração própria

Os representantes do poder local, nomeadamente 71,4%, atribuem uma maior importância ao indicador do poder de decisão e 57,1% à atividade política que, ainda assim, ocupa um lugar muito abaixo da tabela em comparação aos outros indicadores que são considerados mais importantes. Os representantes das associações enaltecem os indicadores da educação, da saúde, da cultura, dos recursos económicos, etc., e classificam o indicador do poder de decisão como um dos menos importantes para o aumento do nível da qualidade de vida.

Em todo o caso, e mesmo sendo o poder de decisão considerado por ambos os grupos como um indicador de menor importância, os representantes do poder local são os que mais o destacam.

Considerações Finais

As perspetivas e expectativas em relação às políticas sustentáveis em causa, na opinião das associações/IPSS são consideradas razoáveis a boas na área cultural. Por outro lado, os representantes de junta consideram as expectativas boas para a área social e razoáveis a boas para a área cultural. Tanto os representantes de junta, como os associativos/IPSS não consideram as políticas de resposta fraca, mesmo admitindo que não lhe retiram qualquer proveito ou benefício. Em todo o caso, podemos verificar aqui algumas incertezas relativamente à eficácia destas políticas.

Coloca-se a questão: então e se a participação ativa das pessoas nas decisões das políticas públicas fosse regular? Talvez as perspetivas e expectativas também pudessem almejar um patamar mais elevado!

Mundialmente muitas das organizações que zelam pelo desenvolvimento incentivam à participação social como um fator fundamental. Como que uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento sustentável.

Um exemplo a ter em conta é que desde o final da 2ª Grande Guerra todas as políticas de desenvolvimento, ou uma grande maioria, não foram nem formuladas, nem implementadas com a participação da população, logo não conseguiram atingir os objetivos estabelecidos. Além disso, estas políticas foram impostas pelos tecnocratas e eram direcionadas apenas para o desenvolvimento económico e industrial. Ora, assim as diferenças sociais entre países continuaram idênticas, invariáveis e mais intensas (Furtado & Furtado, 2003, citados por Rocha & Bursztyn, 2005, p. 46). É também a partir da década de 1990 que os termos como *Stakeholders* e *Empowerment* passam a ter destaque.

Contudo, atualmente, e passado mais de meio século, parece que continuamos a cometer os mesmos erros, visto que, a interferência dos agentes políticos na condução das ações coletivas locais é visivelmente dominante em relação ao direito e exercício da cidadania, ou seja, os governantes ocupam um patamar extremamente alto relativamente ao dos governados.

A participação é uma cultura que ainda não está totalmente difundida nas sociedades, importando despertar as comunidades para a importância de a vontade geral ser construída através dos próprios cidadãos. Pois, como afirma Perico (2003), citado por Rocha e Bursztyn, (2005, p. 47) “A cidadania ativa é fundamental para alcançar o bem-estar e o progresso, como interesse coletivo em implementar políticas que favoreçam o desenvolvimento individual e coletivo.”

Também a Revista *The Economist* (2022) posiciona Portugal, em 2022, na categoria de democracia fraca, tendo em conta que os indicadores da cultura política e da participação política são os que reúnem menos pontos.

Se formos a analisar todas estas considerações, em conformidade com os autores referenciados, a solução de muitos problemas e carências estará relacionada diretamente com a questão da participação das pessoas, dos representantes do poder local e da própria sociedade civil nas decisões políticas, bem como, na criação das políticas públicas de interesse comunitário.

Não devemos, pois, assumir a democracia como uma garantia de prosperidade e equidade, justificando promover a participação da sociedade civil no poder político deixando ao governo, para além de governar: descentralizar; coordenar e flexibilizar.

Referências Bibliográficas

Bier, C., Bittencourt, J., Franco, C., & Iser, C. (2016). Participação cidadã na formulação da política pública do esporte catarinense. *Cad. EBAPE.BR*, 14(3), 759-775. <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395124011>

Carmo, H. (2001). A atualidade do desenvolvimento comunitário como estratégia de intervenção social. In J. Ornelas & S. Maria, *Actas da 1ª Conferência sobre desenvolvimento comunitário e saúde mental* (pp. 1-28). ISPA. <http://hdl.handle.net/10400.2/1853>

Cattani, A. D., & Ferrarini, A. V. (2010). Participação, desenvolvimento local e política pública: estratégias articuladas para a superação da pobreza, *Revista Katálysis*, 13(2), 164-172. <https://www.scielo.br/pdf/rk/v13n2/03.pdf>

Fernandes, T. (2014). *A Sociedade Civil* (1ª Edição). Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Modesto, P. (2002). *Participação popular na administração pública. Mecanismos de operacionalização*. Jus Navigandi, Teresina, 6(54). <https://jus.com.br/artigos/2586>

Nussbaum, M., & Sen, A. (Edts.). (1993). *The quality of life*. Clarendon Press. <https://digitallibrary.un.org/record/168576>

Pereirinha, J. A. (2003). *Economia Social e Estado-Providência. Intervenção Social* (27), 233-240. <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/is/article/view/1082>

Rocha, J. R., & Bursztyn, M. (2005). A importância da participação social na sustentabilidade do desenvolvimento local. *Interações, Revista Internacional de Desenvolvimento Local. A Importância da Participação Social na sustentabilidade do desenvolvimento local* 7(11), 45-52. <https://www.interacoes.ucdb.br/interacoes/article/view/496/540>

Sayago, D. A. V. (2000). *A invenção burocrática da participação: discursos e práticas no Ceará*. [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório da Universidade de Brasília. https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11907/1/2012_MariannToth.pdf

Sen, A. (2000). *Desenvolvimento e Liberdade* (8ª edição). Companhia das Letras.

The Economist. (2022). *Index Democracy*. <https://www.economist.com/graphic-detail/2021/02/02/global-democracy-has-a-very-bad-year>

.Aprender.

Declaração de conflito de interesses: N/A

Notas sobre a autora:

Tânia Isabel Rodrigues Balola
taniabalola@ippportalegre.com
ORCID: 0000-0001-7750-247X
Santa Casa da Misericórdia de Gavião
Instituto Politécnico de Portalegre

.Aprender.

Relato de experiências

Escola comunitária de São Miguel de Machede: uma didática local, intergeracional e solidária

Community school of São Miguel de Machede: a local, intergenerational and solidary didactic

José Bravo Nico
Lurdes Pratas Nico

Resumo

O presente artigo apresenta o projeto educativo da Escola Comunitária de São Miguel de Machede (EC/SMM), fundada em 1998, no seio da SUÃO-Associação de Desenvolvimento Comunitário.

Assumida, desde a sua origem, como um instrumento endógeno de promoção dos direitos e deveres de cidadania e como um contexto local promotor da participação direta, ativa e responsável dos cidadãos na gestão das circunstâncias quotidianas das suas vidas e nos território e comunidade em que se encontram, a EC/SMM desenvolveu, ao longo do período da sua existência, um conjunto de projetos e atividades de base educativa que teve, como finalidade a promoção de um processo de desenvolvimento humano, social e económico que concorresse para a qualidade de vida e a criação de oportunidades para todos.

Conceptualmente edificada nos alicerces científicos de autores como Berbaum (1992), Vygotsky (2001), Freire (1996, 2001) e Nico (2020) e axiologicamente assente nos princípios e valores inscritos na Constituição da República Portuguesa, a EC/SMM concretizou um percurso de dinâmica e inovação social, construindo soluções para os problemas com que se foi deparando e respondendo, de forma criativa e eficaz, aos desafios que os últimos 25 anos lhe colocaram.

Palavras-chave: educação comunitária; escola comunitária; desenvolvimento local.

Página | 72

Abstract

This article presents the educational project of the Community School of São Miguel de Machede (EC/SMM), founded in 1998, within the SUÃO-Association of Community Development.

Assumed, since its origin, as an endogenous instrument for promoting the rights and citizenship duties and as a local context promoting the direct, active and responsible citizens participation in daily management circumstances of their lives and in the territory and community in which they live, the EC/SMM developed, over the period of its existence, a set of educational projects and activities whose purpose was to promote a process of human, social and economic development that contributed to the quality life and opportunities creation for all.

Conceptually built on the scientific foundations of authors such as Berbaum (1992), Vygotsky (2001), Freire (1996, 2001) and Nico (2020) and axiologically based on the principles and values inscribed in the Constitution of the Portuguese Republic, the EC/SMM has carried out a path of dynamics and social innovation, building solutions to the problems it has been facing and responding to the challenges that the last 25 years have posed to it, in a creative and effective way.

Keywords: community education; community school; local development.

1. A Dimensão da teoria

1.1. Uma didática do local e da realidade

A educação comunitária nasce e desenvolve-se a partir da vida das pessoas e das suas circunstâncias individuais e sociais (Nico, 2020). Nesta moldura de pensamento, na EC/SMM valorizam-se os problemas do quotidiano, no sentido de os transformar em oportunidades de aprendizagem. Na realidade, o desenho, construção e concretização de soluções para os diversos problemas com que a comunidade e os seus membros são confrontados revelam-se dimensões estruturantes de processos de aprendizagem individuais e coletivos que possuem um forte potencial de construção de novos conhecimentos e competências que têm utilidade imediata e óbvia e que podem melhorar a vida de cada pessoa.

Neste contexto, os processos educativos desenvolvidos pela EC/SMM têm sido assumidos como uma realidade que promove “o desenvolvimento local como um processo colectivo de aprendizagem de uma forma participativa e emancipatória” Canário (1995) e Pedroso (1998), como citados por Figueiredo (2011, p. 14).

Se, neste contexto comunitário, a consideração e valorização da realidade quotidiana são elementos estruturantes do desenho e concretização dos processos de aprendizagem, a dimensão axiológica é um importante farol que oferece uma orientação individual e coletiva assegura um sentido para o percurso a concretizar. Os princípios e os valores estão, sempre, nos pontos de partida e de chegada dos processos de aprendizagem e fixam a necessidade de as dimensões técnica e didática servirem uma finalidade de ordem superior. Neste pressuposto, apresentam-se alguns dos vértices dessa incontornável geometria axiológica da educação comunitária concretizada pela EC/SMM (Nico, 2020, pp. 39-40):

- i) **Participação** direta e ativa dos protagonistas dos processos de aprendizagem (Amiguinho, 2007; Carmo, 2007; Colaço, 2011; Finger & Asún, 2003; Freire, 1996);
- ii) **Autonomia** nos processos de elaboração e concretização dos projetos educativos e conseqüente **Responsabilização** pela sua execução e respetivos resultados (Amiguinho, 2007; Conselho da Europa, 1997; Finger & Asún, 2003; Trilla, 1993; Zimmer, 1988);
- iii) **Globalidade das Aprendizagens**, no sentido de que estas não se encontram compartimentadas e se encontram, normalmente, relacionadas com a vida real, sendo, por isso, heterogêneas e integrais (Carneiro, 1985; Finger & Asún, 2003; Melo, 2012; Telles, 1982; Wanderley, 2010);

Aprender.

- iv) **Solidariedade**, em todas as fases dos processos de aprendizagem, relevando as dimensões social e de ajuda recíproca e mutual dos mesmos e o reconhecimento de que a solidariedade é um dos mais ricos patrimônios humanos (Carneiro, 1985; Jares, 2007; Lima, 2003; Wildemeersch et al, 2004);
- v) **Desenvolvimento**, nomeadamente o que se prende com as comunidades locais (Alves et al, 1996; Carneiro, 1985; Finger & Asún, 2003; Garibay & Séguier, 2014);
- vi) **Cooperação**, no pressuposto de que dela resultará uma competência aumentada e partilhada (Alves et al 1996; Wildemeersch et al, 2004);
- vii) **Convivialidade**, que resulta do contexto relacional e social em que ocorrem os processos educativos e por oposição à manipulação de outras modalidades de educação (Carneiro 185; Finger & Asún, 2003);
- viii) **Esperança/Ânimo**, que decorrem da capacidade de gerar projetos de futuro possíveis e concretizáveis (Garibay & Séguir, 2014; Souza, 2007);
- ix) **Democracia**, exercida e garantida pela possibilidade de participação livre em todos os momentos do processo educativo (Carneiro, 1985);
- x) **Liberdade** de participar, de acordo com os critérios individuais e coletivos e de se aprender aquilo a que se dá valor (Sen, 2003);
- xi) **Subsidiariedade**, no pressuposto de que algumas das aprendizagens vitais se podem e devem desenhar e concretizar em contextos de maior proximidade e que os processos de desenvolvimento sustentáveis são os que vão da base para o topo (Finger & Asún, 2003);
- xii) **Igualdade de Oportunidades**, no acesso e na participação nos projetos educativos (Finger & Asún, 2003);

Aprender.

- xiii) **Justiça**, na convicção de que a solidariedade exige a transformação das situações injustas, o que pressupõe um compromisso social, político e cultural, no qual a educação é a variável crítica (Jares, 2007);
- xiv) **Partilha** dos saberes, das competências, das perspetivas, das soluções, dos resultados e dos recursos (Graça, 2009);
- xv) **Singularidade**, na certeza de que nos educamos a partir da nossa originalidade na singular interação com as pessoas, as suas vidas, a nossa comunidade, no nosso território e no nosso tempo (Carneiro, 1985);
- xvi) **Felicidade/Prazer**, que são um contexto indispensável para uma adequada motivação e fruição nas aprendizagens e que resultam da capacidade de imaginar e sentir paixão pela vida (Jares, 2007; Carneiro, 1985).

Neste enquadramento axiológico, a EC/SMM assume-se como um projeto estruturante da comunidade, centrado na construção de soluções para os problemas quotidianos existentes e procurando, nos consequentes processos de aprendizagem, edificar conhecimentos e capacidades que permitam o exercício de uma autonomia coletiva baseada na solidariedade que o trabalho cooperativo possibilita.

1.2. Uma didática intergeracional

Um outro eixo estruturante do modelo educativo da EC/SMM consiste na promoção de contextos de aprendizagem intergeracionais. Esta dimensão assenta em três preocupações críticas para o presente e o futuro da comunidade de São Miguel de Machede:

- i) a evidência da existência de uma separação física permanente entre as diferentes gerações da comunidade: os mais novos frequentam os contextos escolares no exterior do território; os adultos exercem as suas atividades profissionais durante uma parte significativa dos dias; os mais velhos encontram-se, de forma crescente, em instituições residenciais exteriores ao contexto familiar. Esta separação tem-se vindo a acentuar, ao longo do tempo, e tem provocado uma fratura geracional significativa nas famílias e na comunidade (Nico & Nico, 2011);
- ii) o número reduzido de momentos em que as diferentes gerações estão envolvidas em contextos de natureza social: este facto impossibilita o desenvolvimento de projetos conjuntos, a concretização de atividades cooperativas e, conseqüentemente, a criação de condições adequadas para a criação e fortalecimento de uma relação de proximidade e afetiva entre pessoas de diferentes idades. Atualmente, os laços sociais entre pessoas de diferentes gerações são praticamente inexistentes e esse facto determinou a

Aprender.

criação de *condomínios relacionais* muito fechados e circunscritos pelas diversas idades;

- iii) as duas evidências anteriores são circunstâncias desfavoráveis e, em alguns casos, impeditivas da possibilidade de se gerarem processos de aprendizagem intergeracionais, que foram e são os contextos próprios para os mais velhos passarem o legado aos mais novos. A impossibilidade desta transmissão cultural provoca uma inevitável interrupção na cadeia geracional dos territórios e das comunidades, o que se tem traduzido na perda de uma parte significativa da cultura local, um prejuízo irreparável para as gerações vindouras, que ficarão privadas de aceder a uma parte significativa da sua identidade.

Nestas circunstâncias, a abordagem educativa da EC/SMM privilegia o desenho e a concretização de contextos de aprendizagem intergeracionais, na tentativa de promover uma adequada transmissão da cultura local e da identidade do território e, em simultâneo, garantir que os conhecimentos e as capacidades dos mais jovens também ficam disponíveis para as gerações mais velhas. Na realidade, para uma parte importante dos problemas atuais com que as comunidades locais são confrontadas, as respetivas soluções necessitam do equilibrado cruzamento das sapiência e experiência das pessoas mais velhas e das energia e tecnologia próprias das pessoas mais novas. Esta virtuosa mutualidade dos conhecimentos e das experiências garantirá uma maior resiliência das comunidades aos desafios da atualidade e fortalecerá os laços entre todos os seus membros.

1.3. Uma didática solidária

A Educação Comunitária, enquadrada e inspirada pelos princípios da Educação Permanente, entendida enquanto “sistema completo e integrado, que oferece os meios próprios para responder às aspirações de ordem educativa e cultural de cada indivíduo, de acordo com as suas potencialidades” (Carneiro, 1985, p. 16), incorpora, ainda, os contributos da Educação Social, quando esta é assumida como um processo que promove a “aquisição de uma cultura, de competências transversais, de conhecimentos adquiridos, susceptíveis de serem aplicados noutras situações tais como os da sua apropriação, de uma autonomia e (...) desenvolvimento das pessoas em proveito próprio e da comunidade” (Conselho da Europa, 1997, p. 95).

No desenho e concretização dos processos educativos em contexto de educação comunitária, privilegiam-se dimensões como o diálogo intergeracional, o trabalho cooperativo e a criação de laços afetivos entre todos. Neste contexto educativo, de perfil profundamente humanista, assumem-se três vértices que definem uma dimensão solidária da educação:

- i) **Os problemas são de todos:** assumindo-se como verdadeiros pontos de partida dos processos de aprendizagem, os problemas identificados na vida quotidiana da comunidade não são um exclusivo de quem os vive e sente. Não sendo um fator de exclusão ou de discriminação negativa, a existência de um problema é assumida como uma possibilidade de cada pessoa, que, partilhando-o, contribui para criar uma oportunidade de todas as pessoas participarem na sua resolução;

Aprender.

- ii) **A participação é para todos:** a construção de uma solução para um determinado problema ou desafio deve envolver todos os conhecimentos e capacidades endógenos. Este pressuposto torna mais complexa a construção do processo educativo e obriga a valorizar todos os contributos, encontrando, para cada um, a forma adequada de ser considerado e incluído;
- iii) **As soluções são de todos:** uma vez resolvido um problema, através de um processo de aprendizagem em que muitos colaboraram, o resultado obtido não fica propriedade privada de quem tinha o problema que desencadeou o processo de aprendizagem ou daquele que mais participou na construção da respetiva solução. Esta fica disponível para a comunidade e passa a fazer parte do seu património coletivo.

A dimensão solidária e intergeracional da abordagem educativa da EC/SMM assume o processo educativo como um momento de encontro entre pessoas com diferentes histórias de vida, diversos conhecimentos e capacidades e distintos projetos de futuro. Construir um encontro nesta diversidade de passados e de futuros é um exercício exigente, mas com um forte potencial de desenvolvimento, uma vez que convoca cada pessoa a construir uma atitude favorável face à cooperação e a participar numa construção coletiva de soluções que servirão os interesses de todos.

1.4. Uma didática comunitária

Na sequência das anteriores três dimensões, pode afirmar-se que a EC/SMM é, desde a sua fundação, um projeto de construção local, cooperativa, solidária e participada, dos conhecimentos e das capacidades necessários para promover o desenvolvimento humano, social e económico promotor de um exercício de cidadania com qualidade. Neste contexto, a EC/SMM adotou, desde o momento fundador, uma matriz científica e pedagógica próxima da Educação Popular e da Educação Social, de matriz não formal e intergeracional e sempre associada aos interesses, necessidades e desafios da comunidade de São Miguel de Machede.

Uma outra dimensão fundadora da EC/SMM traduziu-se na preocupação, sempre presente, de aproveitar as qualificações académicas e profissionais dos mais jovens – promovendo a participação voluntária e o trabalho profissional dos jovens qualificados – e conhecer, valorizar e divulgar a cultura local, mais próxima das gerações mais velhas e menos qualificadas academicamente, promovendo a patrimonialização dessa cultura.

Deste encontro entre as diferentes gerações, com distintos níveis de escolaridade e diversas rotinas de vida – mas coexistentes nos mesmos espaço e tempo e momento histórico da comunidade micaelense –, resultam oportunidades de construção participada, solidária e cooperativa de novas e mais criativas soluções para problemas que são transversais a todos.

2. A dimensão da prática

No quadro conceptual anteriormente descrito, a EC/SMM desenvolve a sua atividade em múltiplas dimensões, numa concretização ampla do conceito de educação comunitária: educação para a saúde; educação para o trabalho; educação para a

Aprender.

solidariedade; educação para a economia; educação para a qualificação e educação para a identidade.

Apresentados os principais pilares axiológicos e conceptuais em que assenta o modelo educativo da EC/SMM, apresentam-se quatro projetos que aí têm sido desenvolvidos:

2.1. O Curso de Educação Comunitária

O curso de educação comunitária, no seu momento fundador (1998), assumiu-se como um projeto que se dedicou a encarar e a tentar resolver uma necessidade existente na comunidade: uma alta taxa de analfabetismo. Assim, o curso assumiu a promoção da alfabetização, como a sua principal finalidade, e foi dirigido à população analfabeta que, então, representava um contingente muito significativo do universo demográfico da freguesia.

Assumindo uma didática de base freireana, o curso de educação comunitária recorreu a uma abordagem biográfica e à mobilização de palavras geradoras que fossem significativas nas histórias de vida dos participantes que foram, sempre, maioritariamente mulheres. No entanto, cedo se tornou evidente que a abordagem teria que evoluir para um registo que também valorizasse os conhecimentos e as capacidades já existentes, possibilitando o desenvolvimento de uma atitude mais positiva face à aprendizagem e, conseqüentemente, mantivesse a motivação e a participação dos intervenientes. Em simultâneo, identificaram-se novos núcleos de interesse, mais relacionados com necessidades e desafios da vida contemporânea, em particular as questões ligadas com a tecnologia, a saúde, a comunicação e o lazer.

Atualmente, o curso de educação comunitária compreende um conjunto de atividades que inclui a atividade física, a informática, as dinâmicas de grupo, as artes plásticas, as visitas de estudo e as palestras sobre temas de interesse comum (designadas como Serão do Sermão na Suão).

Na organização e concretização das diferentes atividades do curso, estão envolvidos jovens qualificados que, voluntaria ou profissionalmente, assumem a responsabilidade destas atividades. Com regularidade, em particular durante as férias escolares, o curso de educação comunitária acolhe a participação de jovens estudantes que frequentam o Gabinete do Desenrascanço Estudantil (que será caracterizado mais adiante), o que promove a dimensão intergeracional em algumas das atividades desenvolvidas.

2.2. O Gabinete do Desenrascanço Estudantil

Para responder a outra grande necessidade da comunidade – altas taxas de insucesso e de abandono escolares, em particular no momento de transição entre o final do 1º Ciclo do Ensino Básico (4º ano de escolaridade) e a entrada no 2º Ciclo do Ensino Básico (5º ano de escolaridade), que significavam uma mudança de percurso escolar de São Miguel de Machede para Évora –, a EC/SMM desenhou, desde 1998, um projeto para promover melhores condições, aos jovens estudantes, no exercício do seu direito à educação. Nasceu, assim, o Gabinete do Desenrascanço Estudantil, que assentou na solidariedade entre os próprios estudantes.

Assumindo, como pilares da sua atividade, a mentoria (apoio de estudantes a estudantes) e a tutoria (coordenação geral de um jovem mais experiente), o Gabinete

Aprender.

do Desenrascanço Estudantil tem sido um espaço juvenil de promoção do sucesso escolar, através de um trabalho regular, no qual os jovens mais qualificados e mais experientes prestam apoio aos jovens menos qualificados e mais inexperientes, numa abordagem inspirada no modelo de aprendizagem social de Lev Vygotsky (2001). Os processos de aprendizagem concretizam-se através de trabalho de pares, no qual os mais competentes se disponibilizam para ajudar os menos competentes, num ambiente juvenil em que a solidariedade e a cooperação estruturam a relação pedagógica e pessoal que aí se constrói.

Neste projeto, não ocorre a atribuição de qualquer apoio monetário ou bolsa de estudo. Pelo contrário, os recursos existentes são mobilizados para a aquisição dos materiais necessários à aprendizagem. Paralelamente, disponibiliza-se um apoio de dimensão vocacional, tendo em vista a adequada compatibilização entre os projetos de vida e os percursos de qualificação.

O trabalho no Gabinete do Desenrascanço Estudantil é complementado com a participação dos jovens em atividades solidárias de matriz intergeracional (com os participantes do Curso de Educação Comunitária) e através da concretização de projetos de natureza comunitária, nas quais se preserva o património edificado ou imaterial e se dinamizam atividades de promoção da literacia científica e cultural.

2.3. O Gabinete da Papelada

O Gabinete da Papelada é um projeto fundado em 1998 e equivale às conhecidas Lojas do Cidadão (criadas em 1999) e assume, como finalidade, a mediação e a construção de soluções para os problemas que impedem ou afetam o exercício dos direitos e deveres de cidadania, nas mais diversas áreas: saúde, trabalho, habitação, apoio social, educação, serviços administrativos de diferentes naturezas (municipais, bancários, fiscais, etc.).

O princípio de funcionamento do Gabinete da Papelada assenta no aproveitamento e valorização dos problemas e das necessidades de cada pessoa, transformando-os em oportunidades de construção de soluções, recorrendo a processos de aprendizagem cooperativos que convocam todos os recursos endógenos e privilegiam a participação ativa dos mais jovens e mais qualificados.

O Gabinete da Papelada recorre, também, à divulgação regular de informação útil para o quotidiano das pessoas, no pressuposto de que um cidadão mais informado participa mais e exerce, com mais qualidade, a sua cidadania.

Neste projeto, ocorre a construção regular de soluções que vão resolvendo os mais diversos problemas com que as pessoas vão sendo confrontadas. Como referido anteriormente, estas soluções ficam a pertencer ao portefólio comunitário de conhecimentos e capacidades e, dessa forma, permanecem disponíveis para todos. Assim, a comunidade fica mais preparada e resiliente para fazer face aos desafios do futuro, ao mesmo tempo que se promove a solidariedade e a cooperação como elementos estruturantes da relação pessoal.

2.4. O Circuito da Aldeia

O Circuito da Aldeia é um projeto de empreendedorismo que tentou valorizar a identidade e património locais e o conhecimento experiencial, convocando a educação

Aprender.

e o turismo cultural e propondo, ao mercado turístico, um produto muito diferenciado, quando comparado com outras ofertas equivalentes.

Assumido como um itinerário de aprendizagem em contexto rural, este projeto proporciona, aos visitantes que procuram conhecer a realidade da pequena comunidade rural de São Miguel de Machede, um roteiro pelo seu quotidiano, através do qual percorrem um conjunto de estações que traduzem a vida real do território: horta, animais de criação, adega, junta de freguesia, jogos tradicionais, almoço comunitário, ... Em cada estação, uma equipa multidisciplinar e intergeracional aguarda os visitantes, no sentido de lhes proporcionar uma experiência de aprendizagem única. Estas equipas integram adultos (que frequentam o Curso de Educação Comunitária) e jovens (que participam no Gabinete do Desenrascanço Estudantil). Os mais velhos asseguram a dimensão do conhecimento experiencial e da cultura local; os mais jovens concorrem com a dimensão mais académica e tecnológica. O resultado deste encontro e do trabalho cooperativo e solidário que aí ocorre é um processo de aprendizagem adaptado ao perfil de cada público que visita a comunidade (crianças das escolas, jovens institucionalizados, adultos em família, colaboradores de empresas ou pessoas com necessidades educativas especiais).

O Circuito da Aldeia proporciona receitas próprias à EC/SMM, que são canalizadas para assegurar uma parte do salário dos jovens que exercem a sua atividade profissional na instituição.

3. A Reflexão final

A EC/SMM, nos 25 anos da sua existência, é um projeto que tentou construir uma fileira de futuro na comunidade de São Miguel de Machede. Uma fileira em que fosse possível construir oportunidades para a realização pessoal de todos os membros da comunidade

- i) oportunidades para os mais jovens exercerem o seu direito à educação, garantindo o seu acesso a todos os níveis de formação e garantindo que, em cada momento, existem as condições necessárias para permanecer na escola e, nela, ter sucesso;
- ii) oportunidades para os mais jovens e qualificados exercerem o seu direito ao trabalho, criando percursos de voluntariado, transição e emprego no território;
- iii) oportunidades para o exercício dos deveres e direitos de cidadania, para todos, em todas as dimensões vitais, em particular para as que mais concorrem para o desenvolvimento humano (saúde, educação e apoio social);
- iv) oportunidades de reconhecimento, valorização e divulgação do conhecimento e das capacidades das pessoas mais velhas, elementos fundamentais da identidade e da cultura locais;
- v) oportunidades de criação de riqueza, através da valorização do quotidiano da comunidade e dos seus membros, garantindo, dessa forma, a inscrição da cultura e do património locais como um recurso endógeno fundamental a preservar e valorizar;

Aprender.

- vi) oportunidades de, através da participação em percursos de aprendizagem voluntários, solidários e cooperativos, se gerarem processos de desenvolvimento humano, social e económico inclusivos e mobilizadores de uma atitude renovada face ao futuro.

Referências Bibliográficas

Berbaum, J. (1992). *Desenvolver a capacidade de aprendizagem*. Escola Superior de Educação João de Deus.

Carneiro, M. (1985). *Educação Comunitária: faces e formas*. CENAEC.

Conselho da Europa (1997). Para uma educação socializadora dos adultos (pontos chave para uma reflexão). In L. Samartino & M. Torres (Eds.). *Educação de Adultos* (pp. 93-101). Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Figueiredo, F. (2011). *Sentir a Educação no Mundo Rural: conhecer para intervir*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10451/5686>

Freire, P. (1996). Educação e Participação Comunitária. *Inovação*, 9 (3), 305-312.

Freire, P. (2001). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Editora UNESP.

Nico, B. (2020). *Educação Comunitária: a teoria de uma prática*. De Facto Editores.

Nico, B. & Nico, L. (2011). Educação e Território: o (des)encontro geracional das aprendizagens e a fratura cultural no Alentejo. In M. Alvarenga (Ed.). *Educação de Jovens e Adultos. Em tempos e contextos de aprendizagem* (33-43). Editora Rovelte. <http://hdl.handle.net/10174/2891>

Vygotsky, L. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes Edição.

Aprender.

Contribuições dos autores

A contribuição foi idêntica para ambos os autores

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/04312/2020.

Declaração de conflito de interesses

Os/As autores/as declaram a não existência de conflito de interesses.

Notas sobre os autores:

José Carlos Bravo Nico

jbn@uevora.pt

ORCID: 0000-0002-8103-6237

Universidade de Évora

Página | 82

Lurdes Pratas Nico

lpnico@uevora.pt

ORCID: 0000-0002-5162-3318

Universidade de Évora / Escola de Ciências Sociais /
Centro de Investigação em Educação e Psicologia

Recebido em: 16/10/2022

Aceite, depois de revisão por pares, em: 01/11/2022

A Educação Social em contexto escolar: um relato de experiência

Social Education in school context: an experience report

Ana Salomé de Jesus

Resumo

A Educação Social tem vindo a afirmar-se ao longo das últimas décadas, destacando-se o seu surgimento a partir da revolução industrial e das consequências sociais que dela advieram. Também a transformação no paradigma da educação contribuiu para o desenvolvimento desta área científica e profissional. O educador social apresenta-se como um profissional dotado de competências para intervir nos vários contextos socioeducativos, valorizando sempre as vertentes social e pedagógica da sua intervenção. Perante o papel crucial e estrutural que a instituição escolar tem nas sociedades, e perante os desafios que se lhe colocam com a mudança de paradigma da educação, um dos contextos privilegiados de atuação da Educação Social é, sem dúvida, a escola. Desta forma, numa primeira parte, o presente artigo apresenta algumas considerações teóricas sobre a Educação Social, o papel do educador social e a Educação Social em contexto escolar; numa segunda parte, é apresentado um relato de experiência da autora enquanto educadora social que desenvolve a sua intervenção em contexto escolar. A Educação Social é um direito de todos, devendo ser, cada vez mais, uma aposta das políticas socioeducativas, pelo carácter preventivo e interventivo/desenvolvimental que a sua atuação apresenta, nomeadamente ao nível do contexto escolar.

Palavras-chave: educação social; contexto escolar; intervenção prática.

Abstract

Social Education has been asserting itself over the last decades, highlighting its emergence from the industrial revolution and the social consequences that resulted from it. Also the transformation in the paradigm of education has contributed to the development of this scientific and professional area. The social educator is a professional with the skills to intervene in various socio-educational contexts, always valuing the social and pedagogical aspects of his/her intervention. Given the crucial and structural role that the school institution has in societies and the challenges it faces with the change of paradigm in education, one of the privileged contexts for the action of Social Education is, undoubtedly, the school. Thus, in the first part, this article presents some theoretical considerations on Social Education, the role of the social educator and Social Education in school context; in the second part, it presents an experience report of the author as a social educator who develops its intervention in school context. Social Education is a right for all, and should increasingly be a focus of socio-educational policies, due to its preventive and interventional/developmental nature, particularly in the school context.

Keywords: social education; school context; practical intervention.

Introdução

As constantes mudanças e desenvolvimentos sociais e individuais, baseados em experiências e em relacionamentos, são a base da transformação e evolução da humanidade. Estas alterações podem levar ao surgimento e agudização de fenómenos de marginalização e de exclusão social, surgindo a Educação Social, que se desenvolve, exatamente, pela democratização das sociedades, pela evolução dos estados de bem-estar social e pelo aumento das populações em situação de exclusão (Petrus, 1998; Ramos, 2006). Esta intervenção polivalente da Educação Social, desenvolvida em variados contextos, ou seja, uma intervenção sobre um conjunto de problemas multicausais, implica o recurso e utilização de um conjunto diversificado de instrumentos de intervenção socioeducativa, nunca dissociando a educação da área social (Azevedo & Correia, 2013).

Assim, a ação do educador social em contextos educativos abarca pedagogicamente a diversidade e riqueza dos contextos sociais, baseando-se em experiências educativas inovadoras centradas em aprendizagens reais.

No presente relato, pretende-se fazer uma viagem da teoria à prática, abordando, numa primeira parte, o conceito e a génese da Educação Social, o papel do educador social, e a sua formação de base e contínua, e o papel da Educação Social em contexto escolar; na segunda parte, é abordada a experiência profissional da autora enquanto educadora social em contexto escolar, mais concretamente, num agrupamento de escolas do Alto Alentejo, desde o ano letivo de 2020/21 até à atualidade.

A Educação Social: da teoria...

A Educação Social

A Educação Social, como a pensamos hoje em dia, é um conceito relativamente recente. Todavia, a sua génese está ligada à industrialização e aos problemas de desigualdade social que dela surgiram e que exigiram respostas inovadoras para os problemas sociais emergentes numa sociedade cada vez mais complexa (Delgado et al., 2014). De acordo com Petrus (1997), a expansão da Educação Social explica-se em função de fatores como o contexto social, o surgimento de novas políticas sociais, as formas de cultura predominantes, a economia e o meio pedagógico dentro do qual se desenvolve. Por outras palavras, o crescimento da Educação Social deveu-se aos novos movimentos sociais e ao surgimento de um Estado mais consciente da sua responsabilidade perante os problemas sociais, apresentando novas políticas sociais afastadas de intervenções mais tradicionais e assistencialistas. A intervenção social passa a promover a autonomia, o *empowerment* e a emancipação dos indivíduos, cortando com o assistencialismo e a caridade (Azevedo & Correia, 2013). A Educação Social surge, assim, como uma ação psicossocial e educativa, tendo como campo de intervenção o espaço sociocomunitário; ou seja, a Educação Social, independentemente da abordagem de base, estará sempre determinada pelas suas duas características mais distintas: o seu âmbito social e o seu carácter pedagógico (Petrus, 1997).

Aprender.

Também a crise na educação e a mudança no conceito de educação foram fatores essenciais para a evolução da Educação Social. A educação passa a ser concebida como uma característica da existência humana, como um processo de melhoria da própria pessoa, assumindo novas funções, de dimensão mais social, e deixando de ser exclusiva responsabilidade da escola (Azevedo & Correia, 2013; Petrus, 1997). Surge o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida e valoriza-se a educação não formal e informal, considerando-se que a educação tem uma função permanente e que engloba diferentes contextos e populações, muitas vezes com problemas sociais, marginalizados, e até aí, excluídos da esfera da educação. Também as mudanças constantes nas tecnologias e nas transformações ao nível da organização do mercado de trabalho, da organização empresarial, das formas de comunicação, do acesso à informação, das configurações e relações familiares, entre outras, requerem novas etapas de aprendizagem alternadas ou em simultâneo com o trabalho ao longo de toda a vida e a formação permanente (Delgado et al., 2014; Enguita, 2009).

Sanvisens (1995, citado por Petrus, 1997) sistematiza esta questão, afirmando que a mudança no conceito de educação, causada pelos contínuos e rápidos processos de transformação social, leva a que esta assuma novas dimensões e funções: torna-se uma atividade ou função permanente; abre-se a setores marginalizados e problemáticos até então afastados do conceito de educação; define-se como um sistema aberto; e passa a ser entendida como uma atividade social.

Em Portugal, a Educação Social surge com a conscientização e defesa dos direitos humanos e de novas políticas socioeducativas, valorizando-se a pedagogia do tempo livre e a educação não formal e defendendo-se um novo conceito de cidadania (Azevedo, 2021). Estas novas políticas educativas no trabalho social visavam a transformação de um paradigma de intervenção assistencialista e de carácter permanente, nada promotor de competências pessoais, sociais e profissionais, nem de autonomização dos indivíduos, para um modelo polivalente, baseado na Pedagogia Social, matriz disciplinar da Educação Social, e que estabelece a figura profissional do educador especializado que realiza um trabalho de cariz social a partir dessa matriz teórica (Carvalho & Baptista, 2004; Kornbeck & Rosendal, 2009; Pérez Serrano, 2003).

A Educação Social entende-se, assim, como uma educação para os valores, com responsabilidades na formação cívica das pessoas, as quais pressupõem uma diversidade complexa de aprendizagens. É uma prática complexa, que abrange variados campos de intervenção, que só fazem sentido num modelo de interação, integrado e sociopedagógico, com a “pessoa” (Azevedo, 2011; Azevedo & Correia, 2013). De acordo com Ortega (1999), podemos entender a Educação Social como uma contínua e progressiva configuração da pessoa, para alcançar o seu desenvolvimento e autonomia pessoal e conseguir a sua participação na sociedade.

Defende-se, então, uma perspetiva teórico-prática da Educação Social, em que se concebe a mesma como um conjunto de ações educativas, previamente pensadas e analisadas, as quais incidem em situações específicas e concretas da realidade social, sempre com o fim de alcançar ou atingir objetivos definidos (Delgado et al., 2014; Petrus, 1997).

Aprender.

O papel do Educador Social

Perante um conceito de Educação Social concebido como uma prática dinâmica e em permanente ação e transformação, é essencial a existência de profissionais que correspondam a estas características.

Neste sentido, pretende-se que o educador social seja um profissional reflexivo, de escuta ativa, criador de conhecimento, ao invés de um trabalhador imóvel, consumidor de conhecimento e que não promova a criação de recursos de vida (Cardoso, 2006). O educador social deve apresentar uma competência crítica e um pensamento reflexivo com impacto social nas organizações e equipas onde desenvolve o seu trabalho. Tendo em conta a intervenção em contextos sociais diversificados, os educadores sociais dos nossos dias dominam competências, aptidões e métodos de investigação ligados à sua área científica, apresentam capacidade de compreensão metódica da sua área, apresentam competências para conceber, projetar, implementar e avaliar projetos, assim como se mostram aptos a divulgar experiências e boas práticas na comunidade (Azevedo, 2013; Barros & Fragoso, 2020; Mateus, 2012; Sáez, 2016; Taborda & Dias, 2015).

Sendo a 'pessoa' o foco do trabalho do educador social, o seu papel é fundamental junto dos indivíduos com quem trabalha, pois é a partir da interação com eles estabelecida e do trabalho com eles efetuado que vai depender uma integração social positiva nos contextos em que vivem. Cabe ao educador social ajudar o sujeito a entender e interpretar o mundo que o rodeia e a criar e potenciar formas de relacionamento com os outros. A intervenção do educador social tem de ser eficaz, inovadora, adequada às práticas e políticas atuais, implicando que este proceda, frequentemente, à definição de prioridades e, constantemente, faça escolhas, valorize experiências e coloque os seus saberes e competências ao serviço dos outros (Azevedo, 2011; Mateus, 2012). Nos contextos e equipas em que se insere, o educador social desenvolve as suas funções e competências tendo sempre por base princípios e valores, como a dignidade da pessoa, a participação voluntária e responsável no seu processo de desenvolvimento, o entendimento e o respeito pela diferença, individualidade e unicidade de cada um (Azevedo, 2011; Delgado et al., 2014).

O trabalho do profissional de Educação Social estabelece um cruzamento constante entre a área de trabalho social e a área da educação. De acordo com Delgado, et al. (2014, p. 4), podemos considerar os educadores sociais como trabalhadores sociais, uma vez que “partilham o mesmo território de intervenção e os mesmos públicos com estes profissionais.” Contudo, este trabalho, ainda que maioritariamente desenvolvido em contextos sociais, “é concebido a partir de uma perspetiva educativa e pedagógica, aproximando-se dos professores/educadores” (Delgado et al., 2014, p. 4). Para Azevedo e Correia (2013, p. 7), os educadores sociais aproximam-se de outros profissionais da área social, como por exemplo os assistentes sociais, por terem “como referência as mesmas características de intervenção”, nomeadamente os contextos e os destinatários; no entanto, “o trabalho dos educadores sociais é concebido a partir de uma perspetiva educativa, transformadora e emancipatória” (p. 7), que, afastando-se de práticas assistencialistas, centra-se na pessoa, na sua capacitação e no seu desenvolvimento. Assim, o educador social intervém com indivíduos, grupos ou comunidades, abrangendo todas as faixas etárias (crianças, jovens, adultos ou idosos),

Aprender.

tendo como finalidade a prevenção e reabilitação de problemas sociais, mas exercendo sempre uma intervenção de carácter pedagógico.

De forma a dar a melhor resposta na sua atividade profissional, é fundamental uma formação de base consistente e, ao mesmo tempo, polivalente, que integre saberes universais e multidisciplinares que vão ao encontro das necessidades das populações-alvo e que dotem o educador social de competências de integração e de trabalho em equipa, uma vez que este terá frequentemente de trabalhar em rede para que o seu trabalho seja mais eficaz e profícuo (Mateus, 2012). É fundamental a integração do educador social em equipas multi e interdisciplinares, resultando daí um trabalho de articulação, em que todos os intervenientes e áreas de intervenção conjugam esforços para atingir o mesmo fim, adotando estratégias diferenciadas. Todavia, a própria formação inicial do educador social, resultante de uma pluralidade de saberes, dota-o de uma perceção globalizante e abrangente, baseada em variadas áreas disciplinares, o que o ajudará a lidar e intervir com uma realidade heterogénea e em permanente transformação (Azevedo, 2021; Carvalho & Baptista, 2004).

Perante esta transformação constante da realidade e da sociedade, torna-se essencial aliar uma formação contínua à formação inicial, o que permite ao educador social incorporar novos saberes e posturas e adaptar-se a novos desafios e realidades. Nesta formação permanente, o profissional de Educação Social deve ter em conta as áreas de maior interesse para si ou maior abertura profissional, apostando e investindo na atualização do saber e reflexão das suas próprias práticas, através de formações temáticas específicas, pós-graduações especializadas, mestrados ou doutoramentos (Delgado et al., 2014; Ramos, 2006).

Serapicos (2006) ressalta que os educadores sociais se destacam pela sua capacidade para saber encontrar caminhos promotores do bem-estar individual e societário, apoiando cada sujeito a percorrê-los. Esta capacidade é proporcionada pela sua formação polivalente, a qual os dota de competências para intervir em situações sociais de carência, através do carácter educativo, salientando-se, no entanto, a importância de encaminhar para outros profissionais os casos em que outras áreas de intervenção especializadas se apresentem mais adequadas e benéficas.

Desta forma, Delgado, et al. (2014, p. 7) destacam que “os educadores sociais, por possuírem um saber tão abrangente, encontram-se numa situação privilegiada para (re)definirem os mapas sociais e educativos das comunidades.”

A Educação Social em contexto escolar

Como já vimos, o conceito de educação sofreu alterações ao longo do tempo, passando a valorizar-se a educação ao longo da vida, a educação não-formal e informal e a educação em diferentes contextos. Mesmo dentro da escola, o paradigma de educação formal sofreu transformações, colocando de lado a educação apenas como transmissão de saberes académicos e o aluno como depósito do saber, e passando a valorizar o aluno enquanto pessoa, enquanto um ser completo e complexo, moldado e influenciado por fatores internos e externos. Neste contexto, passou a dar-se destaque às práticas educativas com finalidade de prevenção e de ajuda ao crescimento pessoal e social (Ramos, 2006). Também a própria escola passou a envolver-se mais na comunidade de referência, através de parcerias socioeducativas. Na verdade, “a

Aprender.

questão escolar não se esgota na educação/formação formal e não-formal, já que hoje a educação é global, integral, social e ao longo da vida” (Martins, 2013, p. 18).

A escola mantém-se como o centro mais relevante de socialização e de educação, o que faz com que os novos problemas, necessidades e comportamentos, tanto no seu seio como na sociedade em geral (e.g., violência escolar, indisciplina, inadaptação social, maus-tratos na família, violência/criminalidade, entre outros), não possam ficar à margem da dimensão educativa e do papel da escola (Martins, 2013). Uma das grandes dificuldades da instituição escolar passa por conseguir gerir pedagogicamente uma multiplicidade de referências culturais, universos cognitivos, ritmos de aprendizagem e motivações, ou seja, massas de alunos marcados pela heterogeneidade social e cultural (Sebastião & Correia, 2007).

Certamente, a escola é, nos nossos dias, a instituição com maior influência na formação da cidadania de um país, surgindo aqui a importância do papel da Educação Social no contexto escolar, a qual terá como finalidade favorecer a inserção dos sujeitos na comunidade, auxiliando e/ou substituindo a família no controlo de comportamentos/atitude e da disciplina (Martins, 2013; Pinheiro, 2021). Podemos, assim, considerar, segundo Martins (2013), a ação do educador social, enquanto agente de intervenção em contexto escolar, como um complemento da ação dos professores, uma vez que a educação social visa a promoção social de cada sujeito, baseada nos direitos e numa sociabilidade, cultura e formação para a cidadania. Neste seguimento, Pinheiro (2021) salienta que se pressupõe uma perspectiva colaborativa entre os profissionais da educação e da educação social, com vista à melhoria da intervenção da escola perante as novas realidades sociais, estabelecendo-se “pontes entre a cultura escolar e os recursos culturais do território e da comunidade onde está inserida a escola, promovendo assim uma escola aberta ao exterior, favorecedora da inclusão dos alunos” (Pinheiro, 2021, pp. 75-76).

A intervenção da educação social nas escolas assenta, essencialmente, na promoção de competências pessoais, educacionais e sociais, destacando-se nos últimos tempos também a promoção das competências emocionais. O educador social é um profissional preparado para “o desempenho de funções que colocam a pessoa no centro da sua ação socioeducativa, em sintonia com o seu mundo emocional, as suas potencialidades, os seus interesses, as suas necessidades e as suas expectativas” (Pinheiro, 2021, p. 75).

... à prática: um relato de experiência de educação social em contexto escolar

Como vimos na primeira parte do presente artigo, a Educação Social é uma área em ascensão e é crucial na sociedade atual. Os contextos de atuação da Educação Social podem ser bastante diversos e variados, assim como o público-alvo com quem intervém, contudo, a linha de partida será sempre a mesma: a intervenção com carácter pedagógico nas questões e problemas sociais.

A escola é, assim, um meio privilegiado para a intervenção do técnico especializado em Educação Social, onde é possível trabalhar com diferentes públicos-alvo, de diferentes faixas etárias, desde alunos, a famílias, docentes, pessoal não docente e comunidade em geral; e com diversas intenções, isto é, tanto poderá ser desenvolvida uma intervenção preventiva, de acordo com necessidades identificadas, como uma intervenção desenvolvimental/remediativa, perante situações que surgem

Aprender.

no dia-a-dia e que exigem uma resposta e acompanhamento. E esta versatilidade e dinamismo da profissão dota-a de um carácter atrativo e motivador, onde é exigido ao educador social uma grande capacidade de adaptabilidade, criatividade e inovação.

Nesta segunda parte do presente artigo, apresenta-se um relato de experiência do exercício da profissão de educador social num agrupamento de escolas do Alto Alentejo, desde o ano letivo de 2020/21; um agrupamento de escolas de meio essencialmente rural e que viu na área da Educação Social uma aposta fundamental para dar resposta às necessidades sentidas, tanto em relação a alunos, como em relação a encarregados de educação, famílias e comunidade educativa no geral.

A contratação da Educadora Social por parte do agrupamento surgiu no âmbito do Plano de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, aquando da oportunidade dada às escolas de contratarem técnicos especializados para reforço das suas equipas. Neste âmbito, foi desenhada a medida “Pontes... são Arcos de Sorrisos!”, a qual assumiu como objetivos: promover competências pessoais e socioemocionais dos alunos, potenciando a adaptação psicossocial e os resultados académicos e comportamentais; desenvolver estratégias preventivas que fomentem o desenvolvimento humano, a participação e a transformação social de toda a comunidade, evitando o comprometimento escolar dos alunos; apoiar as famílias através de uma ação formativa, preventiva e de inclusão, evitando o isolamento social e cultivando a autonomia, a autoconfiança e a cidadania ativa. De forma a concretizar os referidos objetivos, as áreas de intervenção da Educadora Social no Agrupamento vão desde a saúde, à infância e juventude, à educação escolar e/ou reeducação, à promoção de competências pessoais e socioemocionais, devendo a técnica ser um interlocutor e mediador privilegiado em assuntos que interessam ao coletivo. Desenvolve projetos e atividades de prevenção e intervenção em grupo e individualmente, coordena a Equipa Técnica Especializada do Agrupamento, articula com a EMAEI, com a representante da Educação na CPCJ, com todos os professores titulares e diretores de turma e intervém com famílias de alunos sinalizados. Assim, atua no terreno como autora e atora de estratégias contextualizadas, criando pontes socioeducativas que conduzam à resolução das problemáticas sociais da realidade onde se inserem.

Na intervenção realizada em grupo, destacam-se projetos e programas como:

- *Sentir@Ser – Mindfulness e Gestão Emocional*: um programa que abrange todos os alunos, desde a educação pré-escolar até ao 9º ano, em moldes diferentes de acordo com o nível etário (*Programa Mindfulness – Pré-Escolar, Curtas Práticas Mindful, AEC Sentir@Ser*) e no qual se desenvolvem práticas de *Mindfulness*, como técnicas de respiração, meditações e técnicas de relaxamento e de atenção-concentração; e promove a gestão emocional, como a autoconsciência e o autocontrolo emocionais;
- *Medi@r – Construindo Pontes*: um programa de mediação de conflitos que aposta na educação pela paz e na prevenção de conflitos em meio escolar, através de atividades variadas em sala de aula e no recreio, bem como na mediação de conflitos entre alunos, sempre que ocorram, seguindo os princípios da mediação de conflitos. Este programa destina-se a todos os alunos do agrupamento;

Aprender.

- *S.O.S. Luz – Programa de Primeiros Socorros*: com o intuito de promover os conhecimentos básicos de primeiros socorros, de forma a dotar os cidadãos comuns de competências para salvar vidas, quando se deparem com uma situação de emergência, nomeadamente, de uma vítima em paragem cardiorrespiratória, surgiu o programa SOS Luz. Este é desenvolvido com os alunos de pré-escolar, 3º, 6º e 9º anos, numa articulação entre a Educação Social e as disciplinas de Cidadania e Desenvolvimento, Ciências Naturais, Educação Física, Português, T.I.C., Inglês e Espanhol;
- *Clube CriAtiva-Te*: um clube de promoção da criatividade, do espírito crítico, da resolução de problemas, da comunicação e da tomada de decisões, onde os alunos pensam, planificam e executam projetos e participam em desafios constantes, colocando a sua criatividade em ação;
- *Hora de Ser*: destinado a crianças de primeiro ciclo e 5º ano, o “Hora de Ser” é um programa de prevenção da violência nos relacionamentos interpessoais, assente em valores de igualdade, tolerância e não-violência, que procura promover relacionamentos positivos através das aprendizagens e treino de competências específicas. No “Hora de Ser”, sensibiliza-se e educa-se para o valor do grupo, para a igualdade e diversidade, para os relacionamentos, para os efeitos da violência, para a segurança e para o papel da família na prevenção;
- *Programa de Mentorias*: um programa em que se privilegia a aprendizagem em díades formadas por alunos, em que o Mentor (o aluno com mais facilidade em determinada disciplina) ajuda o seu Mentorando (aluno com mais dificuldade). A Educadora Social, em parceria com a Psicóloga, dinamiza as sessões iniciais de apresentação do programa, bem como a formação de Mentores, e colabora no processo de formação das díades, em conjunto com o Conselho de turma;
- *Concurso “Empreendedores da Poupança”*: criado em parceria com o programa de Contrato Local de Desenvolvimento Social (CLDS) e com o apoio do município e de uma instituição bancária local, surge no âmbito do Dia Mundial da Poupança e tem como objetivo incentivar os hábitos de poupança e promover o empreendedorismo dos jovens. Destinado a alunos do 2º e 3º ciclos e ensino secundário, os alunos, individualmente, apresentam a concurso o seu projeto, havendo um prémio para cada escalão (nível de ensino);
- *Como se sentem os alunos? – Questionário de Bem-Estar e Saúde Psicológica*: dois anos de pandemia e sucessivos confinamentos deixaram marcas no estado emocional das crianças e jovens, pelo que fez sentido à educadora social, em conjunto com a psicóloga, avaliar o estado emocional dos alunos no início do ano letivo de 2021/22. Assim, foram aplicados os Questionários de Bem-Estar e Saúde Psicológica, criados pelas referidas técnicas, aos alunos de 1º, 2º e 3º ciclos, sendo, posteriormente, analisados os resultados e apresentados em conferências nacionais e internacionais;
- *Aprender com a diversidade cultural*: perante o grande número de alunos provenientes (ou cujas famílias provêm) de outras culturas, surgiu a oportunidade de desenvolver o projeto “Aprender com a diversidade cultural”,

Aprender.

no qual esses alunos elaboraram vídeos de apresentação sobre os seus países, os quais foram apresentados aos restantes alunos e na rádio da escola.

Para além dos projetos e atividades dinamizados em grupo, a educadora social realiza, também, uma intervenção mais individualizada, tanto com alunos sinalizados, nomeadamente, através de sessões individuais de promoção de competências pessoais, sociais, emocionais e académicas, como com agregados familiares que necessitem de um apoio e/ou acompanhamento a nível socioeducativo. Neste âmbito, são realizadas visitas domiciliárias e é dinamizado o Banco de Vestuário do Agrupamento. Com as famílias, são trabalhadas questões como a gestão orçamental, as práticas educativas, a resolução de problemas, os cuidados de higiene, os cuidados de saúde, a alimentação, a rede de suporte, entre outros. Também para a comunidade em geral são, muitas vezes, dinamizadas pela educadora social, em articulação com a restante equipa de técnicos, sessões informativas/workshops sobre temáticas variadas e pertinentes, com convidados especialistas nas áreas abordadas.

O trabalho da Educação Social é feito diariamente em estreita articulação com outras entidades externas, como a câmara municipal, juntas de freguesia, centro de saúde, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), Cruz Vermelha, Centro de Apoio Familiar e Acompanhamento Parental (CAFAP), Núcleo de Atendimento às Vítimas de Violência Doméstica (NAVVD), hospital, Instituto de Segurança Social, equipa de Rendimento Social de Inserção (RSI), outros agrupamentos de escolas e instituições particulares de segurança social (IPSS). Grande parte das vezes, a educadora social, bem como os restantes técnicos da escola, não conseguem dar resposta às questões e necessidades dos alunos e/ou famílias, que são encaminhados para as entidades adequadas e competentes nas respetivas matérias.

E se este trabalho de parcerias externas é de tamanha importância, não menos importância tem o trabalho em equipa realizado, dentro do agrupamento, entre os vários técnicos especializados. Cada um com as suas funções e os seus saberes, trabalham em conjunto, todos em prol de um objetivo maior: o bem-estar do aluno e o seu sucesso, não apenas académico, mas, acima de tudo, pessoal e enquanto cidadão. Para além da articulação entre técnicos, também a articulação que se estabelece entre os docentes e a educadora social é fundamental para o sucesso do trabalho desta, pois só assim é possível um pleno desenvolvimento das suas competências com potenciação das mesmas.

Assim, o trabalho em equipa, que se apresenta como uma das grandes vantagens da Educação Social em contexto escolar, torna-se em simultâneo um dos seus maiores desafios. Cabe ao educador social conseguir criar essas pontes, esses laços de confiança, para que toda a comunidade escolar confie e acredite em si e no seu trabalho e consigo queira colaborar.

Pelo exposto, podemos afirmar que na Educação Social pretende-se criar pontes entre o indivíduo, a família, as instituições e a sociedade em geral, através de uma articulação com entidades variadas, onde o educador social desempenha o papel de um interlocutor privilegiado, apontando caminhos para a solução de problemas vividos e sentidos nos contextos sociais e familiares dos alunos.

Considerações finais

A Educação Social tem vindo a afirmar-se aos poucos nas últimas décadas, transformando-se lentamente e assumindo o seu lugar na sociedade e no mundo do trabalho. A sua génese aproxima-se da área social, mas tendo sempre por base um saber pedagógico.

Atualmente, são múltiplos os âmbitos de intervenção e os campos de atuação da Educação Social, sendo o educador social um mediador entre o sujeito e as respostas profiláticas ou as terapêuticas aplicáveis (Cardoso, 2006). O educador social, enquanto profissional no terreno, deverá valorizar a proximidade com os indivíduos com quem intervém, bem como o carácter único de cada situação com que se depara (Pinheiro, 2021).

Num contexto de constantes mudanças, torna-se fundamental o trabalho em rede, não só entre diferentes áreas do saber, como com diversos parceiros sociais. Este trabalho em rede promove a cooperação e o espírito de equipa entre os vários intervenientes na construção de projetos de vida (Pinheiro, 2021). Deste modo, é essencial que a Educação Social consiga adaptar-se às mudanças sociais, transformando-se constantemente, tanto na esfera social como profissional (Azevedo & Correia, 2013).

A segunda parte deste artigo permitiu conhecer um pouco melhor a realidade vivida pela autora enquanto educadora social em contexto escolar: os projetos e atividades por si desenvolvidos, a sua prática profissional, algumas vantagens da profissão e alguns desafios. É certo que o educador social, devido ao desconhecimento da profissão que ainda se verifica por um grande número de pessoas, ou pela possível confusão com outras profissões, terá sempre de criar laços com toda a comunidade escolar e afirmar as suas funções e competências, deixando claro aquilo que se propõe fazer e aquilo que lhe compete fazer, encaminhando para colegas de outras áreas situações que não sejam do seu ramo.

A Educação Social é, assim, uma aventura diária, que tem de ser vivida de coração e com o coração, dando o educador social sempre muito de si em cada atividade, atendimento ou acompanhamento que faz.

Referências bibliográficas

Azevedo, S. (2011). *Técnicos Superiores de Educação Social - Necessidade e Pertinência de um Estatuto Profissional*. Fronteira do Caos.

Azevedo, S. (2013). *Educação e formação de adultos: Espaços para inclusão social*. [Tese de doutoramento, Universidade Portucalense]. DSpace Repository. <http://hdl.handle.net/11328/924>.

Azevedo, S. (2021). Educação Social: Profissão ou Ciência? Contributos para uma discussão científica. *Interações*, 17(56), 50-67. <https://doi.org/10.25755/int.21238>.

Azevedo, S., & Correia, F. (2013). A Educação Social em Portugal: evolução da identidade profissional. *Revista de Educación Social*, 17, 1-11. http://www.eduso.net/res/pdf/17/ascport_res_17.pdf.

Barros, R., & Fragoso, A. (2020). *Investigação em Educação Social – prática e reflexão*. Sapientia – Repositório da Universidade do Algarve. <https://doi.org/10.34623/npza-sf56>.

Cardoso, A. (2006). Alguns desafios que se colocam à Educação Social. *Revista Cadernos de Estudo*, 3, 7-15. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/880>.

Carvalho, A., & Baptista, I. (2004). *Educação Social. Fundamentos e estratégias*. Porto Editora.

Delgado, P., Correia, F., Martins, T., & Azevedo, S. (2014). A educação social em Portugal: novos desafios para a identidade profissional. *EDUCAÇÃO*, 3(1), 113-124. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2014v3n1p113-124>.

Enguita, M. (2009). Educar en tiempos inciertos. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 477-479. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/42213/40192>.

Kornbeck, J., & Rosendal Jensen, N. (Eds.) (2009). *The diversity of social pedagogy in Europe*. Europäischer Hochschulverlag.

Mateus, M. (2012). O educador social na construção de pontes socioeducativas contextualizadas. *EduSer*, 4(1), 60-71. <http://hdl.handle.net/10198/7726>.

Martins, E. (2013). A Pedagogia social/Educação Social nos meandros da comunidade e da escola. *EDUCARE/EDUCERE: Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco*, 15(1), 5-24. <http://hdl.handle.net/10400.11/2654>.

Ortega, J. (1999). *Educación Social Especializada*. Ariel.

Pérez Serrano, G. (2004). *Pedagogía social/Educación social: construcción científica e intervención práctica*. Editorial Narcea.

Petrus, A. (1997). Concepto de Educación Social. In A. Petrus (Coord.), *Pedagogía Social* (pp. 9-39). Ariel.

Pinheiro, F. (2021). A Educação Social em Contexto Escolar: Uma Reflexão Sobre a Formação. *Interações*, 17(56), 68-86. <https://doi.org/10.25755/int.21237>.

Aprender.

Ramos, E. (2006). A formação dos educadores especializados em âmbito penitenciário na perspetiva da Pedagogia social. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 129-152. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37419106>.

Sáez, I. (2016). *La educación social como instrumento para la equidad social y la calidad del sistema educativo. Estudio centrado en la etapa de la E.S.O.* [Tese de Doutoramento, Universidade Complutense de Madrid]. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=127283>.

Sebastião, J., & Correia, S. (2007). A democratização do ensino em Portugal. In J. Viegas, J., H. Carreiras, H., & A. Malamud, A. (Orgs), *Instituições e Política (Portugal no Contexto Europeu, vol. I)*. CIES-ISCTE e Celta Editora.

Serapicos, A. (2006). Alguns desafios que se colocam à Educação social. *Cadernos de Estudo*, 3, 7-15. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/880>.

Taborda, M., & Dias, P. (2015). A Práxis do Técnico Superior de Educação Social em Escolas TEIP. *Revista da ESES*, 3(5). <https://doi.org/10.25746/ruiips.v3.i6.14416>.

Notas sobre a autora:

Ana Salomé de Jesus
anasalomejesus@gmail.com
Doutoranda, Universidad de Salamanca

Página | 94

Recebido em: 4/10/2022

Aceite, depois de revisão por pares, em: 8/11/2022

Mediar para (trans)formar: Desafios e experiências de mediação em contexto escolar

Mediate to (trans)form: Challenges and experiences of socio-educational mediation in a school context

Cristiana Pizarro Madureira

Resumo

O presente artigo apresenta os desafios da mediação socioeducativa em contexto escolar, concretamente numa escola da região de Trás-os-Montes, onde através da mediação se trabalhou com jovens pouco motivados para a aprendizagem e com comportamentos menos positivos em contextos sociais e educativos.

Assumida, desde a criação do Gabinete de Mediação, como uma prática/ferramenta holística passível de promover os direitos e deveres de cidadania, assim como promover a participação direta e ativa dos jovens, objetivámos envolver os alunos mediadores, começando pela sua formação, capacitação e empoderamento, com vista ao desenvolvimento de competências de mediação, de modo que exercessem um papel ativo, de liderança na mediação entre pares. Esta foi uma forma de promovermos a participação e a responsabilização dos alunos na promoção de uma cultura mais solidária, motivando-os a intervir como mediadores de pares, a fim de prevenirmos e diminuímos situações de conflito e a contribuímos para a (trans)formação e o desenvolvimento pessoal e organizacional.

Como resultado parcial partilhamos segmentos de texto de um aluno, que demonstram como a mediação o influenciou no seu processo de (trans)formação.

Palavras-chave: escola; mediação socioeducativa; transformação.

Página | 95

Abstract

This article presents the challenges of the author, as a Social Educator performing functions at the level of socio-educational mediation in a school context, specifically in a school in the region of Trás-os-Montes, where, through socio-educational mediation, she worked with young people who were not very motivated for learning and with less positive behaviors in social and educational contexts.

Assumed, since the creation of the Mediation Office, as a holistic practice/tool capable of promoting the rights and duties of citizenship, as well as promoting the direct and active participation of young people, we aimed; involve student mediators, starting with their training, training and empowerment, with a view to developing mediation skills, so that they play an active, leadership role in peer mediation. This was a way of promoting the participation and accountability of students in promoting a more solidary culture, motivating them to intervene as peer mediators, in order to prevent and reduce conflict situations and to contribute to the (trans)formation and personal and organizational development.

As a partial result, we share segments of a student's text, which demonstrate how mediation influenced him in his (trans)formation process.

Keywords: school; socio-educational mediation; transformation.



Aprender.

Introdução

“(...) Sou do gabinete de mediação
Passa por aqui nós vamos dar-te atenção
Sou mediador,
Vou acabar com toda a tua dor
Desses maus tratos vais poder desabafar
Connosco vais poder falar
Nós vamos ouvir
A tua dor vamos sentir
Tudo pelo que passaste
não vai ser em vão
Dou-te a minha palavra, isso é um não
Vou fazer com que mudes de opinião
Essas feridas abertas se fecharão (...)”

(Aluno da equipa de mediação: Guthyrrerres Rudgeri)

O excerto acima apresentado plasma um resultado parcial de uma experiência de mediação socioeducativa com um aluno de uma escola em Portugal e a sua influência na (trans)formação humana. Este artigo pretende dar a conhecer alguns desafios do processo de mediação socioeducativa e do seu poder (trans)formativo em contexto escolar, indo ao encontro do “tesouro escondido” mencionado no Relatório Delors. Neste caso, o tesouro foi descoberto em sessões de mediação socioeducativa, com um aluno de uma escola situada em Trás-os-Montes, por nós, enquanto técnica superior especializada a desempenhar funções de mediadora socioeducativa e coordenadora do Gabinete de Mediação deste Agrupamento de Escolas. O educador social assumiu um papel central na construção de relações de encontro com o outro, de modo a valorizar o potencial de todos e cada um com quem interage, pelo que, neste caso em particular, valorizou-se o talento para a poesia e através desta, contribuímos para um sentimento de bem-estar, (trans)formativo não só para o aluno, mas também para os seus pares e para toda a equipa de mediação que com ele interagia.

O educador social, enquanto técnico superior de intervenção social, desenvolve a sua intervenção em diversos contextos educativos e sociais e neste sentido procurar-se-á centrar a reflexão sobre a sua intervenção em contexto escolar, numa pedagogia de proximidade (Baptista, 2000), de modo a promover a construção de uma escola cada vez mais “democrática, intercultural para todos, por todos e com todos, aberta à diversidade e inclusão” (Peres, 2011, p. 125).

Estes valores são desenvolvidos em consonância com os princípios enunciados no “Perfil dos Alunos para o Século XXI”, uma vez que se pretende que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão:

(...) livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia; capaz de lidar com a mudança e a incerteza num mundo em rápida transformação (...) capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com

Aprender.

competência de trabalho colaborativo e capacidade de comunicação; apto a continuar a sua aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social; que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta; que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático e que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social (Martins, 2017, p. 14).

Também a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1995) sublinha a importância de incrementarmos práticas que desenvolvam a capacidade de resolução de conflitos de forma não violenta, promovendo um desenvolvimento integral.

Estas e outras premissas motivaram-nos conjuntamente com a equipa do Gabinete de Mediação desta escola a envolver os alunos mediadores neste projeto, começando pela sua formação, capacitação e empoderamento, com vista ao desenvolvimento de competências de mediação, de modo que exercessem um papel ativo de liderança na mediação entre pares. Esta foi uma forma de promovermos a participação e a responsabilização dos alunos na promoção de uma cultura mais solidária, motivando-os a intervir como mediadores de pares, a fim de prevenirmos e diminuirmos situações de conflito e a contribuirmos para a (trans)formação e o desenvolvimento pessoal e organizacional. Embora a mediação constitua uma estratégia eficaz na resolução de conflitos, não se limita apenas a resolvê-los, apresentando também e sobretudo a potencialidade de educar para a responsabilidade, para a cidadania e para a paz, empoderando e motivando para o exercício de práticas de convivência e de gestão positiva de conflitos que surjam no quotidiano escolar e social.

1. Breve abordagem conceptual

O educador social é um especialista de mãos vazias (Baptista, 2000), promotor de laços sociais numa perspetiva criativa e renovadora. Mais do que resolver tensões entre indivíduos ou grupos, o educador social promove relações interpessoais positivas, criativas, solidárias (Carvalho & Baptista, 2004).

Neste sentido, o educador social é um ator, autor e agente promotor da coconstrução contínua do ser humano e na promoção da integração de todas as dimensões da sua vida. Para dar resposta a estes grandes desafios, a UNESCO criou uma comissão internacional de educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors, que produziu um relatório que defende a organização da educação com base em 4 pilares do conhecimento, centrados numa visão holística do indivíduo – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e com os outros e aprender a ser. O relatório

Aprender.

em apreço destaca que a história humana sempre foi conflituosa, sendo que um dos desafios da educação para o século XXI se refere ao “aprender a viver juntos”, tornando “imprescindível uma concepção de desenvolvimento humano que tenha como objetivo a realização plena das pessoas, do nascimento até à morte, definindo-se como um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, a relação com o outro” (Delors, 1996, p. 24).

Deste modo, o educador social é assim aquele que encara o conflito como uma oportunidade (trans)formativa e humanizadora de crescimento pessoal, uma vez que o “problema” não está no conflito em si, mas sim, no modo como é mediado, podendo constituir uma fonte de crescimento e desenvolvimento, decorrente das vivências e convivências do cotidiano e fazendo parte da história pessoal e social de cada um de nós.

Jares (2002) complementa dizendo que o conflito é uma das características definidoras da escola, por toda a sua pluralidade e que, portanto, a grande chave está no desenvolvimento de práticas de mediação e na sua resolução não-violenta.

Conceito de mediação

O apelo à mediação é visto, muitas vezes, como um projeto inovador, contudo, tem um longo e diverso legado civilizacional e cultural.

Revê-se na figura do sábio que era “consultado” para que os problemas fossem resolvidos. No século V a.C., Confúcio incentivou as pessoas a usar a mediação como principal meio de resolver conflitos, pois acreditava ser possível construir-se um “paraíso na terra,” desde que os homens pudessem entender-se e resolver pacificamente os seus problemas (Serpa, 1999). Recomendou que as partes encontrassem um pacificador neutro que ajudasse as partes a conseguir um entendimento.

No século XX, também encontramos personalidades que têm constituído referências indiscutíveis a nível internacional relativamente à mediação, com contributos na promoção da paz e da não-violência, sendo de destacar, Martin Luther King, Nelson Mandela, João Paulo II, Malala Yousafzai e Desmond Mpilo Tutu.

A mediação, definida como um método pacífico de resolução de conflitos, implica uma “escuta ativa e o entendimento do outro” (Vieira & Vieira, 2017, p. 47). Deste modo, a mediação constitui um instrumento de desenvolvimento e promoção da cultura de paz e de cidadania, de acordo com a Declaração por uma Cultura de Paz da UNESCO.

Partindo do pressuposto de que a escola é um dos agentes primordiais na educação para e pela cidadania, a mediação positiva apresenta-se como uma ação socioeducativa relevante na abertura de portas para o diálogo e para o encontro entre diferentes agentes educativos, colaborando na sua formação/capacitação e preparando-os para a (trans)formação dos indivíduos e dos contextos em que interagem.

Tal como refere Torremorell, é reconhecido que “o processo de mediação é eminentemente humano, não requer instrumentos nem dispositivos sofisticados: cada participante traz a sua visão do mundo, comunica-a e, eventualmente, modifica-a” (2008, p. 58).

2. Metodologia

Partilhamos da pedagogia de Paulo Freire (2005) que enfatiza o diálogo como “encontro dos homens e mulheres para pronunciar o mundo, onde os homens se solidarizam para o refletir e o agir, para transformá-lo” (p. 91).

Assim sendo, a metodologia que suporta o desenvolvimento deste projeto prende-se com a investigação-ação que se caracteriza segundo Coutinho et al. (2009) como um conjunto de “metodologias e investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (p. 360). Ou seja, a investigação-ação permitiu-nos desenvolver um processo colaborativo de investigação e coconstruirmos um Gabinete de Mediação, do qual resultaram alguns contributos que poderão eventualmente servir de exemplo a outras escolas, de modo a coconstruírem espaços privilegiados de mediação socioeducativa promotores de escolas mais humanas, interculturais, solidárias e inclusivas.

3. Contributos para a coconstrução de um Gabinete de Mediação - relatos de uma experiência

O educador social é um técnico de intervenção que colaborativamente e cooperativamente com uma equipa interdisciplinar exerce a mediação socioeducativa em diversos contextos e ambientes educacionais e sociais. Deste modo, serão apresentados alguns contributos decorrentes da experiência na coconstrução de um Gabinete de Mediação, bem como de algumas estratégias para lidar, com maior eficácia, com situações de conflito, possibilitando que todos os intervenientes possam desempenhar um papel responsável e ativo na promoção de uma cultura de paz, de cidadania, através da implementação de práticas de mediação intercultural e de gestão positiva e criativa de conflitos.

Reveste-se assim de extrema importância o trabalho colaborativo e cooperativo entre os diferentes intervenientes, sensibilizando, na e em comunidade, para a importância da mediação socioeducativa e intercultural, no sentido de uma pedagogia de proximidade. Neste sentido, a mediação socioeducativa surge como uma abordagem pedagógica para a (trans)formação criativa dos conflitos, constituindo-se como uma oportunidade de crescimento, mudança e de desenvolvimento pessoal e social, uma vez que contribui para a resolução dos problemas quotidianos, melhorando os ambientes em que os sujeitos se inserem e empoderando os indivíduos para saber conviver consigo mesmos e com os outros.

Conscientes de que o quotidiano escolar e social é repleto de conflitos, torna-se premente o desenvolvimento de práticas de mediação socioeducativa, que possibilitem desenvolver competências e estratégias que melhorem a comunicação, desenvolvam uma escuta ativa, empática, de modo a cimentar o desenvolvimento de relações interpessoais positivas e humanizadoras, nos diferentes contextos da comunidade.

De seguida, descrevem-se as principais etapas de concretização desse projeto de criação do Gabinete de Mediação.

Aprender.

Etapa 1 - Avaliação e diagnóstico de necessidades

A primeira etapa deste projeto foi a avaliação e o diagnóstico de necessidades. Para o efeito, o educador social poderá recorrer a uma variedade de técnicas de investigação social, nomeadamente a observação direta, participante ou não participante, a análise documental aos documentos estruturantes das instituições alvo da sua intervenção. Depois de identificadas as necessidades e as fragilidades da instituição no domínio relacional e socioeducativo, urge definir metas e os objetivos para o desenvolvimento do projeto de intervenção assentes em práticas colaborativas e cooperativas de mediação, que promovam o envolvimento ativo de todos os agentes e a sua corresponsabilização por um projeto de todos e para todos. Assim, uma das metas deste projeto diz respeito à promoção de uma cultura de paz, de convivência pacífica e de bem-estar entre os diversos agentes, atores e autores educativos.

Etapa 2 - Ações de sensibilização na e em comunidade, de modo a comprometerem-se com os objetivos do projeto e corresponsabilizarem-se pelo seu pleno desenvolvimento.

Etapa 3 - Formação e capacitação dos sujeitos envolvidos, de forma a desenvolverem competências para lidar com o conflito, aplicando técnicas de mediação positiva e dialógica e favorecendo a consolidação de uma educação para a paz, no contexto de uma cidadania ativa e democrática.

Etapa 4 - Constituição de uma equipa de mediação que envolva diversos profissionais das áreas social e educativa, bem como outros agentes da instituição, nomeadamente, encarregados de educação, alunos, assistentes operacionais, professores e outros agentes da comunidade.

Etapa 5 - Institucionalização do Gabinete de Mediação

A institucionalização do Gabinete de Mediação de modo a legitimar práticas de mediação socioeducativa, num espaço próprio de acolhimento e de diálogo intercultural.

Etapa 6 - Seleção e formação de mediadores para exercerem a mediação interpares

O educador social poderá difundir os seus saberes através do desenvolvimento de ações de formação/capacitação para pessoas que possam vir a exercer a mediação interpares nos diversos contextos (Azevedo & Caride, 2020; Caride, 2005). Assim, através da promoção de contextos desafiantes e do desenvolvimento de jogos pedagógicos, construção de materiais, participação em oficinas, poder-se-ão desenvolver competências socioeducativas, numa pedagogia do amor, do afeto e do laço social, de modo a sabermos gerir tensões, conflitos, frustrações e problemas do quotidiano, enquadrando-os na diversidade de culturas, situações e problemáticas, cada vez mais vivenciadas no quotidiano escolar.

Nesta etapa, enquanto mediadores assumimos um papel central na auscultação dos intervenientes a fim de percebermos quais as suas conceções sobre os conceitos de mediação, conflitos, culturas, entre outros, de modo a desconstruirmos preconceitos e

Aprender.

rótulos, motivando os indivíduos para o diálogo e a reflexão conjunta sobre estratégias de prevenção e resolução de conflitos, partindo sempre de uma visão positiva de conflito, numa cultura de paz. Nestas sessões, o mediador socioeducativo incentiva o diálogo interpares, o autoconhecimento, a auto e hetero-reflexão de modo a transformar as visões dos indivíduos sobre os contextos de ação, sobre os outros e sobre si mesmos, tendo como mote a “pedagogia da pergunta” (Freire e Faundez, 2012).

Etapa 7 - Avaliação do projeto, o projeto é avaliado periodicamente através de inquéritos por questionário, entrevista, observação, histórias de vida, entre outras técnicas de intervenção, possuindo um cariz autorregulador das *práxis* desenvolvidas, de modo a verificar-se o cumprimento de objetivos e a adequação das atividades aos contextos.

Quadro 1

Esquema síntese do projeto de Mediação Socioeducativa

PROJETO EDUCATIVO “Na diversidade, o sucesso de todos e para todos”				
Modelo de mediação (Trans)formativo e comunicacional				
ETAPAS do Projeto:	MEDIAÇÃO DE PARES Juntos “fazemos” uma ESCOLA e uma SOCIEDADE melhor!			
Etapa 1 - Avaliação e diagnóstico de necessidade	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 33%;">Humanista</td> <td style="width: 33%;">Intercultural</td> <td style="width: 33%;">Transformadora</td> </tr> </table>	Humanista	Intercultural	Transformadora
Humanista	Intercultural	Transformadora		
Etapa 2 - Ações de sensibilização na e em comunidade				
Etapa 3 - Formação e capacitação dos sujeitos envolvidos	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 33%;">Participativa</td> <td style="width: 33%;">Dialógica</td> <td style="width: 33%;">Pacificadora</td> </tr> </table>	Participativa	Dialógica	Pacificadora
Participativa	Dialógica	Pacificadora		
Etapa 4 - Constituição de uma equipa de mediação				
Etapa 5 - Institucionalização do Gabinete de Mediação	Objetivos gerais: - Consolidar uma cultura de convivência pacífica; - Promover o desenvolvimento humano; - Capacitar a comunidade educativa para usarem, de forma confiante, as suas capacidades relacionais e empáticas; - Promover o interesse dos alunos pelas questões do respeito pela diversidade, da paz e da não violência.			
Etapa 6 - Seleção e formação de mediadores para exercerem a mediação interpares				
Etapa 7 - Avaliação do projeto	Objetivos específicos: - Promover uma comunicação assertiva, baseada na escuta ativa e no empoderamento. - Valorizar o talento e o potencial de cada um dos agentes educativos; - Criar um ambiente de bem-estar e de acolhimento na e em comunidade; - Promover lideranças positivas entre pares.			

Aprender.

Depois de criado o Gabinete de Mediação, foram pensadas e coconstruídas atividades tendo por base algumas das áreas de competências enunciadas no “Perfil dos Alunos”, procurando assim contribuir para a formação e (trans)formação dos seus intervenientes, bem como dos contextos. Desta forma, ao promover-se o desenvolvimento humano individual, está também a contribuir-se para o desenvolvimento humano organizacional e para a consolidação do *ethos* de escola que se assume diariamente como uma “escola aprendente” (Santos Guerra, 2001; Bolívar, 2003; Alarcão, 2013). De seguida, enunciam-se as competências do mediador, que adaptámos tendo por base as áreas de competências do “Perfil dos Alunos para o Século XXI”.

Quadro 2

Competências do mediador tendo em conta o “Perfil dos Alunos para o Século XXI “

Áreas de Competências	Competências do Mediador
<ul style="list-style-type: none">○ LINGUAGENS e TEXTOS Utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber, conduzindo a produtos linguísticos, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos.	<ul style="list-style-type: none">✓ Comunicar com assertividade;✓ Aplicar estas linguagens, através de uma escuta ativa, e tendo em conta os diferentes contextos de comunicação;✓ Dominar capacidades de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita e visual.
<ul style="list-style-type: none">○ INFORMAÇÃO e COMUNICAÇÃO Seleção, análise produção e divulgação de produtos, experiências e conhecimento em diferentes formatos.	<ul style="list-style-type: none">✓ Divulgar o projeto de mediação presencialmente ou a distância;✓ Elaborar vídeos de divulgação do projeto. (Neste projeto em particular foi elaborado um vídeo e publicitado no site do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar: https://pnpse.min-educ.pt/node/54);✓ Publicitar e divulgar o projeto na rádio escolar;✓ Elaborar e expor cartazes (in)formativos nos diferentes espaços escolares.
<ul style="list-style-type: none">○ DESENVOLVIMENTO PESSOAL e AUTONOMIA Desenvolvimento da sua capacidade de integrar pensamento, emoção e comportamento, construindo a confiança em si próprio, a motivação para aprender, a autorregulação, a capacidade de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, que possibilitam uma autonomia crescente nas diversas dimensões do saber, do saber fazer, do saber ser e do agir	<ul style="list-style-type: none">✓ Identificar áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências;✓ Consolidar e aprofundar as competências que já possuem, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida;✓ Conhecer-se a si próprio, através de exercícios de autorreflexão;✓ Estabelecer objetivos e traçar projetos de vida, com sentido de responsabilidade e autonomia.
<ul style="list-style-type: none">○ BEM-ESTAR, SAÚDE e AMBIENTE Referem-se à qualidade de vida do indivíduo e da comunidade.	<ul style="list-style-type: none">✓ Adotar comportamentos que promovam a saúde e o bem-estar;✓ Manifestar consciência e responsabilidade ambiental e social;

Aprender.

	<ul style="list-style-type: none">✓ Envolvimento em projetos de cidadania ativa;✓ Conscientização de que os nossos atos e decisões afetam a nossa saúde, bem-estar e o ambiente com vista à construção de um futuro sustentável.
<ul style="list-style-type: none">○ CONSCIÊNCIA e DOMÍNIO do CORPO Compreender o corpo como um sistema integrado e de o utilizar de forma ajustada aos diferentes contextos.	<ul style="list-style-type: none">✓ Ter consciência de si próprio a nível emocional, cognitivo, psicossocial, estético e moral por forma a estabelecer consigo próprio e com os outros uma relação marcada pela empatia.
<ul style="list-style-type: none">○ RELACIONAMENTO INTERPESSOAL Interagir com os outros, nos diversos contextos escolares, sociais e emocionais. Permite reconhecer, expressar, gerir emoções e construir relações positivas.	<ul style="list-style-type: none">✓ Negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de saber estar, de saber ser e de saber conviver e participar no contexto escolar;✓ Comunicar assertivamente quer presencialmente quer em rede, seguindo as regras de conduta próprias de cada ambiente;✓ Interagir no contexto escolar, com tolerância, empatia e responsabilidade;✓ Ser capaz de lidar positivamente com o conflito.
<ul style="list-style-type: none">○ RACIOCÍNIO e RESOLUÇÃO de PROBLEMAS Aceder à informação, interpretar experiências e produzir conhecimento. Capacidade de encontrar respostas para uma nova situação, mobilizando o raciocínio com vista à tomada de decisão e à eventual formulação de novas questões.	<ul style="list-style-type: none">✓ Tomar decisões para resolver positivamente situações do quotidiano escolar e social;✓ Analisar os problemas e os desafios encontrados na práxis da mediação.

Fonte: Elaboração própria

Face à sistematização das áreas de competências do “Perfil dos Alunos”, entende-se que o educador social dada a polivalência da sua formação, agrega múltiplas competências que lhe permitem intervir em diferentes contextos, concretamente em contexto escolar através da mediação socioeducativa, estando capacitado para trabalhar colaborativamente com educadores, professores, não docentes, encarregados de educação, de modo a conjuntamente promoverem o desenvolvimento de competências nos domínios das linguagens e textos; informação e comunicação; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; consciência e domínio do corpo; relacionamento interpessoal e raciocínio e resolução de problemas.

Conclusão

A escola constitui um espaço privilegiado de aprendizagem, devido à sua estrutura organizativa, oferecendo a possibilidade de experimentar e aprender os princípios da democracia participativa, promovendo a igualdade, a diversidade, a interculturalidade e a inclusão. Enquanto espaço de encontro, facilitador de uma relação mais próxima entre os alunos, a escola promove a aquisição, a transmissão e a partilha de competências e de valores, desenvolvendo a valorização humana e a cidadania ativa. Para tal, é necessário que os profissionais da educação sejam “qualificados em todas as

Aprender.

dimensões: pedagógicas, profissionais, éticas e humanas” (Bonifácio, 2017, p. 276). Esta qualificação interdimensional permitirá, através da educação, ajudar a encontrar o tesouro em cada um daqueles com os quais nos relacionamos.

Neste sentido, concluímos que através da mediação socioeducativa, pudemos criar oportunidades de encontro e interação, de ajuda e solidariedade, de colaboração e cooperação, favorecedoras do desenvolvimento de *soft skills*, necessárias aos desafios e mudanças do mundo global.

Reconhecemos que a escola não é apenas um local de aquisição e assimilação de saberes, mas também é palco de encontros e desencontros, relações de competição e choques de interesses ou opiniões, pelo que o educador social constituiu um agente central na socialização e desenvolvimento de saberes ser/estar e saber (con)viver, na e em comunidade. Deste modo, a escola traduziu-se num espaço de convivência de eleição, em que através da mediação se proporcionaram oportunidades de conhecimento e (re)conhecimento mútuos, respeitando as diferenças e a individualidade, fortalecendo e potencializando os laços sociais. Através do desenvolvimento de práticas de mediação socioeducativa, o educador social, assumiu um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos consigo próprios e com os outros, despertando o melhor de cada indivíduo, promovendo a descoberta e a valorização do potencial de cada um, geradores de autoestima, através de desafios e da oferta de atividades socioeducativas diversificadas e motivadoras (Madureira, 2022).

Sublinhamos a ideia de que

os espaços de mediação devem ser encarados cada vez mais, como espaços de superação da linguagem dicotômica nós/outros, gerando uma cultura mediadora, alavancada pela pedagogia da convivência. Efetivamente, estes são espaços de relação, de diálogo, de afeto, abertos a todos, onde emerge a capacidade cativar, através da pedagogia do encontro com o outro, de modo a promover a transformação dos agentes educativos envolvidos (Peres & Madureira, 2022, p. 36).

A mediação socioeducativa e intercultural, além de contribuir para a (trans)formação dos indivíduos, tal como aconteceu com o aluno inicialmente referido, também promoveu o desenvolvimento de práticas reflexivas pelos agentes educativos e pela própria escola, em que refletindo sobre si mesma, procurou melhorar as suas práticas, valorizando experiências positivas, aprendendo assim também a reconstruir-se e a (trans)formar-se num processo de desenvolvimento humano.

Rematámos como iniciámos, com a letra de uma música *rap* escrita pelo aluno do Gabinete de Mediação antes citado, que explicita o papel do mediador. É um exemplo real de alguém que encontrou na mediação positiva uma oportunidade de se (trans)formar, como nos sugerem abaixo as suas palavras:

.Aprender.

Eu sou do Agrupamento...
Não, não tenho fins
Só nos meus confins
Empatia, preocupar-me com outra pessoa
Isso é simpatia
Sou mediador, não sou pecador
Passei pelo processo,
Alcancei o sucesso,
Ya, eu converso, processo, não tropeço,
Meu puto, eu arremesso,
União, ya, cheguei à conclusão,
Que basta ter inclusão
Uma multidão eu ajudei,
Ya, eu ajudei
Ya, eu tenho coração.
Sei conviver,
Não precisas ter
Só aparecer
A gente vai ver
Eu só quero paz
Não quero que vás...
quero que fiques onde estás
está na altura de partilhar
procurar um amigo e desabafar
quem sabe presentear
ainda sou tão puto
e mesmo assim vejo o vulto
sempre de luto
tudo oculto
boas notas, ya eu vou tirar
vou ganhar à pala de projetos vou passar
quem sabe, bazar
por agora tenho que focar e melhorar
não, não estou a brincar
sou do PIEF aqui p'ra estudar
e pr'a mentalizar que o que foco hoje
no futuro me pode ajudar
o rap é curto e tá a acabar
setora, não me vai perguntar
que nota quero tirar
focar no objetivo e avançar
abraça as tuas oportunidades
ver o mundo cheio de unidades.

(Aluno da equipa de mediação: Guthyrrerres Rudgeri)

Bibliografia:

Alarcão, I. (2013). Reflexão crítica sobre o pensamento de Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 11-39). Porto Editora.

Azevedo, M. L., & Caride, J. A. (2020). A pedagogia social: contextualização e fundamentação teórico-histórica. *Laplage em Revista*, 6(3), 5-16. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202063931p.5-16>

Baptista (2000). Educador Social - Especialistas de Mãos Vazias. *A Página da Educação*, 94, s.p. <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=94&doc=8139&mid=2>

Baptista, I. (2009). Educabilidade e laço social – ética e política da alteridade. In Conferência Internacional - Novos Desafios Educativos e Cidadania Social, Porto, Portugal, 16-17 abril. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional. Número Especial - Actas da Conferência*, 15-29.

Bonifácio, E. (2017). (Pre)ocupações do Professor no Séc. XXI. In A. G. Barbosa, M. N. Ibraimo, M. S. Laita, & I. Mussagy, *Desafios da Educação - Leituras Actuais* (pp. 225-230). Universidade Católica de Moçambique.

Bolívar, A. (2003). A escola como organização que aprende. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 79-100). Porto Editora.

Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la pedagogia social. Perspectivas científica e histórica*. Editorial Gedisa.

Carvalho, A. D., & Baptista, I. (2004). *Educação Social – Fundamentos e estratégias*. Porto Editora.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355- 379.

Delors, J. (Coord.) (1996). *A Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Edições ASA.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.

Freire, P., & Faundez, A. (2012). *Por uma pedagogia da Pergunta*. Paz e Terra.

Jares, X. R. (2002). *Educação e Conflito: guia de educação para a convivência*. Edições Asa.

Madureira, C. (2022). Desafios de ser Mediadora Socioeducativa – experiências e vivências de educação intercultural. In A. Silva-Júnior (Org.), *Criatividade e Educação: Inovação, Presente e Futuro* (pp. 107-122). V&V Editora.

Madureira, C. (2021). Experiências de mediação e inovação educativa e inovação educativa em tempos de ensino a distância. In J. M. Rodríguez (Ed.), *Avances en Ciencias de la Educación* (p. 79). Editorial DYKINSON

Aprender.

Martins, G. (Coord.), Gomes, C., Brocado, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1995). Declaração e plano de ação integrado sobre a Educação para a paz, os direitos humanos e a democracia. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000112874_por

Peres, A. N. (2011). *Educação Intercultural e cidadania*. Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia.

Peres, A. N., & Madureira, C. (2022). Caminhos de e para a interculturalidade. *A Página da Educação*, 219, 36-37.

Santos Guerra, M. (2001). *La Escuela que Aprende*. Ediciones Morata.

Serpa, M. N. (1999). *Teoria e prática da mediação de conflitos*. Lumen Juris.

Torremorell, M. C. B. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto Editora.

Vieira, R., & Vieira, A. (2017). Construindo pontes e travessias: das mediações sociais à mediação intercultural. *Mediações Revista OnLine*, 5(1), 44-56.

Notas sobre a autora:

Cristiana Pizarro Madureira

cristiana.madureira@ipleiria.pt

ORCID: 0000-0002-2167-849X

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Instituto Politécnico de Leiria

Recebido em: 6/10/2022

Aceite, depois de revisão por pares, em: 15/11/2022

Aprender.