

ENCONTRO DO CIED

CIDADANIAS:
CAMINHOS, PROCESSOS
E DESAFIOS NO SÉC. XXI

LIVRO DE RESUMOS



Comunicações paralelas 1

A comunicação com a criança: Estudo exploratório sobre os comportamentos interativos e a comunicação das educadoras com crianças em idade pré- escolar

Maria João Almada

Mjaalmada@gmail.com

Marina Fuertes

marinaf@eselx.ipl.pt

Professora Coordenadora com Agregação da Escola Superior de Educação do IPL

Resumo A forma de comunicar do adulto potencia, ou não, a participação, autoafirmação e autoestima da criança. Nesta pesquisa pretendemos, estudar e relacionar a Qualidade Interativa (Empatia, Desafio, Cooperação, Atenção e Reciprocidade, e Elaboração/Fantasia Associada) e Comunicativa (Número de: Sugestões, Direções, Ordens, Elogios, Críticas, Calorização, Ensino, Perguntas de conteúdo e Perguntas de processo) do adulto em interações livres e construção conjunta com a criança. Participaram no estudo 64 díades de educadora-criança observados independentemente a realizar um produto à sua escolha, durante 20 minutos, com materiais e ferramentas predefinidos. No momento da observação, as crianças encontravam-se entre os 3 e 5 anos e não apresentavam problemas de desenvolvimento. Para reduzir as condições de variância secundária selecionamos crianças primogénitas, portuguesas e oriundas de famílias sem fatores de risco social ou económicos. As educadoras tinham mais do que 5 anos de experiência profissional. Para análise dos comportamentos dos adultos, os vídeos foram cotados com as escalas de interação e comunicação Tandem. Os resultados indicam que as educadoras que mais elogiam e valorizam a criança, são simultaneamente aquelas que lhe dão mais oportunidades de experimentar e colocar as suas ideias em prática, são mais sensíveis às suas necessidades e as desafiam a aprender. As meninas recebem mais sugestões e ensino do que os meninos, e as crianças mais novas são mais valorizadas do que as restantes. O presente estudo sugere que a forma como o adulto interage e como comunica com a criança estão mutuamente interligadas, criando um contexto relacional no qual as interações se estabelecem.

Palavras-chave: Interação educadora-criança; Comunicação verbal; Construção conjunta

Estudo comparativo das representações maternas em díades com bebés de termo e extremo pré-termo

Ana Rita Costa Silva Gonçlaves Almeida

anaritasilva06@gmail.com

Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação

Resumo Alargado

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2016), os bebés que nascem antes das 37 semanas de gestação, sendo por isso considerados bebés prematuros, apresentam um risco superior de atraso ou alteração de desenvolvimento quando comparados com os bebés nascidos com mais de 37 semanas de gestação (bebés de termo). Este risco aumenta com a diminuição da Idade Gestacional (IG) e do Peso Gestacional (PG). Tais problemas afetam a autorregulação do bebé e são fatores que potenciam a ansiedade dos pais e, conseqüentemente, a relação mãe-filho(a) [5]. Perante a prematuridade, num processo de afetação mútua e transacional, as díades pais-bebés podem apresentar maior dificuldade de interação e de envolvimento, tendendo a uma maior dificuldade de autoregulação [27].

De acordo com a literatura, as dificuldades da criança poderão ser agravadas por sentimentos de incompetência da mãe face aos padrões de choro, atenção e interação do bebé [19]. Estas dificuldades sentidas pela mãe poderão dificultar o seu investimento na interação com o bebé e favorecer o aparecimento de diferentes perturbações. Assim, torna-se premente a necessidade de avaliar as preocupações dos pais para uma intervenção adequada junto da criança e da sua família [3].

Contudo, apesar das dificuldades iniciais, muitos pais de bebés prematuros estabelecem interações positivas e prestam cuidados excelentes aos seus filhos (um reduzido número é negligente e/ou abusivo) [17].

O estudo da qualidade da vinculação tem assumido marcada influência na psicologia do desenvolvimento com o acumular de evidências que, consistentemente, apontam para uma relação entre a segurança da vinculação estabelecida no primeiro ano de vida e o desenvolvimento subsequente (infantil e juvenil) [28, 32].

O conceito de vinculação designa o processo pelo qual o indivíduo estabelece uma ligação afetiva privilegiada e duradoura com a figura que habitualmente lhe dispensa os cuidados maternos [2]. A resposta materna atenta, pronta e adequada parece favorecer uma vinculação segura, libertando a criança para a exploração [1, 7].

No caso dos prematuros as suas experiências podem ser distintas. Alguns estudos descrevem as mães dos bebés de pré-termo como tendo mais dificuldade na interação com os seus filhos, comparativamente às mães de bebés de termo [10, 13, 34]. Nalguns casos por serem intrusivas, noutros por serem demasiado estimulantes [12, 13, 23, 24], este comportamento materno tem sido entendido como uma tentativa de compensar o comportamento menos responsivo do bebé [19]. Estes aspetos

desafiam o desenvolvimento da sensibilidade, co-regulação e interações contingentes nas díades mãe-bebês prematuros [14, 1]).

No que diz respeito ao vínculo mãe-bebé a prematuridade em si não é um fator de risco [9, 16].

Mesmo com as dificuldades descritas anteriormente, as díades aprendem a readaptar-se às novas condições e apoiar-se mutuamente para as ultrapassar. No entanto, quando as amostras são caracterizadas por fatores de risco adicionais, como o baixo nível socioeconómico [33], baixa escolaridade materna [24], problemas de saúde do bebé [26], ou depressão materna [27], o parto prematuro está associado a uma maior prevalência de vinculação insegura [revisão em 15].

A vinculação tem início num processo biológico ainda prévio ao nascimento a partir das representações nas quais as mães idealizam o bebé e se preparam para a maternidade. Deste modo, as representações maternas são estruturantes do próprio processo de vinculação [30].

A partir do terceiro trimestre da gravidez, as mulheres desenvolvem uma representação mais clara e rica dos seus bebés [4]. Alguns autores propõem que estas primeiras representações preparam as mães para os cuidados maternos, dado que a vinculação é central na espécie humana [8].

No entanto, o nascimento prematuro revela o verdadeiro bebé que a mãe confronta com o bebé idealizado. As representações prenatais estão abertas a mudanças decorrentes da interação real e, a necessidade de cuidar do bebé irá ajustar as expectativas da mãe ao recém-nascido [11, 39].

Diretamente ou indiretamente parece existir uma relação entre as representações maternas e a subsequente qualidade da vinculação estabelecida entre mães e filhos [16].

Embora o papel das representações maternas na vinculação mãe-filho(a) tenha sido alvo de investigação, pouco se sabe ainda sobre as representações das mães dos bebés prematuríssimos.

Na continuidade dos estudos anteriores sobre as representações maternas em díades com bebés de termo e pré-termo, o presente estudo teve como objetivo investigar as representações maternas em díades com bebés prematuríssimos (IG inferior a 32 semanas), comparando-as com as díades de bebés de termo (IG superior a 37 semanas). Para o efeito, foi realizada uma Entrevista Materna nas primeiras 72 horas após o nascimento a 20 mães de bebés prematuríssimos e a 41 mães de bebés de termo. A Entrevista Materna foi desenvolvida e testada por Fuertes [15] no seu estudo com bebés pré-termo tendo como propósito central explorar as representações maternas relativamente ao desenrolar da gravidez, ao nascimento antecipado, à maternidade e ao filho prematuro.

Os resultados indicam que a gravidez foi mais desejada e temida nas mães dos bebés de extremo pré-termo. Talvez por isso, e porque os seus filhos ainda estão em risco de vida, as mães destes bebés não querem antecipar o futuro. Em percentagem, as mães dos bebés de termo descrevem mais os seus filhos como calmos quando comparadas com as outras mães em estudo.

Os dados obtidos sugerem que as famílias dos bebés de extremo pré-termo estão a viver processos de vinculação distintos dos bebés de termo e marcados pela ansiedade de sobrevivência. Por isso, afigura-se importante a presença de profissionais especializados em vinculação, que possam apoiar as famílias logo nas UCINs [31]. Contudo, sabemos que a vinculação está associada ao desenvolvimento infantil, saúde mental e socialização da criança e o profissional especializado nesta área deverá detetar oportunidades de intervenção e de promoção do apego [31]. As perturbações da vinculação são um risco para o desenvolvimento do bebé prematuro que se somam aos riscos de saúde [5]. As respostas preventivas e atempadas na área da vinculação são uma necessidade de intervenção, fundamental, como qualquer outra na área da saúde e do desenvolvimento [21].

Em termos de intervenção precoce junto destas famílias seria importante, e pertinente, atuar sobretudo ao nível da díade como um todo. Efetivamente, o processo de intervenção deve ajudar a valorizar as forças e os aspetos positivos da díade, promovendo uma espiral de efeitos recíprocos segundo um encadeamento de tipo transacional, que poderá levar à promoção da responsividade parental, em estreita ligação com o refinamento das capacidades da criança para se auto-regular e sinalizar os estados de necessidade [21].

Com base na literatura, é possível constatar que alguns estudos defendem que as intervenções centradas na sensibilidade materna tendem a ser eficazes não só na promoção dessa mesma capacidade nas mães, mas também na promoção da segurança da vinculação e na prevenção de uma vinculação desorganizada [6].

Para além disso, e de acordo com Sameroff e Fiese [27], será necessário mudar as representações dos pais sobre a criança, sobre o seu papel de pais e até mesmo sobre a sua infância, para que se consiga alterar o seu comportamento, de forma a que consigam compreender as intenções e funções dos comportamentos, interesses e necessidades afetivas do seu bebé. Segundo Cooper, Hoffman, Powell e Marvin (2005), deverá existir uma *“mudança das práticas parentais”*, que *“não resultará da aprendizagem de técnicas específicas mas de compreender e integrar novas formas de ação na relação com os filhos”* [cit in 17].

Palavras-chave: Prematuridade; Representações Maternas; Parentalidade; Intervenção Precoce

Referências Bibliográficas

1. Ainsworth, M. (1965). Further research into the adverse effects of maternal deprivation. In J. Bowlby (Ed.), *Child care and growth of love* (pp. 191-235). London: Penguin Book.
2. Ainsworth, M. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709- 716.
3. Algarvio, S., Leal, I., Maroco, J., & Matono, M. (2008). Preocupações parentais: Estudo comparativo entre um grupo de pais normativos e um grupo de pais de crianças prematuras. *Actas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. Porto: Universidade do Porto.
4. Ammaniti, M., Baumgartner, E., Candelori, C., Perucchini, P., Pola, M., Tambelli, R., et al. (1992). Representation and narratives during pregnancy. *Infant Mental Health Journal*, 13(2), 167-182
5. Antunes, S., Barbosa, M., Gonçalves, J., Ribeiro, C., Justo, J., Gomes-Pedro, J., Lopes dos Santos, P., Lamônica, D., & Fuertes. (2016). Autorregulação e vinculação no primeiro ano de vida do bebé prematuro: investigação, intervenção precoce e contributos da abordagem Touchpoints. *Diálogos acerca da prematuridade*. Edições Aloendro: Évora.
6. Bakermans-Kranenburg, M., Van IJzendoorn, M., & Juffer, F. (2005). Disorganized infant attachment and preventive interventions: A review and meta-analysis. *Infant Mental Health Journal*, 26(3), 191-216.
7. Bowlby, J. (1969, 1982). *Attachment and Loss* (Vol. I). London: Penguin Book.
8. Brazelton, B., & Cramer, B. (1990). *The Earliest Relationship*. Reading, MA: AddisonWesley/Lawrence.
9. Cox, S., Hopkins, J., & Hans, S. (2000). Attachment in preterm infants and their mothers: neonatal risk status and maternal representations. *Infant Mental Health Journal*, 21(6), 464-480.
10. Di Vitto, B., & Goldberg, S. (1979). The effects of newborn medical status on early parent-infant interaction. In T.M. Field, A. M. Sostek, S. Goldberg & H.H. Shuman (Eds.), *Infants born at risk* (pp.311-332). Jamaica, New York: Spectrum Books.
11. Fava-Vizziello, G., Antonioli, M., Cocci, V., & Invernizzi, R. (1993). From pregnancy to motherhood: the structure of representative and narrative change. *Infant Mental health Journal*, 14, 1, 4-16.
12. Feldman, R., & Eidelman, A. (2007). Maternal Postpartum behavior and the emergence of infant-mother and infant-father synchrony in preterm and full-term infants: The role of neonatal vagal tone. *Developmental Psychobiology*, 49, 290-302.
13. Field, T. (1979). Interaction patterns of preterm and term infants. In T.M. Field, A.M. Sostek, S. Goldberg & H.H. Shuman (Eds.), *Infants born at risk* (pp. 333-356). New York: Spectrum Books.
14. Fogel, A. (1992). Movement and communication in human infancy: The social dynamics of development. *Human Movement Science*, 11, 387-423.
15. Fuertes, M. (2005). *Rotas da Vinculação: O desenvolvimento do comportamento interativo e a organização da vinculação no primeiro ano de vida do bebé prematuro*. Tese de Doutoramento. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

16. Fuertes, M., Faria, A., Fink, N., Barbosa, M., (2011). Associations among maternal representations at birth and attachment in portuguese dyades with preterm and full term infants. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 79-86.
17. Fuertes, M., Justo, M., Barbosa, M., Leopoldo, L., Lopes, J., Gomes Pedro, J. & Sparrow, J. (2012). Infants prematurely born: Socio-emotional Development and Early Intervention. Diogo Contreiras and Johann Sampaio (Eds.). In *Preterm Infants: Development, Prognosis and Potential Complications* (pp. 100-125). NY: Nova Science Publishers, Inc. ISBN: 978-1-62081-852-7
18. Gianino, A., & Tronick, E. (1988). The mutual regulation model: The infant's self and interactive regulation and coping and defensive capacities. In T. M. Field, P. M. MacCabe & N. Schneiderman (Eds.). *Stress and coping across development* (pp. 47-68). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
19. Goldberg, S., & Di Vitto, B. (1995). Parenting children born preterm. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, volume 1, Children and Parenting* (pp. 209-231). Mahwah, NJ: Erlbaum.
20. Organização Mundial da Saúde (OMS, 2016). Preterm Birth. DOI: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs363/en/>
21. Lopes dos Santos, P., & Fuertes, M. (2005). A vinculação em populações de risco. In J. Bairrão (Coord.), *Desenvolvimento: Contextos familiares educativos* (pp.172- 199). Porto: Livpsi.
22. Minde, K., Perrotta, M., & Marton, P. (1985). Maternal caretaking and play with full-term and preterm infants. *Journal of Child Psychiatry*, 26, 231-244.
23. Muller-Nix, C., Forcada-Guex, M., Pierrehumbert, B., Juanin, L., Borghini, A., & Ansermet, F. (2004). Prematurity, maternal stress and mother-child interactions. *Early Human Development*, 79, 145-158.
24. Pederson, D., & Moran, G. (1996). Expressions of the attachment relationship outside of the strange situation. *Child Development*, 67(3), 915-927.
25. Plunkett, J., Meisels, S., Stiefel, G., Pasick, P., & Roloff, D. (1986). Patterns of attachment among preterm infants of varying biological risk. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 25(6), 794-800
26. Poehlmann, J., & Fiese, B. (2001). The interaction of maternal and infant vulnerabilities on developing attachment relationships. *Development and Psychopathology*, 13(1), 1-11.
27. Sameroff, A. & Fiese, B. (1990; 2000). Transactional regulation and early intervention. In S. Meisels & J. Shonkoff (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention*. (pp. 135-160). Cambridge: Cambridge University Press.
28. Sigelman, C. (1999). *Life-span human development* (3rd ed.). Pacific Grove, CA, USA: Brooks/Cole.
29. Stern, D., Bruschiweiller-Stern, N. & Freeland, A. (1998). *The birth of mother*. Moshav Ben-Shemen, Israel: Mondan Publishing House.
30. Stern, D., Bruschiweiller-Stern, N. & Freeland, A. (2000). O nascimento de uma mãe: como a experiência da maternidade transforma uma mulher. Porto: Ambar
31. Videira, R. (2016). O apoio da enfermagem aos pais dos bebés prematuros na adaptação à vida extra-uterina. *Diálogos acerca da prematuridade*. Edições Aloandro: Évora.
32. Weinfield, N., Sroufe, L., Egeland, B., & Carlson, E. (2008). Individual differences in infant-caregiver attachment: Conceptual and empirical aspects of security. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 78-101). New York: Guilford Press.
33. Wille, D. (1991). Relation of preterm birth with quality of mother-infant attachment at one year. *Infant Behaviour Development*, 14, 227-240.
34. Zarling, C., Hirsch, B., & Landry, S. (1988). Maternal social networks and mother-infant interactions in full term and very low brith weight preterm infant. *Child Development*, 59, 178-185.

A LEITURA FUNCIONAL COMO PROCESSO DE PROMOÇÃO DE AUTONOMIA PESSOAL E SOCIAL DE ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTELLECTUAL

Luísa Gomes

luisa.luigom@gmail.com

Isabel Pizarro Madureira

isabelmo@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Lisboa

Resumo

A Educação para a Cidadania é fundamental para a criação de uma sociedade onde os Direitos Humanos são respeitados pelos cidadãos que a integram. Assegurar a formação de indivíduos autónomos e capazes de participar de forma ativa na sociedade em que vivem são finalidades da escola e da educação inclusiva que atualmente se preconiza. Nesse sentido, na legislação em vigor assegura-se a frequência do ensino regular de alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI). Para todos os alunos e, em particular, para estes, a aquisição de competências a nível da leitura facilita o acesso à vida em sociedade e o exercício da cidadania.

No presente estudo procurámos compreender como se processa o ensino e a aprendizagem da leitura de alunos com PDI, conhecendo as práticas pedagógicas que os docentes implementam de modo a promover competências leitoras facilitadoras da autonomia pessoal e social. Mais concretamente, quisemos perceber se as competências adquiridas através de uma leitura funcional promovem maior autonomia e inclusão na sociedade. Neste enquadramento, tornou-se pertinente entendermos o que é feito na escola, que tipo de intervenção é realizada com estes alunos para que este processo seja bem sucedido.

Para esta investigação, decorrente das questões orientadoras, formulámos dois objetivos gerais: i) Caracterizar as práticas que os professores e técnicos do 2º e 3º ciclos desenvolvem no sentido de promover competências leitoras em alunos com PDI; ii) Verificar a eventual relação existente entre a aquisição de competências leitoras e o desenvolvimento da autonomia pessoal e social. Perante tais objetivos gerais tornou-se possível definir um conjunto de objetivos específicos, a saber: i) Caracterizar as estratégias usadas pelos professores para o desenvolvimento de competências leitoras; ii) Caracterizar as práticas implementadas pelos professores para a promoção de competências de leitura funcional de alunos com PDI; iii) Identificar as dificuldades com que os professores se deparam neste processo; iv) Conhecer a opinião dos professores sobre a importância da leitura funcional no desenvolvimento dos alunos com PDI; v) Identificar que tipo de competências leitoras adquirem os alunos com PDI.

Seguimos uma abordagem qualitativa, paradigma interpretativo, realizando um estudo de caso, centrado na análise das concepções e das práticas de um grupo específico de professores e técnicos especializados: quatro docentes de Educação Especial, um do Ensino Regular e um Terapeuta da Fala. Como técnicas de recolha de dados privilegiou-se a pesquisa documental e a realização de entrevistas e de observações naturalistas.

A metodologia seguida, permitiu compreender a dinâmica do trabalho das participantes, mais concretamente, no que diz respeito às práticas implementadas para a aquisição de competências leitoras nos alunos com PDI; permitiu ainda identificar as estratégias utilizadas no ensino da leitura funcional, bem como, o seu impacto nas aprendizagens dos alunos, nomeadamente ao nível da autonomia pessoal e social. Também foi possível conhecer as dificuldades com que as participantes se deparam e o que fazem para as superar.

Os resultados mostram o papel determinante do professor de educação especial (PEE) na intervenção e inclusão de alunos com PDI pois são os PEE que os acompanham e apoiam sistematicamente, agilizando práticas e estratégias para a promoção do sucesso, neste caso, para aquisição de competências leitoras e para a promoção da autonomia pessoal e social; na planificação e preparação de material e/ou de recursos os PEE e o TF tentam responder às necessidades e características de cada aluno e às expectativas que cada família tem para os seus filhos. Além destes aspetos, proporcionam aos alunos situações de aprendizagem diversificadas e significativas dentro e fora da escola e prestam-lhes o devido apoio. Têm sempre presente a promoção da autonomia pessoal e social e a preocupação com o futuro dos alunos. A sua intervenção é, sempre que possível, realizada em contextos reais para que os alunos consigam desenvolver competências funcionais que lhes sejam úteis e que se possam transferir para outros contextos do seu quotidiano. É evidente a relação entre a leitura funcional e a autonomia pessoal e social.

É perceptível a necessidade de uma maior colaboração entre docentes e técnicos. Embora se esboce alguma mudança, no que diz respeito à participação e cooperação entre o PEE e o professor do ensino regular (PER), são sobretudo os PEE que implementam processos de leitura funcional junto de alunos com PDI.

A análise das práticas dos PEE permitiu perceber toda uma sequência de atividades a realizar, facilitadoras da aquisição de competências no âmbito da leitura funcional e da autonomia pessoal possibilitando assim a construção de um roteiro de ensino-aprendizagem que julgamos poderá ser equacionado perante contextos educativos semelhantes.

Palavras-chave: Autonomia pessoal e social, Educação Inclusiva, Leitura funcional, Literacia, Perturbação do Desenvolvimento Intelectual



O contributo dos pares para a Inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo no 1.º ano de escolaridade

Mónica Monteiro Mendes

monicamendes24@hotmail.com

Escola Superior de Educação de Lisboa

Isabel de Lacerda Pizarro Madureira

isabelmo@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação de Lisboa

Resumo

Considerando os pressupostos da Educação Inclusiva relativos a atitudes, práticas e opções metodológicas promotoras de oportunidades de equidade para todos os alunos foi desenvolvida uma investigação designada: O contributo dos pares para a Inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo no 1.º ano de escolaridade.

Destaca-se a atualidade e pertinência do tema de acordo com as políticas educativas portuguesas no âmbito da Educação Inclusiva. De acordo com Rodrigues e Nogueira (2011), nas últimas décadas, o governo português tem desenvolvido um conjunto de legislações promotoras da educação de alunos com NEE no ensino regular. Como efeito dessas políticas, apenas cerca de 2% dos alunos com NEE encontravam-se em instituições de ensino especializado, estando os restantes inseridos em instituições de ensino regular. Atualmente, a legislação mais recente no âmbito da Educação Inclusiva refere-se ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho que “estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos” (p. 2919) e, ainda “identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão” (p. 2919).

Intrinsecamente relacionado com a problemática, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) define como um dos seus princípios a inclusão, defendendo que é dever da escola promover a integração da “diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional” (p. 13), garantindo “o acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos” (p. 13). Para além disto, neste documento, é definido como competência essencial aos alunos o relacionamento interpessoal.

Neste sentido, considerou-se pertinente, formular como questão de investigação do presente estudo: “Qual o contributo dos pares no processo de Inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo no 1.º ano de Escolaridade?”. A problematização deste tema foi operacionalizada através das seguintes questões orientadoras:

- i) Que estratégias implementar no sentido de promover a cooperação entre alunos com PEA e os pares?
- ii) Que estratégias implementar no sentido de promover relações interpessoais entre os alunos com PEA e os pares?
- iii) Como promover a autorregulação do processo de ensino e aprendizagem em alunos com PEA?

Em conformidade com o anteriormente enunciado, emergiu como objetivo geral do estudo, *Verificar em que medida o trabalho com pares contribui para o processo de inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo no 1.º ano de Escolaridade*. Neste seguimento, definiram-se como objetivos específicos desta investigação:

- 1. Implementar atividades facilitadoras de cooperação com os pares;
- 2. Proporcionar situações facilitadoras do desenvolvimento de relações de sociais e afetivas com os pares;
- 3. Equacionar estratégias facilitadoras de processos de autorregulação de aprendizagens de crianças com PEA.

No âmbito da investigação, foi levada a cabo uma intervenção pedagógica que envolveu a implementação de atividades promotoras de trabalho cooperativo, junto do grupo turma, registando-se o envolvimento de duas crianças com PEA numa fase inicial e final da intervenção. Foi, também, realizado um teste sociométrico ao grupo turma com o intuito de conhecer as relações sociais, nomeadamente, as estabelecidas com as alunas PEA e, ainda, entrevistas à orientadora cooperante, assim como os professores de apoio da área da Educação Especial que acompanham as alunas com PEA.

Face ao objeto de estudo, optou-se por uma metodologia inspirada na investigação-ação, de natureza qualitativa com recurso à análise documental, observação participante, entrevista e teste sociométrico.

Finalizada a investigação importa sumariar as principais conclusões inferidas. Assim sendo, destaca-se a importância do plano de ação delineado, uma vez que permitiu o trabalho a pares ou em pequenos grupos em diversos momentos. Para além disso, a diversidade de atividades propostas, aliada a rotinas semanais assumiu-se como um fator de motivação e aumento de envolvimento de ambas as crianças.

Evidencia-se, através da análise do percurso pessoal de cada das crianças, que a intervenção precoce em alunos com PEA pode, efetivamente, reduzir fragilidades associadas à problemática, promovendo, em simultâneo, um desenvolvimento de competências sociais.

Por fim, a análise do desempenho das alunas ao longo da intervenção, conduziu-nos a outra conclusão: o nível de envolvimento das crianças com PEA nas atividades de cariz individual é fraco ou emergente, no entanto, nas atividades a pares verifica-se um aumento do envolvimento. Conclui-se, portanto, que o trabalho cooperativo pode constituir uma estratégia essencial quando se pretende o envolvimento dos alunos com PEA nas atividades.

Com base nestas conclusões, julgamos que o desenvolvimento de práticas inclusivas e de cooperação entre crianças com PEA e os seus colegas de turma, permitiu verificar o contributo do trabalho a pares,

para o envolvimento das crianças nas atividades propostas e, conseqüentemente, para o processo de inclusão escolar.

Em tom de conclusão, destaca-se a importância da ação do professor na implementação de metodologias de ensino facilitadoras da inclusão, da participação e da aprendizagem para todos. Isto porque, as duas crianças em estudo, apesar de possuírem uma problemática semelhante, apresentavam comportamentos bastante diferentes. Com efeito, a preocupação do professor deve centrar-se nesses aspetos, assegurando, assim, o sucesso de todos os alunos.

Palavras-chave: Perturbação do Especto do Autismo; Inclusão; Práticas; Envolvimento; Cooperação.

Referências

Rodrigues, D. & Nogueira, J. (2011). Educação Especial e Inclusiva em Portugal: fatos e opções. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1, 3-20.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 129.

Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. 46 S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. N. C. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação.



Comunicações paralelas 2

Livros Viajantes Inclusivos: falar sobre questões LGBT nos jardins de infância e escolas do 1º ciclo

Eduarda Ferreira

e.ferreira@fcsn.unl.pt

CICS.NOVA, Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, NOVA/ FCSH

Resumo

Este artigo apresenta o projeto de educação sexual 'Livros Viajantes Inclusivos', desenvolvido pela SEIES - Sociedade de Estudos e Intervenção em Engenharia Social. O projeto 'Livros Viajantes Inclusivos' tem como objetivo promover atividades no contexto escolar, em parceria com as bibliotecas escolares, sobre a não discriminação com base na orientação sexual e na identidade de género.

A literatura infantil pode ser entendida como uma prática social e cultural que contribui para a compreensão das ideologias, representações, e modos de vida dominantes na organização da sociedade (Morgado & Pires, 2010). Sabemos que na nossa sociedade existem diversos estereótipos e preconceitos relativos a pessoas lésbicas, gays, bissexuais e transgénero (LGBT) que promovem uma cultura homofóbica, limitando o exercício de uma cidadania global e inclusiva (Tamagne, 2002). Os estereótipos e preconceitos surgem quando agimos como se todos os membros de uma cultura ou grupo compartilhassem as mesmas características, e estas generalizações quando associadas a conotações negativas, dão lugar a preconceitos que limitam a nossa capacidade de respeito pela diversidade (Bennet, 1998). Neste contexto, é de particular importância o papel da escola na promoção da cidadania dos mais jovens. A escola deve proporcionar às crianças experiências e contextos que lhes permitam ver para além dos estereótipos dominantes na sociedade (Sánchez & Vallejo, 2003). Para as práticas da escola na promoção da cidadania das crianças, a literatura infantil pode ter um papel fundamental, contribuindo para uma visão inclusiva e baseada no respeito pela diversidade (Tomé & Bastos, 2012).

A literatura infantil é central para o desenvolvimento das atividades do projeto 'Livros Viajantes Inclusivos' e é o principal suporte para o seu desenvolvimento. Crianças do pré-escolar e do 1º ciclo participam em atividades organizadas com base na leitura de livros que contribuem para a desconstrução de estereótipos e preconceitos relacionados com a orientação sexual e a identidade de género. As crianças têm contato em ambiente educacional, acompanhadas por docentes das turmas e docentes bibliotecárias/os, com a diversidade da vida em sociedade, numa perspetiva inclusiva e de promoção de uma cidadania ativa. Uma das principais características deste projeto é promover atividades integradas no plano de atividades das bibliotecas escolares e / ou nas atividades regulares das aulas, implementadas por alguém que faz parte da comunidade escolar. Pretende-se evitar o desenvolvimento de atividades por pessoas exteriores ao espaço escolar, que só ocasionalmente estão presentes e que não podem garantir um acompanhamento regular e continuado das crianças. Esta característica do projeto promove a autonomia das/os docentes, o que potencia a sustentabilidade da iniciativa e a probabilidade de replicação em anos futuros, bem como a adaptação ao contexto específico de cada escola. Por essas razões, este projeto tem um alto potencial multiplicador.

O projeto 'Livros Viajantes Inclusivos' insere-se no Plano de Ação de Combate à Discriminação em Razão da Orientação Sexual, Identidade e Expressão de Género, e Características Sexuais 2018-2021, incluído na Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação 2018-2030 (ENIND) (Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018) que assume como objetivos estratégicos: prevenir e combater todas as formas de discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género; e promover a sensibilização de toda a sociedade portuguesa para esta problemática. Este projeto vai de encontro das orientações de políticas de igualdade da União Europeia que indicam explicitamente que deve ser feita divulgação de informação fidedigna sobre experiências de pessoas lésbicas, gays, bissexuais e transgénero (LGBT) assim como a promoção ativa da aceitação pública das identidades, comportamentos e relacionamentos LGBT (Agency for Fundamental Rights, 2010). Orientações difundidas pelo Conselho da Europa salientam o facto de ser obrigação das escolas providenciarem um ambiente seguro para alunas/os e docentes lésbicas, gays, bissexuais e transgénero, garantindo que estão protegidos/as contra práticas de bullying (Council of Europe, 2011). Realçamos que no Referencial de Educação para Saúde (Direção-Geral da Educação & Direção-Geral da Saúde, 2017), publicado em junho de 2017, no tema 'Afetos e Educação para a Sexualidade' é referida a importância desde os primeiros anos de escolaridade de "Compreender e respeitar a diversidade na sexualidade e na orientação sexual".

Esta comunicação apresenta os resultados do desenvolvimento projeto 'Livros Viajantes Inclusivos' em jardins de infância e escolas do 1º ciclo do concelho de Setúbal, assim como os resultados da oficina de formação 'Ler para a Igualdade' organizada no âmbito deste projeto.

São intervenientes neste projeto a Redes de Bibliotecas Escolares do Concelho de Setúbal, a Biblioteca Municipal de Setúbal, a Escola Superior de Educação de Setúbal, voluntárias/os da SEIES, professoras/es bibliotecárias/os, educadores/as de infância e docentes do Ensino Básico de 5 agrupamentos de escolas do concelho de Setúbal. Os 5 agrupamentos de escolas incluem 6 Jardins de Infância, 20 Escolas de 1º Ciclo, e 6 Escolas do Ensino Básico e Secundário.

O projeto Livros Viajantes Inclusivos, em cada ano letivo, segue os seguintes passos para a sua implementação:

- Divulgação em reunião da coordenação municipal das bibliotecas escolares
- As escolas/bibliotecas interessadas em aderir ao projeto recebem um conjunto de Livros Viajantes Inclusivos
- Formação a professores/as bibliotecários/as
- Integração do projeto nas atividades em desenvolvimento nas escolas
- Reuniões periódicas para apoio ao desenvolvimento do projeto
- Desenvolvimento ao longo do ano letivo de atividades sobre a temática com as/os alunas/os

São voluntárias/os da SEIES - Sociedade de Estudos e Intervenção em Engenharia Social que garantem o funcionamento do projeto, nomeadamente, a divulgação do projeto na rede de bibliotecas escolares, a formação de docentes, e o acompanhamento das atividades realizadas nas escolas. Estas/es voluntárias/os são técnicas/os acreditados pela Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG) como formadoras/es na área de igualdade de género e não discriminação em função da orientação sexual e identidade de género.

As ideias chave do projeto, são:

- INCLUSÃO - abordagem de questões relacionadas com orientação sexual e identidade de género no contexto de atividades realizadas nas escolas, não limitando a sua abordagem a ações de educação sexual;
- TRANSVERSALIDADE - atividades desenvolvidas no pré-escolar e ensino básico, integrando as atividades a desenvolver nas atividades regulares das turmas;
- COLABORAÇÃO - construção conjunta com os/as docentes do plano de atividades a desenvolver com os livros infantojuvenis do projeto;
- PARTILHA - reflexão conjunta sobre as atividades realizadas no contexto do projeto;

- CIDADANIA - envolvimento de toda a comunidade educativa, potenciando o papel ativo das crianças e jovens na promoção da igualdade.

Os livros infantis utilizados no projeto (Tabela 1) foram selecionados por contribuírem com as suas histórias para a desconstrução de estereótipos e preconceitos relacionados com a orientação sexual e a identidade de género.

Tabela 1 - Livros utilizados no projeto

Autoras/es	Nome do livro	Editora
Ana Zanatti	Teodorico e as Mães Cegonhas	Objectiva
Bruno Magina	A vila das cores	escrit'orio editora
Filipe de Bruxelas	Primeiro cresci no coração	Associação ILGA Portugal
Joana Miranda e Sofia Neves	A minha família é a melhor do mundo. E a tua?	Fonte da Palavra
Justin Richardson e Peter Parnell	Três com Tango	kalandraka
Manuela Bacelar	O Livro do Pedro	Edições Afrontamento
Margarida Fonseca Santos	Saber ao Certo	Editorial Estampa
Margarida Fonseca Santos	Ser quem sou	Booksmile
Marta Morgado	Luanda, Lua	Surd'Universo
Todd Parr	O Livro da Família	Edições Gailivro
Xerardo Quintiá	Titiritesa	OQO PT

Ao longo dos anos letivos em que foi implementado, de 2015 a 2019, o projeto 'Livros Viajantes Inclusivos' teve como principais resultados, nos 5 agrupamentos de escolas envolvidos, o desenvolvimento de atividades de exploração de livros infantis com 20 turmas do pré-escolar e 156 turmas do 1º ciclo, num total de cerca de 4.000 crianças. Nas atividades realizadas em contexto de turma foram produzidos materiais de suporte à exploração de histórias, que circulavam entre as diversas escolas numa prática partilhada. Para além das atividades realizadas em contexto de turma, foram organizadas sessões públicas abertas à comunidade com autoras/es dos livros infantis, Ana Zanatti, Richard Zimler e Margarida Fonseca Santos, uma parceria com o Festival de Cinema da Escola Secundária Lima de Freitas com exibição de filmes relacionados com o tema do projeto, exposição dos trabalhos realizados na oficina de formação na Escola Superior de Educação de Setúbal, e apresentação de um momento de arte performativa criado por alunos/as do Curso Profissional de Artes do Espetáculo da Escola Secundária Ordem de Sant'iago no final da Marcha da Felicidade (iniciativa do projeto Jovens Impulsionador@s da SEIES), estendendo a visibilidade do projeto à cidade de Setúbal.

A dinamização de atividades sobre temas relacionados com orientação sexual e identidade de género em contexto escolar com base na exploração de livros infantojuvenis, requer formação específica dos/as docentes. É fundamental que as/os docentes desenvolvam conhecimentos mais aprofundados sobre questões relacionadas com a orientação sexual e identidade de género para poderem abordar esses temas com rigor científico e com segurança. Para as/os docentes fundamentarem as suas práticas docentes sobre estas temáticas no contexto atual do nosso país, é importante terem a oportunidade de refletir sobre a situação portuguesa em termos de legislação e contexto social relacionados com orientação sexual e identidade de género, assim como sobre as políticas de promoção de igualdade. Para a dinamização de atividades com base em livros infantojuvenis que abordam de forma positiva temas relacionados com orientação sexual e identidade de género, as/os docentes devem exercitar competências que lhes permitam delinear estratégias de intervenção e produzir materiais de suporte à exploração dos livros. No decorrer do projeto 'Livros Viajantes Inclusivos' foram realizadas diversas

edições da ação de curta duração “Orientação sexual e identidade de género, qual o papel da escola?”, com muita adesão por parte das/os docentes. Esta ação de curta duração tem como objetivo exercitar competências de dinamização de atividades sobre temas relacionados com orientação sexual e identidade de género em contexto escolar e refletir sobre as barreiras e oportunidades relacionadas com o desenvolvimento destas atividades. No entanto, foi sentido por parte das/os docentes a necessidade de uma formação mais aprofundada, organizada como oficina de formação, pois possibilita a criação de situações de socialização, em que cada um/a dos/as participantes relata as suas práticas efetivas, as partilha com as/os colegas, as interroga, e a partir desse trabalho pode equacionar novos meios – processuais e técnicos – de as pôr no terreno. A participação da Escola Superior de Educação de Setúbal foi essencial para a acreditação pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua da oficina de formação ‘Ler para a Igualdade’ (CCPFC/ACC-93540/18, n.º créditos 1,4) que veio dar resposta a esta necessidade. A oficina de formação foi financiada pela Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG).

O projeto ‘Livros Viajantes Inclusivos’ permitiu o desenvolvimento de atividades em contexto escolar com base na exploração de livros infantis, em parceria com as bibliotecas escolares, sobre a não discriminação com base na orientação sexual e na identidade de género. Por ser um projeto desenvolvido com a participação das/os docentes e ter uma componente de formação, acreditamos que o seu impacto se estenderá muito para além da sua duração temporal. Certamente ficarão as sementes de futuras ações de promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Palavras-chave: literatura infantil; 1º ciclo; pré-escolar; bibliotecas escolares; LGBT

Referências bibliográficas:

Agency for Fundamental Rights (2010). *Homophobia, Transphobia and Discrimination on grounds of Sexual Orientation and Gender Identity, 2010 update*. Wien: European Union Agency for Fundamental Rights.

Bennet, M. J. (1998). Intercultural communication: a current perspective. In Bennet, Milton J. (ed.). *Basic concepts of intercultural communication: selected readings* (pp. 1-34). Yarmouth (ME): Intercultural Press.

Council of Europe (2011). *Discrimination on grounds of sexual orientation and gender identity in Europe*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Direção-Geral da Educação & Direção-Geral da Saúde (2017). *Referencial de Educação para Saúde*. Lisboa: Ministério da Educação.

Morgado, M. & Pires, M. N. (2010). *Educação Intercultural e literatura Infantil. Vivemos num mundo sem esconderijos*. Lisboa, Portugal: Colibri.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018, *Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação 2018-2030 (ENIND)*, 21 de maio de 2018. Disponível em https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/07/Resol_Cons_Ministros_61_2018.pdf

Sánchez, E. & Vallejo, C. (2003). Educación en valores en una sociedad abierta y plural. *Educación y Futuro*, nº 8, 125-132

Tamagne, F. (2002). Genre et homosexualité: De l’influence des stéréotypes homophobes sur les représentations de l’homosexualité, vingtième Siècle. *Revue d’histoire* 3/2002 (75), 61-73.

Tomé, M. C. & Bastos, G. (2012). Encontrar o Outro nos livros: A literatura juvenil ao serviço da construção de uma cidadania global. In Gonçalves, Susana & Sousa, Florbela (Eds.) *Escola e comunidade Laboratórios de cidadania global*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.



CIDADANIA JOVEM EM AÇÃO – HUMANIZA-TE

Anita Paulo Agostinho

anita.paulo.a@gmail.com

Filiação / Encarregado de Educação: Vera Agostinho

Rita Guerreiro Duarte

1ritagduarte.@gmail.com

Filiação / Encarregado de Educação: Sónia Guerreiro Duarte

Sofia Beatriz Lopes Pinto Vaz

sofiavieiravaz@gmail.com

Filiação / Encarregado de Educação: Carmen Vieira Lopes

Resumo

Na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, do 9.º ano de escolaridade, realizamos uma análise crítica sobre a desigualdade de género, correspondente ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável número 5, da Organização das Nações Unidas, num projeto cívico cuja prática de ensino formata menos e humaniza mais os jovens.

Com a liberdade de criar informação, de forma crítica e apelativa para os jovens, recorremos a ferramentas multimédia e produzimos um conteúdo digital cujo teor se resume de seguida.

Os problemas sociais marcaram todos os tempos, mas é a desigualdade de género que apresenta um dos mais longos históricos.

A desigualdade de género está presente mundialmente, e apenas o seu grau de disparidade varia consoante os países. É um problema que se evidencia em ambiente laboral, doméstico ou perante as instituições.

Organizações e projetos foram surgindo com o objetivo de combaterem a desigualdade de género e empoderar as mulheres e raparigas, defendendo ideias e apresentando soluções que visam dar respostas ao problema. Mas defender ideias e apresentar soluções não é suficiente. É preciso agir e concretizar realmente as propostas e ideias que são elaboradas e defendidas, para começarmos a atenuar e, por fim, resolver este problema. Mas tal não depende apenas das mulheres mas sim, e principalmente, dos homens, uma vez que num mundo dominado por homens (apenas 27,1% dos líderes e gestores mundiais são mulheres) e uma cultura dominada por homens, a igualdade de género é essencialmente uma questão de poder e os homens são uma parte essencial da solução.

Nos últimos anos ficou provado que as mulheres têm um grande poder transformador, quando têm a oportunidade de participar de forma igualitária na sociedade. Quando estão nos Parlamentos, os países adotam políticas de proteção climática mais rigorosas; nos momentos de negociação da paz, os acordos são mais duradouros; quando governam, vemos maiores investimentos na proteção social e no combate à pobreza. Nas Nações Unidas, com as mulheres a servirem em igual número de cargos de liderança,

assistimos a uma ação mais concertada da paz, da promoção do desenvolvimento sustentável e da defesa dos direitos humanos.

São necessárias políticas que contribuam para acabar com a discriminação, a violência, o tráfico e exploração sexual, os casamentos prematuros, a mutilação genital e todas as práticas nocivas e atentatórias dos direitos das mulheres. Importa garantir iguais direitos no acesso à educação, empoderando as raparigas para os desafios futuros e para uma participação ativa no desenvolvimento dos países, viabilizar o acesso ao emprego, a participação em cargos de liderança, o acesso aos recursos económicos, à propriedade e aos serviços financeiros.

As mulheres têm contribuído para o progresso , mas podem ter um papel mais interventivo e positivo, na consolidação de novos rumos de desenvolvimento sustentável das sociedades.

Está na altura de construir um futuro igualitário. Este futuro é um trabalho de todos e para benefício de todas as gerações, presentes e futuras.

Mas não podemos esquecer que as ideias só mudam o mundo, quando mudam o nosso comportamento.

Palavras-chave:

Cidadania, discriminação, igualdade de género, empoderamento de raparigas e mulheres, participação igualitária, direitos humanos, desenvolvimento sustentável.



A educação no Brasil em tempos de pandemia.

Como ampliar a cidadania?

Marcia Roxana Cruces Cuevas

marcia.roxana@hotmail.com

Docente da Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Janaína Mariano César

janaina.cesar@ufes.br

Docente da Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Aressa Manucia Miranda Alves

aressa.psicologia@gmail.com

Discente da Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Bruna Pôrto Rangel

brunaportorangel@hotmail.com

Discente da Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Débora de Souza Ferreira Ramos

deborasramos@gmail.com

Discente da Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rafael Leite Mendonça

rafael.leite.mendonca@gmail.com

Discente da Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Resumo

Este texto compartilha uma experiência realizada no estado do Espírito Santo, Brasil, com início em abril de 2020, ainda em curso, tendo como disparador a pandemia da covid-19. Envolve docentes da rede pública de educação básica, docentes e discentes do curso de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e da pós-graduação em Psicologia Institucional (Ppgpsi/Ufes) e pesquisadoras/es do campo educacional. Essa experiência, realizada de modo remoto, e desenvolvida como projeto de extensão, constituiu um dispositivo grupal e participativo, chamada de *Roda de Conversa*. Espaço-tempo expressivo e solidário para a lida com a dor e enfrentamentos, no âmbito da vida e no cotidiano da educação. É na aliança entre trabalhadoras/es do campo educacional e discentes que, diante do contexto pandêmico, nos perguntamos: Como ampliar nossa cidadania?

Em março de 2020, no Brasil, como enfrentamento à pandemia tivemos a suspensão das atividades presenciais na educação. Durante todo o tempo pandêmico acompanhamos um número assustador de óbitos. Além da dor, vemos efeitos graves relacionados à pauperização das condições de vida, ao aprofundamento das desigualdades sociais, incertezas políticas, econômicas e sociais e o aumento da transmissão, contágio e morte, especialmente da população negra, que é aquela que mais sofre com a

expansão da crise sanitária. A pandemia escancara não apenas a desigualdade socioeconômica, mas também o racismo como base fundante de nossa sociedade brasileira (Forde & Forde, 2020). Põe em jogo os processos democráticos, os sentidos da cidadania e de ser cidadão em nossas sociedades ocidentais, com forte lastro patriarcal, sexista e racista.

Nesse sentido, Renato Noguera (2020) reúne tal problema em uma questão: “O que fazer diante da mutação ecológica que instalou uma pandemia, de todas as formas de opressão, da necropolítica sistêmica, da depredação ambiental e todo leque de injustiças?” (p.6). A pandemia com o decorrer dos meses visibiliza um quadro muito mais complexo em que o vírus em si não é o maior inimigo, mas todas as condições brutais da existência e das relações que sua passagem desvela.

É na ação, dentro do enfrentamento de uma crise generalizada política, econômica, social, de saúde e relacional, acirrada pela pandemia, que, em 2020, realizamos, como universidade pública, um convite à conversa para educadoras/es da educação, de modo a acolher e problematizar os efeitos pandêmicos sobre nossas práticas educacionais. A universidade pública se fundamenta em 3 bases inter-relacionadas: ensino, pesquisa e extensão. A extensão, como uma das ações sociais da universidade, implica a relação com a comunidade, com o público externo. São ações de partilha, troca e intervenção mútua entre conhecimento científico e saberes populares. Este trabalho é uma ação de extensão, desenvolvida através da construção de Rodas de Conversa.

Metodologicamente, opera-se com a constituição de um grupo-dispositivo de trabalho e intervenção (Benevides, 1996). O grupo formado a partir do princípio da heterogênesse (Deleuze, 2013) acolhe diferentes participantes, de cidades, percursos e atuações diversas na educação, bem como diferentes problemas. Trabalha com a imprevisibilidade das questões surgidas no encontro. Tem como direção a construção de cogestão (Campos, 1989), em que as/os participantes gestam coletivamente o movimento grupal. A conversa em roda é o plano dinâmico de operação grupal, que aponta para o movimento circular da palavra e dos afetos, rompendo com hierarquias e centralismos. De modo dialógico trabalha-se com problemas vividos pelos/as participantes em seus cotidianos educacionais atravessados pela pandemia. O exercício de pensar a partir de problemas que interessam aos/as participantes e de tecer movimentos dialógicos, de conversa, têm ainda inspiração na tradição da educação popular e no pensamento freiriano (Freire, 1993; Freire & Faundez, 1995). A Roda de Conversa acontece de modo quinzenal desde abril de 2020, reúne cerca de 20 pessoas no grupo, que funciona de modo aberto a novas participações. Tem duração média de 2 horas e 30 minutos e acontece de modo remoto, em plataforma digital. O registro é realizado pela equipe de extensionistas, formada por discentes e docentes do curso de Psicologia, por meio de diário de campo, de modo a acompanhar e registrar o encontro (Barros & Kastrup, 2009).

A adoção abrupta e vertiginosa de atividades de ensino de modo remoto no campo da educação e os questionamentos a esta visibilizaram a situação de moradia e condições de estudo para discentes e docentes, o acesso à internet desigual e excludente, a precarização do trabalho de profissionais da educação, a fragilidade de nossa *pseudo* acessibilidade, a inobservância dos compromissos éticos diante da adoção, compras e parcerias, de produtos e serviços fornecidos por empresas e grupos privados. Ou seja, a pandemia como experiência nova e urgente, reatualiza problemas no campo educacional: a ameaça à educação pública, gratuita e de qualidade e a intensificação de exclusão e precarização.

É nessa direção que após alguns encontros na *Roda de Conversa* uma pergunta emerge como problema: Diante de uma pandemia de todas as formas de opressão qual é mesmo o lugar da escola, seus fazeres e saberes? Em tempos de pandemia... o que é mesmo educar?

É importante lembrar que nos discursos sobre a escola, ao menos no ocidente, o processo educacional escolar frequentemente está atrelado à construção da cidadania. O “Educar”, como missão, vincula-se à

formação de cidadãos. Especialmente, em uma sociedade que se afirma democrática a cidadania é sua palavra-chave (Rolnik, 1995). No caso da Constituição brasileira de 1988, em vigor, que define o Brasil como um Estado Democrático de Direito, a cidadania comparece inseparável da educação. A educação é definida como direito de todos e dever do estado e da família, e deve visar além do pleno desenvolvimento da pessoa, da qualificação para o trabalho, o preparo para o exercício da cidadania.

Mas, o que a pandemia nos ensina a respeito dessa relação? Problematizar “o que é educar?” nos leva a questionar a “missão cidadã” da escola. A cidadania como abstração teórica, como experiência idealizada da ideia de humanidade, em uma pandemia de todas as formas de opressão, é posta em questão. Pressuposto na ideia de cidadania encontramos uma ideia de ser humano. Ailton Krenak (2019), líder e pensador indígena, aponta nosso condicionamento a certo modo de existência, que inclui a concepção do humano na separação e superioridade com o mundo. “O nosso apego a uma ideia fixa de paisagem da Terra e de humanidade é a marca mais profunda do Antropoceno” (p.58). Assim, detonamos, depredamos, destruímos, transformamos o corpo da Terra em mercadoria. “(...) a principal marca dos humanos é se distinguir do resto da vida terrestre” (Krenak, 2020, p. 55). Essa relação com a Terra não teria ampla correspondência com a pandemia de doenças e opressões que vivemos? De que modo a educação aprofunda ou modifica essa relação? De que modo educa para uma ampliação tal da cidadania, a ponto de gerarmos uma outra relação com essa nossa casa comum, a Terra? Assim, Ailton Krenak (2020), do meio da pandemia, nos escreve dizendo que quem está em pânico são os povos humanos, porque foram seus mundos artificiais e seus modos de funcionamento que entraram em crise. Na *Roda de Conversa* quando se relança o problema “o que é educar?” se está a pensar que, mesmo na condição mais brutal que uma pandemia desvela (a pauperização, doença e morte), o sistema educacional continua preocupado em manter o que acredita ser sua missão: ministrar aulas, reorganizar conteúdos, recuperar a carga horária de estudos, refazer as agendas do ano letivo. No entanto, docentes e discentes perguntam se não seria hora da escola parar em sua missão de formar cidadãos modernos e começar a se articular com uma cidadania que necessita pôr nosso mundo em questão, incluindo a missão da escola. Educar não do enfrentamento às desigualdades de toda ordem? Do cultivo de uma relação com os seres que rompa com certa ideia de ser humano e cidadão? Krenak chega a dizer que nós somos bem piores que a covid-19, que nós humanos e cidadãos somos a praga que come esse mundo. Vivemos “numa abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos” (Krenak, 2020, p. 82). Do ponto de vista dos povos originários “civilizar-se” não é um destino. A religião da civilização é um pisar duro sobre a terra. E o chamado é para pisarmos mais leve, evitando as formas de agressão.

Sandro de Castro Pitano (2015), pesquisador brasileiro, problematiza a responsabilidade atribuída à educação de formar cidadãos, ao colocar em questão o aspecto aparentemente neutro de tal missão. Aponta na ideia de cidadania vigente sua ligação com um exercício conservador, excessivamente formal, aliançado à democracia como modelo representativo do estado. A cidadania, portanto, não é neutra. É um modo de subjetivação, que resguarda as formas instituídas de nossas sociedades “civilizadas”.

Na *Roda de Conversa*, diante dos desafios que a pandemia coloca a essa sociedade percebemos que a cidadania que estamos cultivando, nas práticas educacionais, é limitada. É por isso que nos propomos um exercício que possa contribuir com outros modos de viver a cidadania, para além desse arranjo de subjetividade “civilizado”. Sustentamos, na roda, práticas coletivas; aberturas que convocam uma noção de cidadania que se constrói na possibilidade de suportar a alteridade, compreendida como produção permanente de diferença, e acolher os dissensos, como nos sinaliza Suely Rolnik (1995). É nesse sentido que o grupo se movimenta de forma a abraçar os dissensos e promover a conversa, ampliando possibilidades, extrapolando incertezas e buscando saídas coletivas para as demandas que se colocam.

A construção da cidadania empreendida na roda de conversa coloca em circulação a afirmação da vida à altura da dignidade humana. Ao trilhar esse caminho e tomar a cidadania como exercício de abertura à alteridade, afirmamos a autonomia das/os participantes e construímos acordos, sempre provisórios, comprometidos com o bem comum e com a luta contra a discriminação, a exclusão e a indiferença. Nesse sentido, a produção de cidadania versa com composições feitas com as diferenças que emergem no encontro com o outro.

O giro da roda, enquanto nos leva a produzir questionamentos acerca da missão cidadã da escola, também faz vivenciar um jeito outro de estar junto, que amplia nossas existências e permite experimentar esse novo sentido de cidadania. Lançamo-nos na constituição desse dispositivo no intento de nos formarmos uns com as/os outras/os, transformando-nos. Compreendemos que os efeitos do trabalho são processos formativos na direção de uma outra cidadania. Estes são processos em permanente produção coletiva, não existindo fora de uma relação com as/os outras/os, com os quais se gera mudança, emancipação e autonomia (Cuevas, 2015). Os desafios que enfrentamos nesse século XXI pedem cuidado e coragem, como diz Krenak (2020), para ampliarmos nossa relação com os outros seres e com a Terra e para no campo da educação contribuirmos com essa mudança e ampliação.

Referências

- Benevides, R. (1996). Dispositivos em ação: o grupo. In: *Cadernos de Subjetividade*. São Paulo, nº especial, junho.
- Campos, G.W.S. (2000). *Um método para análise e cogestão de coletivos*. A constituição do sujeito a produção de valor de uso e a democracia em instituições: o método da roda. São Paulo: Hucitec.
- Cuevas, M. R. C. (2015). *Conversar e tensionar na formação (des)continuada inventiva/inclusiva: cartografia de uma escola-território* (Tese de doutorado). Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.
- Deleuze, G. (2013). *Conversações*. 3ª ed. São Paulo: Ed. 34.
- Forde, G.; Forde, H. (2020). *Impactos da covid-19 na população negra capixaba: Breve Análise Comparada à Luz da Categoria Raça/Cor*, http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/11478/1/ARTIGO_covid-19_e_populacao_negra_capixaba.pdf
- Freire, P. (1993). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e terra.
- Freire, P.; Faundez, A. (1985). *Pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e terra.
- Krenak, A. (2020). *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Nogueira, R. (2020). *Afro-anarquismo: malandragem e preguiça*. São Paulo: n-1 Edições. <https://www.n-1edicoes.org/textos/10>
- Passos, E.; Barros, R. B. (2009). Diário de bordo de uma viagem-intervenção. In: E. Passos., V. Kastrup, & L. Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina.
- Pitano, S. C. (2015). Horizontes de formação em educação popular: problematizando o conceito de cidadão. 2015. *Anais da 37 Reunião Científica da ANPEd*, Florianópolis, Outubro. <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT06-3565.pdf>.
- Rolnik, S. (1995). À sombra da cidadania: alteridade, homem da ética e reinvenção da democracia. In: M.C.R. Magalhães (Org.), *Na sombra da cidade*. São Paulo: Escuta, 141-170 <https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/homemet>

Palavras-chave: Educação. Pandemia. Cidadania. Humano.



Cidadania Global e Democracia: competências na formação de professores

Alfredo Gomes Dias

adias@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação, Politécnico de Lisboa

Centro de Estudo Geográficos, IGOT, UL

Maria João Barroso Hortas

mjhortas@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação, Politécnico de Lisboa

Centro de Estudo Geográficos, IGOT, UL

Resumo

A relação entre as orientações para a Educação para a Cidadania Global (ECG) no ensino básico e secundário, as Competências para uma Cultura da Democracia (CCD) do Conselho da Europa e os discursos e práticas para uma formação inicial de professores, comprometida com o desenvolvimento de competências de cidadania, são os três vértices que mobilizamos para a discussão da questão central desta comunicação: que currículo de Ciências Sociais para uma formação de professores democraticamente competentes?

A resposta à questão, no centro desta comunicação, mobiliza uma reflexão sobre a experiência vivida no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Sociedade Cultura e Território do Mestrado em Ensino do 1º ciclo e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º ciclo (MPHGP) com estudantes em formação inicial, entre março e junho de 2021. O processo participativo, vivido por estudantes e docentes durante um semestre, conduziu à reformulação de conteúdos, objetivos, métodos e técnicas de trabalho e avaliação no sentido da construção futura de práticas comprometidas com as CCD.

Neste percurso analítico são objeto de análise e reflexão os documentos oficiais nacionais orientadores da ECG no ensino básico e secundário, *Referencial de Educação para o Desenvolvimento, Perfil dos Alunos, Competências Essenciais* (Cidadania e Desenvolvimento); o quadro legislativo da formação de professores pós Bolonha; e, as *Competências para uma Cultura da Democracia* do Conselho da Europa. A operacionalização das orientações nacionais na Escola Superior de Educação (ESELx), em particular, é analisada a partir dos programas e práticas em unidades curriculares em que esta formação está prevista. Como motor do trabalho desenvolvido na UC está a participação dos autores desta comunicação no projeto *Embedding a Democratic Culture Dimension in Teacher Education Programmes* (EDCD-TEP), integrado no programa *Democratic and Inclusive School Culture in Operation* (DISCO), promovido pela União Europeia e Conselho da Europa, em parceria com mais duas instituições europeias de ensino superior que formam professores. Os desafios que os princípios orientadores do projeto e as competências de CCD nos colocam, comprometem-nos com a necessidade de uma reflexão crítica sobre a formação que fazemos e, ao mesmo tempo, com uma prática de formação de professores na e para uma cidadania democrática. Estes constituíram-se como uma oportunidade para olhar criticamente para o currículo de formação de professores em geral e, na componente que às Ciências Sociais diz respeito,

em particular. Potencializar as oportunidades de aprendizagem conjunta com docentes, investigadores e técnicos, decorrentes da participação num projeto desta natureza implicou assim transportar para a sala de aula, espaço de vivência da democracia, práticas promotoras de encontros, diálogos, questionamento e construção de consensos.

A análise dos vários documentos produzidos a nível nacional e institucional evidencia que é pouco clara a conceção de uma cidadania enquanto *praxis*, isto é, enquanto ação que resulta de uma reflexão e análise críticas, direcionadas para processos de transformação da realidade em que se vive, considerada na sua dimensão multiescalar. O grande desafio do trabalho desenvolvido na UC residiu na construção de um espaço de aprendizagem democrática, numa perspetiva de ensinar e aprender, vivendo a democracia. Partindo da realidade Escola e Turma, construiu-se um caminho que afirmasse a dimensão da ECG no plano de estudos do MPHGP. desenhando algumas linhas orientadoras do trabalho no sentido de reforçar a formação em ECG nos mestrados profissionalizantes. Os pressupostos para este desenho curricular definem-se na reflexão final que encerra esta apresentação.

Palavras-chave: competências, democracia, cidadania, formação de professores, ciências sociais



Comunicações paralelas 3

“Se esta rua fosse minha” - propostas de intervenção em espaço urbano no cruzamento das artes visuais e do design.

Teresa Matos Pereira

tpereira@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Lisboa

Sandra Antunes

santunes@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Lisboa

Resumo

“Se esta rua fosse minha” foi o mote para o desenvolvimento de um processo de trabalho com estudantes de artes visuais e tecnologias, que incluiu a realização de pesquisa em arte e design, tendo por base a intervenção em espaço urbano, por forma a colocá-lo ao serviço da comunidade. Através de uma proposta inserida num contexto formal de aprendizagem, procurou trabalhar-se um conjunto de estratégias de abordagem focadas na investigação em arte e design baseada na prática e guiada pela prática (*practice-based* e *practice-led research*) tendo como ponto de partida a integração na comunidade. A realização de uma cartografia urbana que incluiu formas participadas de diagnóstico, propostas de atuação e intervenção, foram etapas definidas para a ideação de um projeto, por via do qual poderiam os estudantes propor formas de atuação baseadas na prática artística, na prática do design ou na interligação entre ambas as áreas.

A presente comunicação pretende dar conta dos processos de trabalho e dos resultados deste projeto, considerando as suas vantagens, contingências e limites, procurando, finalmente, servir como ponto de reflexão acerca das ligações entre escola, comunidade e participação cívica na formação de futuros profissionais, nas áreas das artes visuais, do design ou da educação artística.

Palavras-chave: Investigação em arte e design baseada na prática; pesquisa baseada na comunidade; artes visuais; design.

Uma abordagem de matriz projetual é o cunho do ensino de raiz moderna que, como expressão das sociedades progressistas saídas dos processos revolucionários, vem contrapor-se a uma cultura canónica, da doutrinação e reprodução de saberes, exaltadora do individual, da genialidade e da superioridade intelectual e social próprias.

Esta abordagem de matriz projetual marca pois a utopia social moderna, acometida com a educação para o progresso comum, aspirando à democratização dos ambientes e dos saberes.

No mesmo sentido a ideia de síntese das artes, aludindo mais que a um entrecruzar de formas artísticas, convoca ideais de síntese social, e, integrando a arte e a vida, a aspiração de operar práticas socialmente comprometidas com estas transformações progressistas nas sociedades futuras.

Uma postura crítica, um espírito interdisciplinar baseado numa perspectiva da intervenção social, com um papel importante nas múltiplas possibilidades de desenvolvimento de saber experimental e crítico.

Nesta matriz e por convicção impressa neste princípio se forja a UC de Estudos de Arte e Design (2018), no seio de um curso de Artes Visuais e Tecnologias da Escola Superior de Educação de Lisboa. A partir do reconhecimento quer das artes e do design como práticas socialmente envolvidas e construídas, quer dos contributos das práticas multidisciplinares para o avanço do conhecimento.

Promovendo a iniciação à investigação em arte e em design baseadas na prática, fomentando (em contextos transdisciplinares) metodologias de investigação, procura-se nesta UC contribuir para um enquadramento fundamentado e socialmente comprometido, das práticas de futuros profissionais no âmbito das artes visuais, da multimédia e do design.

Concebendo o projecto como forma de atuação; Integrado o estudante/investigador no espaço social e na comunidade – criam-se oportunidades curriculares e formas de atuação para o exercício de cidadania.

Neste ponto entroncamos nós com a temática deste 10º encontro: - “Cidadanias: caminhos, processos e desafios no séc. XXI”, no entrecruzar dos eixos “Cidadania e Comunidade” e “Cidadania na Educação”.

Um desafio que mais que tecnológico é acima de tudo cultural, focando-se em problemáticas que vão além da fisicidade do objecto, em questões relacionadas com a experiência daqueles quem, dentro de determinado contexto social ou cultural, o experienciam e para a consecução do qual a tecnologia atua como ferramenta. Para a impulsão de uma cultura humanista e humanizadora, que não é a de uma “sociedade de mercado”.

Tirando partido das capacidades e potencialidades das artes visuais como processos reflexivos, quer para ler, quer para tornar ativas formas de ver, de pensar e de atuar, além da literalidade dos fenómenos (Eisner, 2002) e das capacidades e potencialidades do design, *i.e.* do projecto e da cultura do projecto, naquela que social e politicamente comprometida é a sua raiz.

Potencializando o produto decorrente da capacidade de fazer conexões – investigar as potencialidades dos sistemas – para o desenvolvimento de projecto centrado nas pessoas, nas comunidades, para a criação de redes, de serviços e de relação, sem a vertigem dos mercados ou do consumo. Residindo ainda neste ponto muito da capacidade problematizadora, para ultrapassar-se a mera intervenção formal (Buchanan, 2001).

Na base do projecto os processos heurístico e hermenêutico, conforme os métodos de investigação baseados na comunidade. No processo hermenêutico de reflexão, decorrente da multidisciplinaridade suscitada e cultivada, o inquérito é plural e o tópico o da descoberta.

Abre-se pois campo à experimentação de possibilidades distintas das que nos são ditadas, à expressão e comunicação de diversas formas de significado, além ainda do significado eficiente, permitindo a consecução de alcances capazes de alterar a percepção comum sobre o ambiente e os entes.

À consecução de possibilidades distintas – ainda além da imaginação – a pesquisa em artes e em design baseada na prática e guiada pela prática (*practice-based* e *practice-led research*), oferece instrumentos transversais de pesquisa; processos não lineares e iterativos de aproximação a contextos e a problemáticas e pelas portas abertas pela experimentação multidisciplinar, formas de analisar e conceptualizar múltiplas, como ainda a ampliação do número de considerações a observar no projecto.

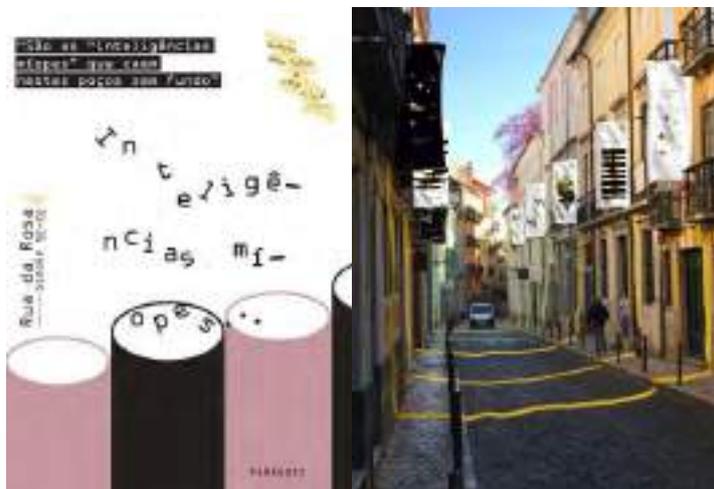


Figura 1 - Rua da Rosa, Lisboa. Problemática: Camilo Castelo Branco - o cidadão e o pensador - relações entre as obras de Camilo e os paradoxos do lugar (AVT - Estudos de Arte e Design, 2020/21, R. Fernandes & M. Alpoim).

Em termos do trabalho de campo e de trabalho académico, o projecto desenvolveu-se ao longo das seguintes fases:

Recolha, entrevista, análise de arquivo – para uma cartografia e caracterização do território sob múltiplas perspectivas;

Num segundo momento foi criado um instrumento de sistematização da recolha efectuada; foram organizados em grupos os dados; analisados os grupos e reorganizados os conteúdos neles contidos, tendo em conta as suas ligações diretas e indiretas. Entre estes elementos, foram identificadas as questões em presença (particularidades, paradoxos, identidades) e hierarquizadas por graus de importância (consideradas as múltiplas perspectivas de observação – na perspectiva da comunidade e na do investigador). Como ponto de chegada deste processo, foi definida uma problemática.

Para o decurso do processo foram previstos diversos momentos de partilha e discussão e cada ponto de chegada foi submetido a avaliação SWOT (observadas as considerações do próprio e as da comunidade turma/docentes).

Desta reflexão foram desenhados diagramas estratégicos de acção e destes foram decorrendo as distintas hipóteses de abordagem à(s) problemática(s) diagnosticada(s), considerando ainda a perspectiva do design ou a das artes visuais.

Finalmente, decorrente deste processo de produção de conhecimento baseado na prática, tiveram os estudantes oportunidade de aprofundar uma das suas hipóteses de investigação, sob a forma de projecto de intervenção. Para a comunicação de conhecimento auferido, conceberam ainda os estudantes um projecto de curadoria, considerada esta como conceito ampliado e pensamento interdisciplinar.



Pensando infâncias e sustentabilidades por meio de um projeto de pesquisa entre Brasil e Portugal

Luciano Bedin da Costa

Bedin.costa@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS

Leila da Franca Soares

leilafrancas@gmail.com

Universidade Federal da Bahia, UFBA

María Laura del Huerto

mlauradelh@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS

Tatiele Mesquita Corrêa

tatiele.mesquitac@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS

Tiago Almeida

tiagoa@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

Luciana Vieira Caliman

calimanluciana@gmail.com

Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo - PPGPSI-UFES

Resumo

Este resumo apresenta os passos iniciais do projeto de pesquisa Infâncias e Sustentabilidades, envolvendo a participação de estudantes e educadores brasileiros e portugueses, por meio de uma parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Instituto Politécnico de Lisboa (IPL). Para este resumo iremos nos deter apenas na apresentação da pesquisa, uma vez que está apenas no início, não havendo ainda resultados objetivos a serem expostos. Com duração de quatro anos (2021-2024), o projeto visa o fortalecimento de uma rede Brasil-Portugal que vem se constituindo ao longo de 2020, na tentativa de trabalhar o tema das sustentabilidades pelo viés das infâncias e através de metodologias cartográficas. Por meio de relações educativas não adultocêntricas e participativas, crianças, jovens e adultos se organizam para pensar, planejar, executar e avaliar ações capazes de produzir impactos locais e globais no campo das sustentabilidades. O projeto envolve encontros sistemáticos entre as instituições parceiras, realização de oficinas e trocas entre produções brasileiras e portuguesas, podendo ser ampliado a outras instituições nacionais e internacionais, caso venham a fazer parte da rede ao longo de sua realização. Durante os quatro anos de sua execução, o projeto pretende mobilizar

ações de extensão e pesquisas de graduação, mestrado e doutorado orientadas pelos pesquisadores responsáveis, contribuindo com a política de internacionalização preconizada e incentivada pelas Instituições de Ensino Superior dos países envolvidos.

A proposta deste projeto de pesquisa surgiu através de uma parceria estabelecida no final de 2019 entre as instituições de ensino superior supracitadas, com a intenção de realizar um trabalho integrado entre estudantes e docentes do Brasil e Portugal. Esta parceria foi constituída tendo em vista a afinidade entre os pesquisadores envolvidos, que se engajaram na construção de um projeto para um edital de fomento junto à Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), ligada ao Ministério da Educação e Ciência de Portugal. A chamada para o respectivo edital previa a contemplação de ações situadas no campo do Desenvolvimento Sustentável (DS), buscando contribuir com as metas globais definidas na *Agenda 2030: Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável* (ODS), da Organização das Nações Unidas (ONU), a qual prevê um total de 17 objetivos a serem respeitados pelos países pactuantes para os próximos 10 anos. Mesmo não tendo sido selecionado para o respectivo edital, a equipe proponente do projeto continuou se reunindo através de uma ação de extensão vinculada à Faculdade de Educação da UFRGS, intitulada “Carta ao mundo que vem: pensando a pandemia e sustentabilidade com estudantes de Porto Alegre e Lisboa”. Realizada ao longo do segundo semestre de 2020 (e com continuidade em 2021), a ação conta com a parceria da Escola Municipal de Ensino Fundamental E.M.E.F Neusa Goulart Brizola, localizada em Porto Alegre, no estado de Rio Grande do Sul (RS) e Associação Tempo de Mudar (ATM), localizada em Lisboa. Tendo como objetivo principal a escrita de uma carta assinada por crianças e educadores brasileiros e portugueses, a ação de extensão teve de ser adaptada em virtude do agravamento sanitário relativo à pandemia da Covid-19. A E.M.E.F Neusa Goulart Brizola, como grande parte das escolas públicas brasileiras, enfrentou, e continua enfrentando, sérias dificuldades na condução do ensino remoto e na retomada gradual das aulas presenciais, com escasso apoio por parte do estado brasileiro. Por tal razão, tornou-se inviável uma troca mais efetiva entre as crianças e jovens envolvidos, uma vez que turmas inteiras contavam com apenas dois ou três estudantes frequentando as aulas virtualmente. No entanto, construiu-se um importante intercâmbio entre professoras e gestoras das duas escolas parceiras, havendo a participação das crianças e jovens somente em sua etapa final, dando margem à criação da segunda edição do projeto, a ser implementado em 2021 como a primeira ação de extensão a ser vinculada a este projeto de pesquisa.

Em linhas gerais, o que esta pesquisa objetiva é a constituição de uma rede internacional de pesquisadoras, docentes e instituições interessadas na relação entre infâncias e sustentabilidades, com trabalhos de intervenção junto a crianças e jovens no contexto educacional. Faz-se necessário aqui uma explicação acerca do conceito de infância com o qual este projeto pactua, uma vez que não se restringe a uma etapa de vida ou fase do desenvolvimento. Autores como Cohn (2005), Corazza (2000; 2002), Corsaro (2011), Del Priore (2014), Kohan (2007; 2010) e Sarmento (2008) ajudam este projeto a problematizar a infância enquanto categoria universal e naturalizada, compreendendo-a não a partir do “que ela é” (enquanto *ser*) mas do que “ela pode ser” (enquanto *dever*) no encontro com a multiplicidade histórico-cultural do mundo. Dito isso, o projeto compreende a infância não como um problema de constatação (questão falaciosa e moralista que leva a “constatar” a existência ou não de infâncias, em enunciados do tipo “ela não teve infância”, comumente atribuída a populações socioeconômicas desfavorecidas), mas como pacto social para a criação de condições em prol do que Almeida (2018) chama de “estar-a-ser criança”, de tempos e espaços transformados ludicamente pelas crianças, de um pensar-brincar como “técnica de si”, agindo para além da psicologização da infância e da sua captura pela sociedade de consumo. Ademais, o projeto pactua com pesquisas como as de Dourado (2020), Dias et. al (2016), Zoia & Peripolli (2010), Favero (2020) e Miguel (2014), auxiliando a compreender as infâncias (aqui registrada no plural, assim como sustentabilidades) pelo viés interseccional e decolonial, operando uma crítica a partir do contexto latino-americano, revirando a invisibilidade histórico-cultural a que determinados grupos foram submetidos. Assim como o conceito de sustentabilidade, a infância também surge neste projeto como um território em disputa, e como tal, a ser problematizado. De acordo com Friedmann (2020), o fato de uma pesquisa reivindicar “a voz das

crianças” pode não significar grande coisa, uma vez que é preciso lançar a questão a uma outra dimensão. De que crianças está se falando? De que maneira as infâncias dos povos originários, as infâncias negras, as infâncias do campo, as infâncias trans... surgem na investigação que se quer empreender? Quais infâncias são invisibilizadas para que se construa uma imagem unitária de criança? O que o diálogo entre infâncias brasileiras e portuguesas pode nos revelar acerca da estrutura colonial que marca a história entre estes dois países? Trazer a voz das crianças significa torná-las efetivamente participantes? Estas são questões moventes da pesquisa, compreendendo a escola e outras instituições educativas como espaços propícios para que questões como estas possam ser discutidas e movimentadas, uma vez que, conforme Paulo Freire (1985) nos alerta, a educação pode ser uma prática de liberdade e a escola um espaço para transformações sociais mais amplas e duradouras.

Este projeto se sustenta na hipótese de que uma ética sustentável necessita se corporificar em ações relacionais imanentes que movimentem em ato a pergunta “como devemos viver?”, a partir de uma outra pergunta que nos parece ainda mais provocadora: “como estamos vivendo aqui e agora?” (INGOLD, 2019, p. 7). Trata-se de pensar o aqui e agora das relações estabelecidas nos diversos espaços da pesquisa (universidade, escolas e comunidades), prestando atenção na forma como as relações se constituem e os efeitos das mesmas em torno do tema das sustentabilidades. Pensamos que o “mundo que queremos”, assertiva que acompanha boa parte das ações educativas em sustentabilidade, parece depender do mundo que flagramos e no qual somos também flagrados através de nossos gestos e atos cotidianos. Nossa aposta é a de que, ao levarmos a sério o que as infâncias dizem sobre elas mesmas e sobre o mundo (compreendendo a infância a partir de sua dimensão plural), seremos capazes de mobilizar ideias e práticas que produzam linhas de variação em relação à perspectiva adultocêntrica que rege os discursos acerca das sustentabilidades. “Pensar a palavra é também pensar os contornos desta mesma palavra, a forma como a palavra é circunscrita a determinados regimes de saber e poder (a que chamaremos de *lógica adultizante*), assim como suas estratégias de recusa e resistência”. (Costa; Borges; Azzolin, 2018, p.365). Temos por hipótese que somente na dimensão do coletivo conseguiremos produzir narrativas que escapem à lógica adultizante que pauta as discussões ambientais e ecológicas. No entanto, não bastaria apenas a criação de coletivos, mas a experimentação de outras relações entre os sujeitos envolvidos nestes coletivos, uma vem que, conforme já destacamos, partimos do pressuposto que não se trata de “dar voz”, mas de assegurar que as múltiplas vozes se façam presentes e interajam, contribuindo na problematização e possível resolução de problemas locais e globais ligados à sustentabilidade. As ações deste projeto, sejam de pesquisa ou de extensão, buscarão investigar tecnologias relacionais que envolvam a presença de crianças e jovens, experimentando-as em diferentes contextos.

Ao longo dos 4 anos, o projeto também pretende acolher pesquisas de graduação, mestrado e doutorado e pós-doutorado vinculadas às Instituições de Ensino Superior participantes, articulando-se a partir de 5 eixos, admitindo inter-relações e composições entre os mesmos. Os eixos serão norteadores para as pesquisas (monografias, dissertações e teses), ações de extensão e demais atividades que serão implementadas ao longo de sua duração. Cada eixo terá pesquisadoras responsáveis, as quais se comprometerão a mobilizar e organizar atividades em torno das temáticas.

Eixo 1: Educativo: comporta estudos e práticas educativas em ambientes escolarizados ou não, realizados por docentes e/ou pesquisadores. Investiga os processos de formação de professores e suas implicações no trabalho. Preocupa-se com a criação de materiais pedagógicos (de preferência com a participação de crianças e jovens), experimentando sua aplicabilidade junto aos mesmos.

Eixo 2: Ético: preocupa-se com o estudo das questões éticas ligadas à sustentabilidade e interculturalidade. Estabelece uma crítica decolonial e interseccional no contexto da educação a partir dos marcadores de idade, gênero, classe, raça e etnia. Problematiza a gestão dos discursos e práticas acerca da infância, e suas implicações em diferentes territórios, instituições e culturas. Investiga os impactos operados pelo capitalismo neoliberal e sociedade do consumo junto ao território das infâncias, fomentando ações locais que visem sua problematização.

Eixo 3: Metodológico: investiga os limites e potencialidades de pesquisas com crianças e jovens, com ênfase nas metodologias qualitativas-participativas de cunho cartográfico e/ou etnográficas. Realiza investigações teórico-práticas no campo das cartografias, sustentabilidades e territórios infantis.

Eixo 4: Político: pensa a política em suas dimensões macro e micro, na maneira como age no regime das visibilidades e invisibilidades. Promove articulações diretas ou indiretas entre crianças e jovens junto a espaços de gestão e/ou execução de Políticas Públicas - secretarias municipais e estaduais; conselhos municipais e estaduais; organizações não governamentais; associações de bairro, sindicatos etc. - seja para reivindicar, problematizar e propor ações sustentáveis por parte do Estado e sociedade civil.

Eixo 5: Estético: pensa os processos de fabulação e criação como dispositivos para transformação social, no modo como ativam sensibilidades em prol de outros imaginários éticos, educacionais e políticos. Instiga a inventividade de dispositivos lúdicos, cênicos, performáticos, plásticos, gráficos, musicais e audiovisuais junto a crianças, jovens e demais agentes envolvidos, articulando arte, educação e sustentabilidade.

Referências

- Almeida, Tiago. (2018). O governo da infância: o brincar como técnica de si. *Arq. bras. psicol.* [online], vol.70, pp. 152 – 166.
- Corazza, Sandra M. (2020). *História da infância sem fim*. Ijuí: Editora da Unijuí.
- _____. (2002). *Infância & Educação: Era uma vez, quer que eu conte outra vez?*. Petrópolis: Vozes.
- Cohn, Clarice. (2005). *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Corazza, Sandra Mara. (2004). *História da infância sem fim*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí.
- Corsaro, William A. (2011). *Sociologia da infância*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed.
- Costa, Luciano Bedin. Borges, Joelma de Vargas. Azzolin, Rita de Cássia N. (2018). Uma viagem muito louca: algumas considerações sobre palavras pesquisadas por infâncias. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, maio-ago, pp. 363-383.
- Del Priore, Mary (Org.). (2014). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto.
- Dias, Adelaide Alves; Soares, Maria do Carmo de Moura Silva; Oliveira, Maria Roberta de Alencar. (2016). Crianças do Campo: da invisibilidade ao reconhecimento como sujeito de direito. *Rev. psicol. polít.*, São Paulo, v. 16, n. 37, p. 379-396.
- Dourado, Maira Prieto Bento. (2020). Na América decolonial: crianças ou infâncias? Uma interrogação sobre a teorização da fase inicial da vida. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 50, n. 3, p. 249–266.
- Favero, Sofia. (2020). *Crianças Trans: infâncias possíveis*. Salvador: Editora Devires.
- Freire, Paulo. (1985). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Friedmann, Adriana. (2020). *A vez e a voz das crianças*. São Paulo: Panda Books.
- Ingold, Tim. (2019). *Antropologia: para que serve?*. Petrópolis: Vozes.
- Kohan, Walter O. (2010). *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- _____. (2007). *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Sarmiento, Manuel; Gouvêa, Maria Cristina Soares de (Org.). (2008). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Zoia, Alceu. Perioli, Odimar J. (2010). Infância indígena e outras infâncias. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 9-24, jul./dez.

Palavras-chave: infâncias; sustentabilidades; educação; cartografias

A presença da sustentabilidade na oferta curricular da licenciatura em Animação Sociocultural da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Cristina Cruz

cristinac@eselx.ipl.pt

CIED (ESELx-IPL); ICArEHB (UAAlg); CHAM (UNova – FCSH)

Laurence Vohlgemuth

laurence@eselx.ipl.pt

ESELx-IPL; GI-1439- STELLAE-USC

Joana Campos

jcampos@eselx.ipl.pt

ESELx-IPL; CIES-ISCTE

Resumo

Os desafios da Sustentabilidade cruzam-se, em grande medida, com o cumprimento do que se entende por uma Cidadania Global. A superação dos obstáculos, dificuldades e constrangimentos da concretização dessa Cidadania que se pretende global e que assume a Sustentabilidade, nas diversas esferas da sua definição, constituem desafios e intencionalidades que no âmbito da formação dos profissionais da Animação Sociocultural (ASC) se colocam, em particular na licenciatura em ASC da ESELx. É em torno da organização e gestão curricular, nas suas diferentes dimensões, que se centra a presente proposta de comunicação.

A sustentabilidade constitui na atualidade uma preocupação que é transversal e global às diversas esferas da vida humana e da sua relação com os territórios que ocupam. Pode afirmar-se que se constitui em si como um objetivo global, se considerarmos a definição e intencionalidade dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável do Milénio. A tentativa de compreensão do cenário planetário, por um lado, e de cruzamento entre as questões e desafios da sustentabilidade e da cidadania, por outro, constitui um “ponto” de focagem relevante para que se compreenda os efeitos do entrelaçar das esferas política e científica, concretamente nos processos de definição e desenvolvimento dos respetivos paradigmas. Para a presente proposta, ganha relevância este aspeto, por se pretender analisar a importância da incorporação da sustentabilidade nos quadros de referência teórica, metodológica, praxeológica e ético-deontológico dos profissionais que desenvolvem a sua ação na intervenção social, mais concretamente, em ASC. Estes, a par de outros de profissionais do Trabalho Social, constituem-se como agentes de implementação das medidas políticas, ao assumirem a responsabilidade de coordenação, gestão, ação/intervenção nos contextos, nas instituições e com as populações.

Sustentabilidade, Cidadania e ODS – agenda política nacional/europeia/internacional

A dimensão planetária da definição destes objetivos procurou traçar os caminhos possíveis, face a problemas e desafios que inevitavelmente se colocam à escala global. Numa primeira etapa, com arrojo e sem precedentes, procurou-se a definição de um conjunto de finalidades que fossem, efetivamente,

assumidas globalmente, por um lado, e com marco temporal, o “novo” milénio. É assim que em 2000, 189 chefes de Estado e de Governo assinaram a *Declaração do Milénio*. Foram então definidos 8 objetivos para o Desenvolvimento do Milénio (ODM), a alcançar até 2015. É então nesse ano, de 2015, que se alarga a definição dos ODM para **17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)**. Os líderes mundiais adotaram uma agenda ambiciosa com vista à erradicação da pobreza e ao desenvolvimento económico, social e ambiental, mantendo a escala global, e tomando como meta o ano de 2030, definindo a Agenda 2030, mas considerando que estrategicamente a ação seria, também alargada, não apenas no número de objetivos, mas também na assunção de que se pretende um Desenvolvimento Sustentável. Pode afirmar-se que a Agenda 2030, sendo fruto de trabalho **conjunto de governos e cidadãos de todo o mundo, pretende** criar e implementar um novo modelo global. Portugal teve uma participação importante no processo de definição desta Agenda 2030, com destaque para a **defesa mais vinculada dos objetivos de promover sociedades pacíficas e inclusivas, de erradicar todas as formas de discriminação e de violência nomeadamente com base no género e de conservar os mares e oceanos, gerindo os seus recursos de forma sustentável**.

Para essa mudança de paradigma na definição das políticas à escala global, foi fundamental o alargamento e discussão que vinha acontecendo em diversas áreas científicas. Assinala-se, por exemplo, a discussão e avanço produzidos em torno do conceito de Desigualdades Globais. Um dos textos de referência para a realidade portuguesa é o de Costa (2012) que partindo de uma síntese dos principais contributos, avança com uma análise muito esclarecedora. Como se pode ler na análise de A.F da Costa (2012), as desigualdades pautam-se pela pluralidade e multidimensionalidade, com efeitos e marcas locais e globais; a análise permite ainda perceber que há uma fortíssima assimetria, se consideramos a comparação entre países, com laços de interdependência que demonstram o efeito profundo do processo das sociedades globalizadas (Costa, 2012: 9). Na síntese dos contributos de outros cientistas sociais identifica três planos de desigualdades: as *desigualdades vitais* que “abrange as desigualdades perante a vida, a morte e a saúde”; as *desigualdades existenciais* “que reportam-se às desigualdades de liberdade, direitos, reconhecimento e respeito de que os indivíduos e grupos podem usufruir em sociedade”; as *desigualdades de recursos* “que incluem dimensões como as desigualdades de rendimentos e de riqueza, de escolaridade e de qualificação profissional, de competências cognitivas e culturais, de posição hierárquica nas organizações e de acesso a redes sociais”; e ainda, as *desigualdades categoriais*, sendo “(...) que envolvem categorias de género e de idade, de raça e de etnicidade, de classe social e de nível educacional, de nacionalidade e de identidade cultural” (Costa, 2012: 10). No quadro desta discussão e dos contributos de autores de referência neste âmbito, distinguimos, ainda, a identificação dos mecanismos promotores ou inibidores dessas desigualdades, tomando Therborn (2006), lido em Costa (2012) consideram-se os *mecanismos de desigualdade* (incluem os de “distanciamento”, “exclusão”, “hierarquização” e de “exploração” e os *mecanismos de igualdade* (que incluem os de “convergência”, “inclusão”, “compressão” e de “redistribuição”) (Costa, 2012: 11). Precisamente, nos de inclusão encontramos as medidas políticas que concorrem para a geração e gestão desses mecanismos e que são, em grande medida, as que vão promover a integração de profissionais dos vários setores em programas, iniciativas e projetos variados, para que se garanta a operacionalização das mesmas, e assim que concretizem as metas traçadas.

Ora, a par da definição política, encontramos o alargamento, também, do referencial teórico-científico, com a consideração da definição do conceito de Cidadania, também ela alargada a uma dimensão global. Consequentemente, esse alargamento traduziu-se formação dos profissionais que assumem a responsabilidade da sua operacionalização, na incorporação do conceito e a sua mobilização nos processos de conceção e implementação da ação desses profissionais.

Sustentabilidade e Cidadania, conceitos pluridisciplinarmente forjados/concebidos

Parece existir algum consenso na associação da ideia de sustentabilidade às dimensões económicas, sociais e ambientais (Purvis, Mao, Robinson, 2019). É sobre estes três pilares que recai a definição que mais comumente se associa à ideia de sustentabilidade: capacidade de satisfazer as necessidades do presente sem comprometer as gerações futuras. Esta noção, tem vindo a ser construída e debatida desde o final do século XX, momento em que se tornou evidente que o estilo de vidas das populações estava, de facto, a comprometer as gerações vindouras. Não era sustentável a manutenção de comportamentos que hipotecavam a qualidade de vida no futuro. Se num momento, este risco se associava essencialmente a dimensões ambientais, progressivamente, tornaram-se claras duas questões: é impossível indissociar as questões económicas, das ecológicas, das sociais (como aliás já os pensadores do século XIX-XX nos indicavam com a apresentação do conceito de Fenómeno Social Total). Nesta medida, atitudes que possam promover, por exemplo, assimetrias sociais, tornam-se insustentáveis para as gerações futuras, como aliás, constata com os eventos que, globalmente têm vindo a alertar para os problemas associados ao racismo ou à igualdade de género. A resolução destes problemas depende assim da transformação destes comportamentos, não só à escala local, mas antes a uma dimensão global. Estas circunstâncias, remete-nos e depende de uma outra dimensão em construção, a ideia de cidadania e em particular da cidadania global. A ideia de cidadania global, sobrepõe-se, em grande medida com o conceito de sustentabilidade, já que, tal como é definido pela UNESCO como a forma para combater a violação dos direitos humanos, desigualdade, pobreza que ameaçam a paz e a sustentabilidade. Ou seja, o exercício de uma cidadania global atribuí aos indivíduos a um papel ativo na garantia de um mundo mais inclusivo, com particular atenção para as questões das diversidades (culturais, de género, opiniões, etc.). Há, portanto, uma transformação daquilo que é pedido aos cidadãos, havendo um alargamento dos seus territórios de atuação que devem agora ser contemplados.

Sustentabilidade, Cidadania e ASC

A necessidade de reflexividade sobre a sustentabilidade coloca desafios acrescidos à formação e intervenção dos profissionais da ASC, (a par de outros da área do Trabalho Social) no âmbito das diferentes áreas de formação (Campos, 2015; Campos & Delgado, 2018). A ASC tem na sua matriz/ADN princípios fundamentais que se prendem com a Democracia, Cidadania, Liberdade e Participação (Trilla, 2004; Caride, 2007, 2012; Lopes, 2012; Ferreira, 2011; Fonte, 2012), por isso, os (futuros) profissionais desta área assumem necessariamente um compromisso relativamente ao cumprimento destes princípios (Vohlgemuth ; Campos ; Dias & Martins, 2013 ; Campos, 2015). A intervenção dos animadores socioculturais centra-se assim na (promoção da) participação (Caride, 2007), entendida como fundamental/necessária para uma cidadania que se pretende *ativa* (Lopes, 2012). Podemos então defender que ética e deontologicamente os Animadores Socioculturais não podem ser *indiferentes* (Azevedo, 2008) às questões que se relacionam com uma “cidadania global” pautada pela imprevisibilidade (Marchioni, 2012; Lopes, 2012); sendo conseqüentemente um elemento definidor do perfil dos animadores socioculturais (Fonte, 2012). Reconhecer e compreender essa complexidade e desenvolvimento da reflexividade implica desenvolver uma proposta de formação que assume a articulação e transversalidade entre áreas de formação, cruzando os contributos das diversas áreas científicas, artísticas, tecnológicas. Por isso, na oferta formativa PE da licenciatura em ASC da ESELx, há várias UC que concorrem para a reflexão em torno desses compromissos da ASC, fazendo a discussão e projeção da intervenção dos futuros Animadores Socioculturais, à luz desses desafios. O desenvolvimento da sua ação será tão mais promotor de uma (efetiva) mudança social, se assumir esses compromissos. A incorporação desses compromissos no quadro da concepção e desenho da intervenção em ASC, implica,

como já referimos, que a formação se organize nos planos teórico-metodológico, praxeológico e ético-deontológico, assumindo essa intencionalidade. No limite, poderemos considerar que tomamos para a formação a utopia da ASC, tal como Trilla (2004) a concebeu, ou seja, que esta deixe de ser necessária (tal significaria que boa parte ou mesmo a totalidade dos 17 ODS teriam sido alcançados).

Proposta metodológica e resultados

Pretende-se com esta proposta, dar continuidade à análise e reflexão que têm vindo a ser desenvolvidas em torno da licenciatura em ASC da ESELx, mais concretamente pela equipa de coordenação do curso e docentes. No que à presente proposta diz respeito, destacam-se os últimos trabalhos, que se prenderam com a discussão acerca da participação cidadã a partir das questões ambientais (ISIAT, 2021). Metodologicamente, pretende-se desenvolver, numa primeira etapa, a análise documental que tome o Plano de Estudos do curso e a sua fundamentação/justificação, tomando como documentos o Relatório de Avaliação Externa (2019), e as FUC para que se identifiquem e analisem os eixos curriculares que organizam a formação destes profissionais, à luz dos desafios anteriormente identificados (Sustentabilidade e Cidadania).

Numa segunda etapa, a análise de conteúdo dos Trabalhos Finais de Licenciatura, que correspondem à apresentação, discussão e reflexão em torno dos Projetos de Intervenção em ASC, desenvolvidos no 3º ano do curso, concretamente, a identificação das questões associadas à sustentabilidade e cidadania, nas diferentes etapas de concepção, implementação e avaliação dos projetos. As categorias de análise serão criadas tendo por base os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável apresentados pela OCDE para o milénio. Estas categorias analíticas foram aplicadas tanto à análise das FUC, quanto dos relatórios de Projeto de Intervenção em Animação Sociocultural III.

Os resultados indicam que há um conjunto alargado de questões identificadas como objetivos do milénio que estão a ser contempladas no plano formativo (14 ODS), nomeadamente, os objetivos 4 (educação de qualidade), 10 (reduzir desigualdades) e 11 (Cidades e comunidades sustentáveis). Estes três objetivos são transversais a várias unidades curriculares sendo explorados a partir de vários pontos de vista. Por outro lado, os objetivos 1 (erradicar a pobreza), 2 (acabar com a fome), 6 (água e saneamento) e 7 (energias renováveis) não estão explicitamente presentes. No que respeita ao plano de estudos torna-se claro que algumas UC de natureza mais operativa, não denunciam de forma explícita outras intencionalidades que não as de dimensão técnica.

Discussão e considerações finais

Os resultados obtidos permitem compreender em que medida a formação em ASC na ESELx concorre para o desenvolvimento de práticas cidadãs que têm em vista a sustentabilidade, em particular, no que respeita a sua dimensão social. Apesar de haver uma clara preocupação pelas questões da sustentabilidade, parece-nos importante torná-las mais explícitas assumindo-se os ODS como pontos de reflexão no âmbito das UC. Importa também considerar que, alguns dos conteúdos trabalhados, podendo não coincidir na formulação dos objetivos, podem concorrer, ainda que indiretamente para o trabalho a desenvolver com os estudantes. Por exemplo, “erradicar a pobreza” poderá estar implicitamente na discussão em torno do desafio da promoção de uma educação de qualidade, ou pela “redução de desigualdades”.

Os objetivos que estão a ser trabalhados de forma mais evidente e transversal são também um reflexo daquela que é a realidade social em que os estudantes vivem e estão a fazer a sua formação, como sejam as questões da igualdade de género, da diminuição das desigualdades ou das cidades e comunidades sustentáveis. Da mesma forma, os objetivos que não estão a ser explorados, não são representativos da realidade que no presente se vive em Portugal. As questões do acesso ao saneamento básico, da fome e

da literacia, embora sejam ainda realidades no nosso país, estão atualmente controladas (são mais residuais) em Portugal.

A análise realizada permitiu dar continuidade ao exercício reflexivo que tem vindo a ser levado a cabo no âmbito da investigação sobre a licenciatura, como se deu conta inicialmente. Nesse sentido, é importante considerar as diferentes naturezas da ação da ASC e perfil dos animadores socioculturais e da definição dos próprios ODS. Os documentos de definição dos ODS emanados da ONU, apontam para ações que deverão ser desenvolvidas e implementadas pelos Estados e os seus Governos (*modelo top-bottom*). Já a ASC implica uma ação transformadora que deve ser construída a partir da agência e mediação dos animadores socioculturais, conduzindo à mobilização e ação dos cidadãos tendo em vista a melhoria da qualidade de vida sem comprometer as gerações futuras, isto é, um modelo social e cidadão de desenvolvimento sustentável. A proposta relativa ao perfil dos Animadores Socioculturais avançada, primeiro por J-C.Gillet (1996) e mais tarde desenvolvida pela equipa C.Dansac & C. Vachée (2019), atribuem o papel de mediador e ativista ao animador sociocultural que passa por ações que, apesar do seu contributo para a sustentabilidade, não encontram um acolhimento claro entre os ODS, por exemplo, o exercício de criatividade, a importância da diversidade cultural e a importância da ação individual.

Parece-nos que há uma relação de complementaridade, mais do que coincidência, entre aqueles que são os objetivos de formação em ASC à luz do perfil destes profissionais e os ODS. Esta é uma relação que nos parece desejável e sobre a qual se deve procurar manter a reflexão garantindo que a formação concorra para uma profissionalidade que tem em vista não só a promoção da cidadania, mas também da sustentabilidade. Tomando o referencial de Gillet (1996) e Dansac & Vachée (2019), procurar garantir que a formação e consequente prática profissional dos Animadores Socioculturais concorra mais para a transformação e mudança social do que para a normalização e reprodução social.

Palavras-chave: Sustentabilidade, Cidadania Global, Animação sociocultural, Transformação e Mudança Social ;

Referências

Azevedo, M.C. (2008) Animação Sociocultural e valores, Pereira, J.D; Vieites, M.F.; Lopes, M.S. (cords.) *A Animação Sociocultural e os desafios do século XXI*, Amarante, Intervenção-Associação para a promoção e divulgação cultural, 274-281

Campos, J. (2015). Animadores Socioculturais e Animação Sociocultural: desafios e dilemas profissionais nas sociedades contemporâneas In Pereira, J.D.; Lopes, M.S. & Maciel, M. (coords) *O Animador Sociocultural no Século XXI - perfil, funções, âmbitos, metodologias, modelos de formação e projetos de intervenção*, Chaves, Intervenção-Associação para a promoção e divulgação cultural, 125-132

Caride Gomez, J. (2007) Por uma animação democrática numa democracia animada: sobre os velhos e os novos desafios da animação sociocultural como prática participativa, Peres, A. N. & Lopes, M.S. (coords.) *Animação Sociocultural. Novos Desafios*, Amarante, APAP- Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia, 63-75

Caride Gomez, J. (2012) Educar na cidadania: uma tarefa quotidiana para a construção democrática das comunidades, in Cebolo, C.; Lima, J. D. & Lopes, M. S. (cords.) *Animação Sociocultural. Intervenção e Educação Comunitária: Democracia, Cidadania e Participação*, Chaves, Intervenção-Associação para a promoção e divulgação cultural, 51-60

Costa, A. F. (2012) Desigualdades Globais, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 68, 9-32

Dansac, C., & Vachée, C. (2019). Qu'est-ce qui fait vibrer les professionnels de l'intervention sociale? In F. Hille & V. Bordes (Éds.). *Professionnalisation des acteurs de l'intervention sociale. Recherches, innovation, institution* (pp 4955).

Ferreira, F. I. (2011) Animação Sociocultural, Associativa e Educação, Pereira, J. D. & Lopes, M. S. (cords.) *As Fronteiras da Animação Sociocultural*, Chaves, Intervenção, 123-145

Fonte, Rui (2012) O animador sociocultural: agente de democracia participativa, in Cebolo, C.; Lima, J. D. & Lopes, M. S. (cords.) *Animação Sociocultural. Intervenção e Educação Comunitária: Democracia, Cidadania e Participação*, Chaves, Intervenção, 107-116

Gillet, J-C. (1996). Praxéologie de l'animation professionnelle. *Recherche et formation*. (23):119-34
Lopes, M. S. (2012) A animação sociocultural: democracia, cidadania, participação e o dedalo do real com o virtual, in Cebolo, C.; Lima, J. D. & Lopes, M. S. (cords.) *Animação Sociocultural. Intervenção e Educação Comunitária: Democracia, Cidadania e Participação*, Chaves, Intervenção-Associação para a promoção e divulgação cultural, 79-90

Marchioni, M. (2012) A participação e a autonomia individual e coletiva, eixos da animação sociocultural e das sociedades democraticamente avançadas, in Cebolo, Cátia; Lima, José Dantas & Lopes, Marcelino Sousa (cords.) *Animação Sociocultural. Intervenção e Educação Comunitária: Democracia, Cidadania e Participação*, Chaves, Intervenção-Associação para a promoção e divulgação cultural, 13-17

Purvis, B., Mao, Y., & Robinson, D. (2019). Three pillars of sustainability: in search of conceptual origins. *Sustainability Science*, 14(3), 681–695. <https://doi.org/10.1007/s11625-018-0627-5>

Trilla, J (2004). Conceito, exame e universo da animação sociocultural, Trilla, J (coord.) *Animação sociocultural – teorias, programas e âmbitos*, Lisboa: Instituto Piaget, 9-44

Vohlgemuth, L.; Campos, J.; Dias, A. & Martins, C. (2013) Formation des animateurs socioculturels: discours idéologiques et pratiques, In Richelle, J-L, Rubi, S., Ziegelmeier, J.-M. (eds) *L'Animation Socioculturelle, quels rapports au politique?* Bordeaux: Carriers Sociales Editons, 131- 144



Comunicações paralelas 4



Criatividade, despertar para a Cidadania

Filipa Burgo

filipa.burgo@gmail.com

Professora Adjunta convidada

Palavras-chave: Criatividade, Cidadania, Educação

“O mundo atual coloca desafios novos à educação. O conhecimento científico e tecnológico desenvolve-se a um ritmo de tal forma intenso que somos confrontados diariamente com um crescimento exponencial de informação a uma escala global. As questões relacionadas com identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade estão no cerne do debate atual.” (Martins, G.O. et al., 2017, p.3).

No palco acesso da discussão do rumo da educação para o séc. XXI, a escola enquanto tubo de ensaio para a cidadania do amanhã, tem vindo a definir-se como um natural habitat para a criatividade. Neste ecossistema que é a escola, circunscrito pela incerteza, que gravita em torno da diversidade do mundo, é vital favorecer o equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Assim se traçam alguns passos para a formação de pessoas responsáveis, autónomas e cidadãos ativos na sua sociedade (Martins, G.O. et al., 2007). Que territórios, valores e atitudes são assim comuns à criatividade e à cidadania? Pretendemos nesta breve viagem reflexiva, partir de uma análise do conceito de criatividade e enfatizar a forma como esta se exprime em articulação com a formação e o exercício da cidadania, num incentivo recíproco.

Sabemos que a educação da e para a criatividade é cada vez mais uma exigência educativa e social, presente em diversos documentos nacionais e internacionais – Lei de Bases do Sistema Educativo (Ministério da Educação, 1986), Estatuto da Carreira Docente (Ministério da Educação, 2012), Comissão Nacional da UNESCO (2006), NACCCE (1999), Comissão Europeia (2009), EURYDICE (2009), entre tantos outros - que definem as aprendizagens essenciais e orientações curriculares para todos os ciclos de estudo e de formação ao longo da nossa vida.

Neste desenho do que pode ser o produto desejável do sistema educativo em doze anos de escolaridade (obrigatória), articulam-se um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes, transversais a distintas áreas. Podíamos juntar outras vozes a este desígnio de traçar o que deve a educação almejar, como Morin (1999) e Gardner (2008), na defesa do desenvolvimento de mentes criativas, críticas e éticas, em prol de todos. Para Gardner (2008), existe um conjunto de perfis e competências-chave fundamentais para a formação integral, holística do indivíduo e particularmente importantes para transpor os desafios e incógnitas que o futuro trará para a humanidade. Propõe cinco mentes - disciplinada, sintetizadora, criadora, respeitosa e ética - como competências necessárias para trilhar no séc. XXI. A mente criadora, contempla a dimensão da criatividade enquanto capacidade adaptativa e potenciadora de mudança na sociedade. O criativo apresenta-se como alguém que regularmente soluciona problemas, de modo a ampliar um domínio, através da conceção de novas questões ou produtos, e que recebe a aceitação de um determinado ambiente cultural (Gardner, 1993). O seu raio de ação possui um largo espectro de campos, nomeadamente, os aspetos cognitivos e motivações do indivíduo, a área de operacionalização e os procedimentos usados para pronunciar juízos de originalidade (Gardner, 1994). De acordo com o autor, as mentes sintetizadoras e criadoras estão relacionadas e em muitas vezes, as melhores criações nascem desse exercício de síntese, particularmente em especialistas mais maduros. O criador, será movido pela dúvida, pelo desafio, na

tentativa de encontrar equilíbrio de forma a ampliar o seu impacto e de conhecimento, suportando-se na sua inteligência, habilidade e disciplina. A sua personalidade, temperamento, postura e insatisfação (positiva) constante são também características que o destacam. Não terá receio de encarar um desafio de frente, assim como a possibilidade de errar ou fracassar, sem ficar desmotivado e consequentemente bloqueado se tal acontecer. O erro, e todo o peso cultural e social a este associado, é comum a toda a espécie humana. Errar é humano, como nos diz a sabedoria popular, mas “acertar” será o caminho para os ousados e ambiciosos que procurem mais e mais além, e também mais propensos a mergulhar no desconhecido. A persistência será a chave que permitirá novas descobertas e sustentar todo um processo de modo mais resiliente. A mente criadora transporá as fronteiras de conhecimento e sínteses já existentes, navegando por novos questionamentos, projetos e soluções. Será então necessário, um alargado leque de conhecimentos do campo disciplinar de forma a ser possível laçarem-se juízos de qualidade e de aceitabilidade das propostas. Deste modo as mentes ligam-se e cruzam domínios, desafios e soluções. Para a criatividade funcionar em pleno, articula as capacidades da mente disciplinada e sintetizadora (nos procedimentos, recolha de informação) para uma ação criadora disruptiva. Permitirá assim percorrer novas direções e respostas inéditas, e de introduzir mudanças que embora possam ser pequenas, são significativas para o seu contexto de ação. Com a mente respeitosa, será acolhida a diferença entre os intervenientes, promovendo-se o respeito e a tolerância pelo(s) outro(s). A mente ética irá avaliar se o desafio e respostas geradas vão de encontro com as necessidades da comunidade e sociedade, o público da criatividade.

O nutrir destas mentes, permitirá transpor obstáculos em meios exigentes, entregar-se a tarefas e desafios maiores e formar indivíduos capazes de tomar decisões criteriosas e ponderadas – tanto a nível pessoal como profissional – pela sua capacidade de síntese. A promoção da criatividade permite que as novas tecnologias se dediquem a tarefas mais específicas, permitindo a ocorrência do rasgo criativo ao ser humano. As mentes respeitosas e éticas, serão o alicerce para a componente da comunicação e colaboração, e pela consideração das diferentes liberdades, normas e regras que pautam a vida em coletivo e sociedade. Esta comunidade, feita de diversos naipes de personalidades, vivências, saberes, e interesses terá de encontrar o equilíbrio entre a criação fervorosa progressiva e que permite o avanço em problemas sociais, inibindo a força destrutiva (aniquiladora caso falte o suporte das mentes respeitosas e éticas). Para que a criatividade se satisfaça a todos os níveis e dimensões, deverá ter uma consciência social, ao serviço dos pequenos e grandes problemas da humanidade.

Para Torre (2007), a sociedade da informação e das redes sociais, deverá focar-se no ensino da utilização crítica e criativa da informação, de forma a preparar os indivíduos para a volatilidade do futuro. Sob a luz da esfera social, onde a cidadania se insere, é também interessante articularmos a importância que é dada à utilização do potencial criativo com a riqueza de um país e cultura. Olhando para a evolução do conceito de criatividade, perde-se a crença de algo pertencente a alguns génios – eleitos pelas musas e pelos Deuses – para uma capacidade universal evolutiva e adaptativa (como a inteligência), cujo potencial existe em todos nós e como tal, pode ser desenvolvida (Torre, 2007).

Para outros autores, assume-se como capacidade de realizar uma produção que seja nova e adaptada ao contexto na qual se manifesta (Lubart, 2007), ou como o processo de ter ideias originais que tem valor (Robinson, em NACCCE, 1999). Sabemos que a psicologia da criatividade, trouxe uma visão mais democrática da criatividade e a consagrou enquanto competência universal, presente em todos os indivíduos, embora em níveis variados. Para Torre (2007), estes diferentes níveis podem ser explicados por fatores como herança genética e pela educação.

Este entendimento da criatividade como passível de ser desenvolvida permite olhar com esperança para o amanhã, recorrendo a esta poderosa aliada para transpor problemas sociais e em prol do bem comum. Assim, de acordo com Torre (2003), a criatividade assume-se como um bem social - tão importante como a saúde e educação - pois é o impulsionador que promove a inovação e o progresso da sociedade. Esta é uma ferramenta para todo o potencial humano, e consequentemente com um de

valor inestimável ao serviço da sociedade. Aliando o pensamento simbólico e a sua visão imaginativa, o ser humano pode transformar a informação num bem social novo.

É pela mão do campo educativo que são promovidas oportunidades de desenvolvimento e melhoria das capacidades criativas. Um verdadeiro investimento – tanto teórico como prático – na criatividade deve começar cedo, ser contínuo e transversal para melhor estimular todas as aptidões do indivíduo e desenvolver os diferentes mosaicos que compõem o seu conjunto.

“A educação criativa está direcionada para dar forma a uma pessoa dotada de iniciativa, cheia de recursos e confiança, pronta para enfrentar problemas pessoais, interpessoais ou de qualquer índole” (Guilford, 1978, p.22 citado por Torre, 2007, p.15)

Para Torre (2003), a educação é algo que deve constituir-se como palco da agilização criativa, contaminando currículos, metodologias, estratégias e ferramentas de forma a operacionalizar essa estimulação. Ressalva ainda que esta habilidade deve ser estimulada desde cedo, e que se não for desenvolvida no período de escolarização, seguramente irá extenuar-se mais tarde. Estes parecem constituir fortes argumentos para que a educação da criatividade seja pensada e acarinhada desde a infância.

O entendimento da criatividade como um bem social, do individual para o coletivo, verá a promoção das competências criativas, enquanto forma de resolução de problemas e mobilizadora do pensamento crítico e cívico, como um investimento seguro e sustentável, a curto, médio e longo prazo. Abraçando as diversas áreas de conhecimento humano, articulando diferentes métodos e técnicas de agilização criativa, permitirá a humanidade focar-se na transformação social e nos verdadeiros desafios que permitem melhorar a qualidade de vida das sociedades.

Sabemos que o progresso social não se faz pela mera reprodução de conhecimentos, mas na produção crítica e criativa desses mesmos conhecimentos, em novas possibilidades. É certo que a criatividade é uma co-construção dinâmica entre a pessoa e o seu contexto sociocultural, enquanto fenómeno sistémico (Csikszentmihalyi, 2013); estes são eixos que permitem a difusão e a aceitação das suas propostas, e estruturar a cooperação do *eu* com o *outro*. Para Maslow (2001), o ser humano possui a tendência natural para a excelência, e nesta é fundamental o auxílio da cultura e da educação. A criatividade promove esse aperfeiçoamento, pois o indivíduo almeja ultrapassar-se a si mesmo e alargar os horizontes do conhecimento humano.

Devem assim ser protegidas atitudes como a interrogação, a pesquisa, a experimentação e introduzidas novas formas de abordar velhos e novos temas. No campo da educação formal, as exigências de sala de aula devem ser transpostas, aceitando novos e por vezes inesperados desafios. No campo profissional esperam-se novas metodologias, práticas e produtos, (re)formulando novas visões, estratégias e táticas. Apoiando-se na teoria das inteligências múltiplas (Gardner, 1993), as escolas serão o solo fértil para promover o desenvolvimento das diversas competências dos alunos, numa formação integral. Embora na sua generalidade, o ensino possa ainda estar focado na reprodução segmentada de saberes, em unidades curriculares e áreas disciplinares, tem sido cada vez mais permeável a incorporar metodologias e projetos interdisciplinares. Os problemas da escola estão cada vez mais conectados com o dos seus intervenientes, com um conhecimento mais aprofundado da comunidade escolar e da realidade e vicissitudes que a compõem. Quando os desafios da escola se relacionam com o quotidiano dos seus alunos e da sua comunidade - olhando para a escola como o seu espelho - permite a irradiação centrífuga do potencial criativo. Os professores devem dar espaço para que os problemas a resolver, partam dos seus alunos, construindo aprendizagens sustentadas e significativas e aceitar a possibilidade de diversas soluções. Esta ação poderá manter viva a motivação intrínseca nos jovens e a canalização das suas capacidades para temas que lhes tocam. Esta aproximação dos alunos de uma experiência formativa plena, alimenta-se de um desejo de aprender e de autopercepção dos seus limites.

A escola criativa abandona a empoeirada visão da escola conservadora, agarrada aos mesmos e repetidos problemas, bem delimitados e geralmente formulados apenas pelos professores, e não pelos e com os alunos. Os desafios práticos, são por definição mal definidos e reclamam uma experiência mais

quotidiana, aceitam múltiplas soluções e diversos métodos para a sua resolução. Uma educação criativa poderá partir desta excelente oportunidade como um convite a uma aprendizagem ativa participada, envolvente e significativa. As escolas tendem também a modificar a sua gestão curricular, tornando-a mais autónoma, e revelam uma maior independência da organização a nível regional e a nível escolar, oferecendo melhores e maiores possibilidades de educação criativa, reflexo direto da necessidade social para que tal aconteça.

No ensino da criatividade promove-se o agilizar das competências criativas (Guilford, 1986), como a fluidez, flexibilidade, originalidade, elaboração, inventividade, entre outras. Acarinham-se também as atitudes criadoras, como a sensibilidade pela resolução de problemas, a tolerância, e promove-se a independência, a liberdade e o estímulo da curiosidade. Assim é dado espaço para o nutrir das potencialidades de cada um, da expressão pessoal, e acolhem-se as novas ideias, a novidade e a invenção. Este ensino pode ser suportado pelo campo multidisciplinar, aberto à articulação de diferentes verdades e possibilidades, motor para um grande desenvolvimento do pensamento criativo.

Em síntese, os diversos autores supracitados reforçam a convergência de territórios, dimensões e ações que espelham a relação simbiótica da educação da criatividade e da cidadania. Tal como a cidadania pressupõe a coexistência de várias perspetivas e o respeito cívico, também a educação da criatividade convive com valores comuns e com a abundância de discursos, experiências e olhares. A educação é essa formação para a cidadania, plena, consciente, empoderadora da ação. E o investimento na criatividade na educação, é forma de desenvolver uma dissidência salutar, crítica e participada, que a todos engrandece. Esta perpetua-se para além dos limites da escola e encontra ecos em tantos outros contextos, pessoais, familiares, profissionais e sociais. Educar para a criatividade é promover a multiplicação de perspetivas, de saberes, do individual para o coletivo, na formulação do eu com o outro, de forma conseguir navegar na incerteza da nossa era e de transpor desafios de ordem diversa. Se esta nobre missão e dimensão educativa for bem-sucedida, os alunos, cidadãos do amanhã, agentes em distintos lugares de ação humana, estarão despertos e munidos de competências essenciais para explorar um conjunto de novos caminhos que melhoram e fortalecem o seu contexto envolvente e as suas comunidades. E não é o produto máximo da criatividade fruto desse exercício perfeito de cidadania?

Referências Bibliográficas

- COMISSÃO EUROPEIA (2009) Competências-chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida – Quadro de Referência Europeu, Bélgica
- COMISSÃO NACIONAL DA UNESCO (2006). Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI. Lisboa: Comissão Nacional da Unesco
- Csikszentmihalyi, M. (2013). *Creativity: the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: el Fluir y la Psicología del Descubrimiento y la Invención*, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- EURYDICE (2009). *Educação Artística e Cultural nas Escolas da Europa*, Ministério da Educação
- Gardner, H. (1993) *Inteligências múltiples*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica.
- Gardner, H. (2008). *As Cinco Mentes para o Futuro*, Lisboa: Actual Editora
- Guilford, J.P. (1986). *Creative Talent : Their Nature; Uses and Development*, Buffalo, N.Y.: Bearly.
- Martins, G.O. et al. (2017) *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação
- Maslow, A. (2001) *La personalidad creadora*. Barcelona. Kairós
- Ministério da Educação (1986) *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lei n.º46/86, Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14
- Ministério da Educação (2012). *Revisão do Estatuto da Carreira Docente*, Diário da República n.º 37/2012, Série I de 2012-02-21
- Morin, E., & Unesco. (2001). *Seven complex lessons in education for the future*. Paris: UNESCO.
- NACCCE: National Advisory Committee On Creative And Cultural Education (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. London: DFEE.
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da Criatividade*. Porto Alegre: Artmed.

- Torre, S. (2003) Dialogando con la creatividad. de la identificación a la creatividad paradójica. Barcelona: ediciones octaedro, S.L.
- Torre, S. (2007) Creatividad Aplicada: recursos para una formación creativa. Buenos Aires. Magisterio del río de la Plata.



A Ciência Cidadã como promotora de redes de ensino e aprendizagem de ciência: análise preliminar.

Paulo Maurício

paulom@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação de Lisboa

Resumo

O envolvimento de comunidades em processos reais de investigação tendo em vista o encontro de soluções participadas para problemas locais ou a recompensa sentida pela participação na investigação de projetos mais abrangentes em todas as áreas do conhecimento são facilitados pelo desenvolvimento da Ciência Cidadã.

Neste trabalho procuramos olhar para as possibilidades de enquadrar o ensino e aprendizagem das ciências utilizando contextos reais de investigação proporcionados pela Ciência Cidadã. Para o efeito, após uma breve abordagem ao que é a Ciência Cidadã, procedemos à análise de conteúdo de 36 projetos de uma conhecida plataforma agregadora de projetos de Ciência Cidadã a nível mundial. Daqui resultou um conhecimento de características descritivas e de conteúdo dos projetos analisados que nos permitem concluir pela escassa presença explícita de uma preocupação com o ensino e aprendizagem de ciências que contrasta com o potencial revelado por alguns projetos na integração em educação formal ou não formal.

A Ciência Cidadã (CC) é uma forma de investigação colaborativa entre participantes não cientistas e cientistas em projetos reais de ciência. Esta definição, estando longe de ser a única é próxima da definição apresentada no Livro Branco da Comissão Europeia sobre a CC e permite, no nosso entender, captar os aspetos essenciais da CC formulados pela *European Citizen Science Association* (Bonney, Phillips, Ballard, & Enck, 2016; European Citizen Science Association, 2015; Sanz, Holocher-Ertl, Kieslinger, García, & Silva, 2015).

A participação do público leigo em trabalho científico real e válido, ou validado pela comunidade científica, existe desde que existe ciência e somente a profissionalização e industrialização da ciência nos fins do século XIX, mas essencialmente no século XX escondeu esse aspeto. Referimos aqui o trabalho dos naturalistas amadores na observação e recolha de espécimes ou o trabalho dos astrónomos amadores na identificação e estudo de cometas, supernovas ou asteroides.

No fim do século XX, problemas de perceção negativa da ciência, tornaram-se mais generalizados e agudos levando a movimentos que procuraram modos de colmatar o crescente *gap* entre a ciência e a sociedade (Bensaude-Vincent, 2001). Foi de um desses movimentos, o *Public Understanding of Science* que surgiu uma das primeiras abordagens atuais à Ciência Cidadã por Alan Irwin (Irwin, 1995).

Contemporâneo da evolução da conceptualização da Ciência Cidadã foi o acelerado desenvolvimento da Internet, da WWW, dos smartphones e outros dispositivos “inteligentes”. Assim, hoje, a Ciência Cidadã

pode ser compreendida como existindo sobre uma relação intrincada entre participantes (os cidadãos), a Internet (comunicação e transmissão de dados), e sensores e dispositivos inteligentes (capturam e armazenam os dados autonomamente.)

A aprendizagem em ciências depende fortemente do contexto onde é realizada (Falk & Dierking, 2000). De acordo com Falk e Dierking “a melhor evidência suporta a ideia de que a aprendizagem é generalizável a novas situações unicamente quando o indivíduo consegue reconhecer no novo contexto, elementos do contexto em que a aprendizagem ocorreu inicialmente” (idem, p. 59). No entanto os autores advertem que o que estes resultados indiciam é que os processos de transferência da aprendizagem entre contextos necessitam de ser facilitados pelo professor.

Nomeadamente, o enriquecimento dos ambientes de ensino e aprendizagem em sala de aula com projetos reais de investigação será, em princípio, criador de condições de transferibilidade das aprendizagens. No entanto, os benefícios potenciais decorrentes do uso destes projetos de CC para o ensino e aprendizagem em ciência poderá, uma vez definido como objetivo, escolhido o projeto de modo a potenciar a imersão no contexto investigativo e com uma adequada abordagem didática, incluir o conhecimento da Natureza da Ciência (Valente, Maurício, & Faria, 2018).

Tendo em conta o que referimos, pretendemos 1) caraterizar uma amostra de projetos de CC evidenciando potencialidades e fragilidades e 2) averiguar se e até que ponto, os projetos de ciência cidadã têm como uma das suas componentes uma preocupação educacional explícita. Os resultados irão permitir estabelecer algumas indicações para o seu uso em educação formal e não formal.

Palavras-chave: Ciência Cidadã, Educação não formal; Participação; Ensino das ciências

Referências

- Bensaude-vincent, B. (2001). Public Understanding of Science A genealogy of the increasing gap between science and the public the public. *Public Understanding of Science*, 10, 99–113. <https://doi.org/10.1088/0963-6625/10/1/307>
- Bonney, R., Phillips, T. B., Ballard, H. L., & Enck, J. W. (2016). Can citizen science enhance public understanding of science? *Public Understanding of Science*, 25(1), 2–16. <https://doi.org/10.1177/0963662515607406>
- European Citizen Science Association. (2015). *Dez princípios da ciência cidadã*. <https://doi.org/10.1641/B580303>
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2000). *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Oxford: AltaMira Press.
- Irwin, A. (1995). *Citizen Science: A Study of People, Expertise and Sustainable Development*. New York, NY: Routledge.
- Sanz, F. S., Holocher-Ertl, T., Kieslinger, B., García, F. S., & Silva, C. G. (2015). *White paper on Citizen Science for Europe*. Retrieved from http://www.socientize.eu/sites/default/files/white-paper_0.pdf
- Valente, B., Maurício, P., & Faria, C. (2018). Understanding the Process and Conditions That Improve Preservice Teachers' Conceptions of Nature of Science in Real Contexts. *Journal of Science Teacher Education*, 29(7), 620–643. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2018.1485399>

Infravisual: o pensamento vegetal na perspectiva da Arte Fotográfica

Steph Lotus

stephannylotus@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

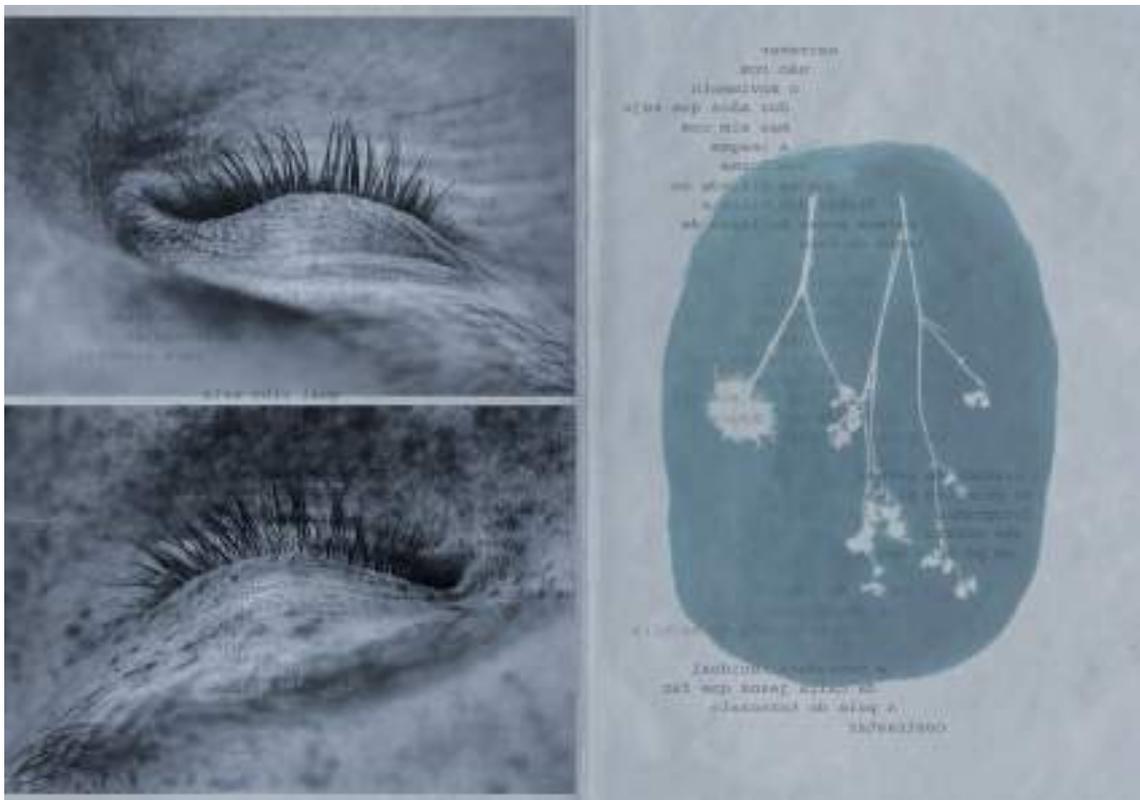
Resumo

Este resumo apresenta uma reflexão sobre a dissertação de mestrado: [Biopoética do Infravisual: experimentar uma *escrileitura* fotográfica na educação](#) - resultante da pesquisa realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - FAGED/UFRGS - pela linha de pesquisa Filosofias da Diferença e Educação. Defendida à distância via conferência em 31/10/2020 - com apoio da Coordenação de aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES). Pretendo abordar algumas ações que fizeram o pensamento da pesquisa vegetar “Polinizar, cruzar, misturar, gerar o imprevisível” (OLIVEIRA, 2020, p.12). Trazendo à tona seu caráter coletivo e a qualidade de obra de arte conferida à dissertação, refletindo sobre visualidades e desdobramentos do seu caráter fotográfico na qualidade de contato e contágio no mundo (Planeta).

A pesquisa realiza experimentações com a arte fotográfica na educação através da escrita e da leitura. Tendo como objetivo principal investigar correspondências entre o fazer artístico da arte fotográfica e da escrita, para assim pensar uma espécie de educação pela categoria do infra, ou seja, do sensível. Dimensão essa já experimentada por Marcel Duchamp (1887-1968) no livro: *Notas* - com a invenção do *Infraveve* (1989). No entanto, para essa pesquisa, trata-se do *Infravisual*: o processo artístico de tornar algo visualmente possível pela manifestação do fotográfico. Assim, a pesquisa se ocupou com a produção de um material poético-fotográfico a partir de experimentações com as técnicas da macrofotografia analógica e da cianotipia, referenciando o trabalho de mulheres artistas no campo da fotografia experimental, como Julia Margaret Cameron (1815-1879) e Anna Atkins (1799-1871), por exemplo. E, com Virginia Woolf (1882-1941), experimenta uma *escrileitura* por um modo de ler que faz de algumas passagens de sua obra verdadeiras poesias fotográficas: “[...] viam uma gota de chuva na sebe, pendente mas sem cair, com a imagem de uma casa inteira contida dentro dela, e os olmos altos como torres; ou, então, contemplando de frente o sol, seus olhos tornavam-se grãos de ouro.” (WOOLF, 2011, p.77). Intuindo assim a ativação do que a escritora Sandra Corazza (2008) realiza como uma ação metabolizadora de si, “[...] *escrileitura* a se alimentar de línguas em metamorfose” (p.196). Uma possibilidade de contemplar um teor fotográfico no processo de escrita. Tal exercício biopoético, desencadeia a produção de notas fotográficas apresentadas na dissertação em composição com as imagens fotográficas. Sendo assim, pode-se observar que a pesquisa se desenvolve em um primeiro momento com experiências presenciais coletivas ao lado de processos artísticos como esses e, ao final, é moldada à distância por efeito do advento da pandemia.

Destarte, ao passo que um material biopoético é produzido, curado e apresentado por meio de fotografias; notas escritas à mão e poesias, o texto dissertativo se compõe como uma obra de arte. Baseando-se em pensamentos das filosofias da diferença, disparados pelas lentes de escritoras e escritores diversos, a pesquisa investiga sob uma perspectiva fotográfica, o fazer artístico na educação

como uma questão de peles. Assim, a temática da pele se insere como que por uma dispersão ótica, abrindo-se para vários sentidos. Com Roland Barthes em *Fragmentos de um discurso amoroso* (1981) - observa-se a linguagem se comporta como uma pele; Com Deleuze em *Lógica do sentido* (2015) - retomando o postulado de Paul Valéry em *L'idée fixe* (1932) em que diz que o mais profundo é a pele, a linguagem é acessada em sua intensidade por uma força de superfície. Já Emanuele Coccia, parece atualizar tais vozes para dizer em *A vida das plantas: uma metafísica da mistura* (2018) - que "o mais profundo são os astros"- nos dando substância para pensar a profundidade de superfície com o não humano. Sua visão sobre a pele em: *A vida sensível* (2010) - é dada por uma antropologia do sensível, trazendo a ideia de pele de mundo (Planeta) atmosférica: "o mundo é a nossa pele" (p.85). Ele também parece retomar a formulação barthesiana: "[...] pele é o órgão de aparência... Pele e imaginação (ou mesmo pele e linguagem) se entrelaçam em uma ligação extremamente profunda." (p. 85). Davi Kopenawa em: *A queda do céu* (2015) - enquanto faz uma antropologia do humano moderno, fala da folha de papel como uma pele onde se acomoda a necessidade de escrita desse humano. Ainda, deslinda o pensamento poético de Jean Luc-Nancy Em *Corpo, fora* (2015) - despertando o corpo para essa força sensível: "O corpo floresce, desabrocha na sua pele, a pele é a sua eclosão. [...] também a sua



tez, o seu semblante, os seus modos, o seu caráter, o seu pensamento, a sua verdade." (p.58)

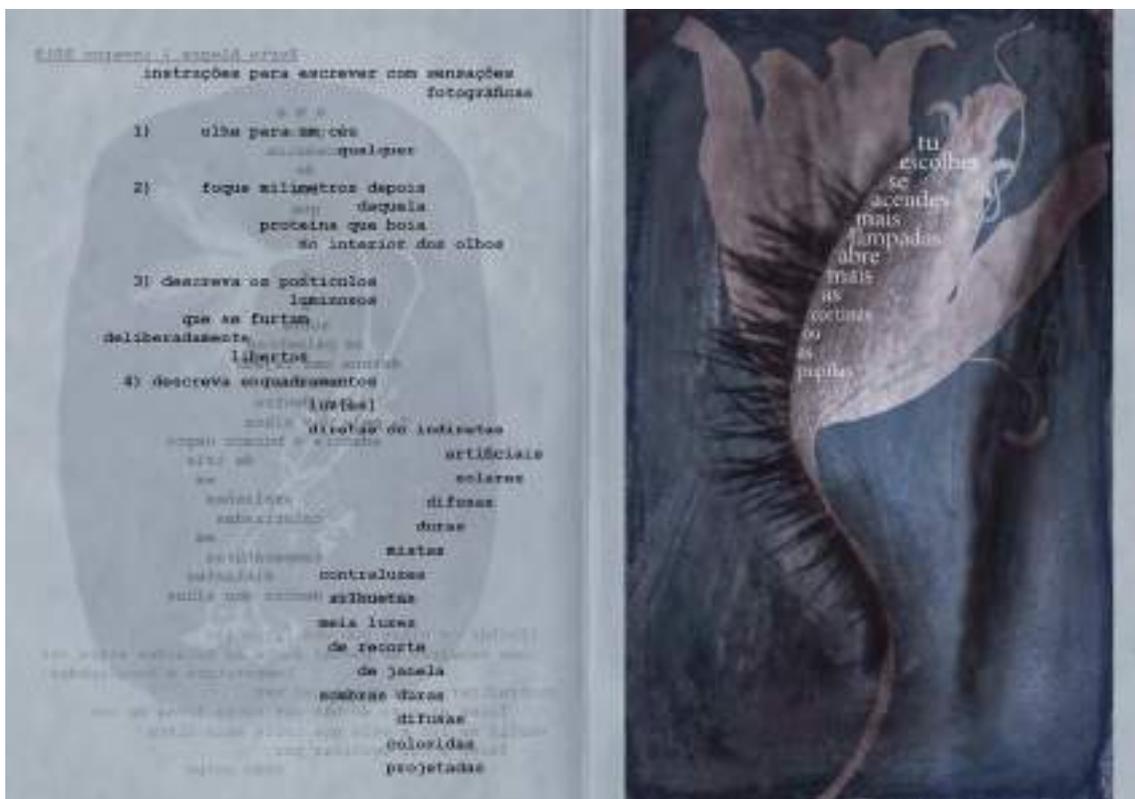
A partir dessa abertura holográfica da palavra na pesquisa, surgem preocupações filosóficas que figuram a pele tanto para pensar a oposição humano/não humano, como também para criar características que possibilitem uma educação sensível pelo pensamento corpóreo da fotografia. Tentando deste modo misturar discursos científicos à biopoética, articulando a educação como um acontecimento sensível, tal como um processo fotográfico, em que se vive um estado de sensibilização química, um estado de arte, como se faz possível verificar com a técnica da cianotipia, por exemplo. Com todas essas camadas de peles produzidas nesse ínterim, a contribuição dessa pesquisa artística na educação talvez se dê pelo seu caráter estético de obra de arte. Pois, no momento atual, sua temática visita desdobramentos e devires em urgência. Quero dizer que pensar a educação por lentes fotográficas, pelo neologismo *infravisual*, é não somente colocar a educação à flor da pele humana, mas

também na sua *biopoiesis*, ou seja, no desfazer, fazer e refazer sua própria natureza. Atualizando-a para necessidades que respeitem todas as formas de vida no Planeta. Por isso, diante da profundidade desses processos artísticos, ou seja, sua potência experimental vivenciada por todos que colaboraram com a pesquisa, como um espelho o Planeta reflete um olhar sensível voltado para acuidades que sobem à película sensível dos nossos olhares, para nos dizer de novos desdobramentos e novas direções a serem tomadas.



Como exemplo a ser apreciado, além do material artístico da dissertação em questão, destaco o [Vídeo-Poesia Incidentes Visuais](#) - como um fazer coletivo/colaborativo que apresenta uma espécie de livro de artista na mistura de vozes e imagem cinematográfica. Nos colocando em contato-contágio com novas visualidades táteis possíveis durante tempos pandêmicos.

Nesta proposta de resumo por fim, ao refletir sobre o processo poético da pesquisa de mestrado em Educação, quero com isso atualizar conceitos que nos dê substâncias para pensar com o vírus (COVID-19), uma filosofia estética do ver, do visualizar e do imaginar como potências inseparáveis ao processo de educação e de vida. Dito isso, apoiada no pensamento de Jeremy Narby (2018), tentarei redimensionar o estado invisível da matéria viral para uma escala fotográfica do *infravisual*. Apontando minhas lentes fotográficas nesta direção, quero especular um ponto de vista que estreite relações entre: arte literária e arte fotográfica; seres e saberes humanos e não humanos; vida em contato e contágio no Planeta. Em uma mistura de pensamentos e artes derivados da Biopoética do *Infravisual*, refletir um ponto de vida ao lado da sensação fotográfica de mundo visível como acesso a um infrassaber. Acesso esse que a especulação com a arte fotográfica é capaz de nos dá. Nesse sentido, as páginas abertas inseridas como imagens fotográficas neste texto, ao compor parte do texto de dissertação, sensibilizam



o pensamento não humano vegetal. Permitindo o vegetar do pensamento, pois “Vegetar é desacelerar esse andamento como condição para avançar reinícios de mundos. Haverá tempo no fim dos tempos?” (OLIVEIRA, 2020, p. 12) Resta-nos portanto tentar imaginar/visualizar como esse novo cenário de

pandemia apresenta potencial em metamorfosear nossas relações com as artes e/ou, com esta interferência nas nossas vidas e nos nossos mundos, o poder de reluzir uma natureza selvagem que integralize corpo e mente, ou seja que tenha potencial biopoético. Estas questões nos dariam propostas para o cultivo de uma imaginação subjetiva sustentável, saudável e selvagem? Poderíamos assim, colocando uma lupa, trazer para superfície das peles a sensação selvagem de vida que disperse de futuros danos a nossa imaginação? Sensação essa sobre a qual nos fala tão bem o escritor indígena Ailton Krenak (2019), em poucas palavras: a vida não é útil, a vida é selvagem.

Referências

- BARTHES, Roland. Fragmentos de um discurso amoroso. Tradução de Hortênsia dos Santos. 2. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1981.
- COCCIA, Emanuele. A vida sensível. Tradução de Diego Cervelin. Florianópolis Cultura e Barbárie, 2010.
- COCCIA, Emanuele. A vida das plantas: uma metafísica da mistura. Tradução de Fernando Scheibe. Desterro [Florianópolis]: Cultura e Barbárie, 2018.
- CORAZZA, Sandra M. Os Cantos de Fouror: escrita em filosofia-educação. Porto Alegre: Sulina: Editora da UFRGS, 2008.
- DELEUZE, Gilles. A Lógica do Sentido. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- DUCHAMP, Marcel. Notas. Tradução de Dolores Díaz Vaillagou. Madrid: Tecnos, 1989.
- KOPENAWA. Davi; ALBERT, Bruce. A queda do céu: palavras de um xamã yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés; São Paulo: Cia das letras, 2015.
- KRENAC, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. Companhia das Letras. Edição do Kindle (2019).
- LOTUS, Steph.; ADÓ, M. Fotografias feitas a mãos de escrita: uma poética do *infravisual* na Educação. Apotheke, Florianópolis, v. 6, p. 40-55, abril de 2020. ISSN 2447-1267.
- LOTUS. Steph. Biopoética do *Infravisual*: experimentar uma *escrita* fotográfica na Educação. Porto Alegre, 2020, 111 Pág. Dissertação [mestrado em Educação] Orient. Prof. Dr. Máximo Daniel Lamela Adó. Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGEDU-FACED Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- NARBY. Jeremy. A Serpente Cósmica: o DNA e a origem do saber. Tradução de Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2018.
- NANCY, Jean-Luc. Corpo, fora. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.
- OLIVEIRA. Joana Cabral de. Vozes Vegetais: diversidade, resistência e histórias da floresta. Ubu Editora: São Paulo. 2020.
- VALÉRY, Paul. L'idée fixe. Paris: Robert LANG, 1932.
- WOOLF, Virginia. As ondas. Tradução de Lya Luft. São Paulo: Novo século, 2011.

Palavras-chave: Arte fotográfica; contato-contágio; educação sensível; *infravisual*; vegetar.



Comunicações paralelas 5



Cidadania Ambiental no Programa Eco-Escolas da Escola Superior de Educação de Lisboa

Maria João Silva

mjsilva@eselx.ipl.pt

Pedro Sarreira,

pedros@eselx.ipl.pt

Nuno Melo

nunom@eselx.ipl.pt

Margarida Rodrigues

margaridar@eselx.ipl.pt

Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED), Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal

Palavras-chave: Cidadania ambiental; Eco-Escolas; Educação ambiental; Interdisciplinaridade

Resumo

Introdução

Nesta comunicação, é apresentado um conjunto de iniciativas interdisciplinares de educação ambiental integradas no Programa Eco-Escolas da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), ilustrando o seu contributo para a participação cidadã e a cidadania ambiental da comunidade escolar. Selecionaram-se, para o referido conjunto, atividades centradas no tema “Espaços exteriores” e desenvolvidas no contexto da Formação para a Docência e do Mestrado em Educação Ambiental.

A cidadania ambiental inclui o envolvimento crítico e a participação cívica, na ação democrática individual e coletiva, visando a justiça intra e inter geracional, para a resolução dos problemas ambientais existentes, a prevenção da criação de novos problemas, para alcançar a sustentabilidade e desenvolver uma relação saudável com o ambiente (ENEC, 2018). A educação ambiental, é desde há muito, considerada fundamental para o desenvolvimento da cidadania ambiental. Stapp (1969) definiu educação ambiental como a criação de uma cidadania ambiental com conhecimento sobre o ambiente, os problemas ambientais e sua resolução e motivação para a mesma. Já em 1972, a 1ª Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano (Estocolmo) realçou a importância da educação sobre problemas ambientais (Gough, 2013). Sequencialmente, em 1977, a Conferência Intergovernamental

sobre Educação Ambiental produziu as Recomendações e a Declaração de Tbilisi, estabelecendo objetivos de consciência, conhecimentos, atitudes, competências, avaliação e participação nas questões ambientais (UNESCO, 1978). No que se refere à sustentabilidade, importa referir que é na 2.ª Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento (UNCED, 1992), no Rio de Janeiro, que se verifica a adoção da expressão “Educação para promover o Desenvolvimento Sustentável” (Gough, 2013).

A Escola Superior de Educação de Lisboa participa no Programa Eco-Escolas, desde o ano letivo de 2019-2020 (ESELx, s.d.), tendo-lhe sido atribuído o Galardão Bandeira Verde, no final desse ano letivo. O Programa Eco-Escolas é um Programa internacional, implementado pela Fundação para a Educação Ambiental (FEE), que apoia e reconhece o trabalho desenvolvido por cada escola em benefício do ambiente e da sustentabilidade. Em Portugal, o programa é gerido pela Associação Bandeira Azul da Europa (ABAE) desde o ano letivo 1996/97, com cerca de 1800 escolas inscritas em 2020/21, oscilando a taxa de atribuição do galardão Bandeira Verde entre os 60% e os 70% do número de escolas inscritas. O Programa está orientado para a implementação da Agenda 21 Local, visando a educação e gestão ambiental na vida quotidiana da escola, num processo participativo da comunidade escolar. O Programa procura igualmente estimular a criação de parcerias locais pela escola. O processo, em cada escola, consiste na adoção de uma metodologia de trabalho (simplificadamente denominada por 7 passos) que, articulando atividades de exploração de diversos temas, contribua para uma melhoria global do ambiente da escola e da comunidade, sendo que a atribuição de uma Bandeira Verde certifica a existência de uma educação ambiental coerente e de qualidade (ESELx, s.d.).

As atividades de educação ambiental, desenvolvidas no contexto do Programa Eco-Escolas da ESELx e que são apresentadas nesta comunicação, são baseadas no lugar, visando a ligação com o lugar e a comunidade, através de experiências de aprendizagem, que incluem a pesquisa e a ação, com aquisição e produção de conhecimento sobre os lugares (Gruenewald, 2003). Estas aprendizagens baseadas no lugar integram a aprendizagem experiencial, a resolução de problemas e a ação participativa, sendo consequentemente interdisciplinares (Gruenewald, 2003).

Atividades curriculares de educação e cidadania ambiental na Escola Superior de Educação de Lisboa

As atividades, desenvolvidas desde o ano letivo 2019-2020 e que seguidamente se apresentam, centram-se nos espaços exteriores da ESELx, localizados no Campus de Benfica do Instituto Politécnico de Lisboa (IPL), procurando dar-lhes continuidade para uma zona facilmente acessível do Parque de Monsanto, desta forma aproximando estes dois espaços verdes. Estas atividades enquadram-se no Programa Eco-Escolas, mas têm como base um conjunto anterior de projetos e atividades de educação ambiental da ESELx.

As atividades curriculares de exploração do Campus de Benfica do IPL e do Parque de Monsanto, apresentadas nesta comunicação, são interdisciplinares, com ênfase na mobilização e aplicação de conhecimentos e recursos de ciências do ambiente e educação ambiental, matemática e educação matemática e de tecnologias da informação e comunicação na educação. A utilização de sensores eletrónicos, para aquisição de informação ambiental, tem sido transversal a todas as atividades de exploração do ambiente interior (auditoria da ESELx pelos/as estudantes) e exterior (atividades nos espaços exteriores do Campus de Benfica do IPL), utilizando os recursos adquiridos e desenvolvidos no Projeto Eco-Sensors4Health (2019). A aquisição de dados, nomeadamente de nível sonoro e de concentração de dióxido de carbono no ar, e o seu tratamento estatístico, tem sido uma tarefa fundamental na exploração de problemas ambientais de poluição sonora e de poluição do ar interior e exterior, centrais nos espaços da ESELx.

Trabalho prévio

A abordagem aos espaços exteriores e à zona de proximidade do Parque Florestal de Monsanto tem as suas raízes no Projeto GLOCAL-agir (Conhecer o ambiente global para agir localmente: Das aprendizagens em espaços naturais à intervenção urbana), que foi financiado pelo Fundo Ambiental e

que incluiu os seguintes objetivos: promover a ligação continuada entre o Campus do IPL e o Parque Florestal de Monsanto através da realização de atividades de aprendizagem promovidas em diferentes unidades curriculares; promover a mobilidade sustentável no interior do Campus e nas deslocações entre o Campus e Monsanto; intervencionar o Campus de Benfica do IPL no sentido de aumentar a sua biodiversidade, valorizando as espécies autóctones; introduzir alterações nos programas das diferentes unidades curriculares dos cursos da Escola Superior de Educação, de forma a promover a visita de áreas naturais, nomeadamente do Parque Florestal de Monsanto, e a valorizar a biodiversidade e geodiversidade que se encontra no território nacional (Almeida et al., 2018).

Entre os resultados do Projeto GLOCAL-agir, encontra-se a plantação de largas dezenas de exemplares de plantas autóctones no Campus de Benfica do IPL (que os/as estudantes puderam observar em visitas de estudo a ecossistemas na Região da Grande Lisboa, como a Serra da Arrábida) e a aquisição de cerca de 20 bicicletas. Estes resultados têm vindo a facilitar, após a conclusão do referido Projeto, o contacto dos/as estudantes com o ecossistema do próprio Campus e a deslocação a pé, ou de bicicleta, ao Parque Florestal de Monsanto, para observação e análise do ecossistema local. De facto, a zona próxima da ESELx do Parque Florestal de Monsanto possui uma grande riqueza em termos de diversidade vegetal. Nesta zona do parque encontram-se múltiplas espécies com elevado interesse didático-pedagógico e que vão desde os musgos e fetos, até a árvores de grande porte como o pinheiro-das-Canárias (*Pinus canariensis*), cipreste-comum (*Cupressus sempervirens*), eucalipto (*Eucalyptus globulus*), oliaia (*Cercis siliquastrum*) e espécies autóctones como o Carvalho-alvarinho (*Quercus robur*), zambujeiro (*Olea europea var. sylvestris*) ou o aderno (*Phyllirea latifolia*).

Atividades centradas no ecossistema do Campus de Benfica do IPL

Várias turmas, incluindo a turma da Unidade Curricular Educação para o Ambiente, da Licenciatura em Educação Básica (2017-2018), a turma de Mestrado em Educação Ambiental (2018-2020) e as turmas de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e Matemática e Ciências da Natureza no 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB) (2017-2019), exploraram, no contexto de aulas práticas, o ecossistema do Campus de Benfica do IPL, os seus problemas de poluição atmosférica e de poluição sonora, assim como as espécies autóctones nele existentes. Entre as espécies autóctones existentes no campus, muitas delas plantadas no âmbito do projeto Projeto GLOCAL-agir, encontram-se o pinheiro manso (*Pinus pinea*), medronheiro (*Arbutus unedo*), alfarrobeira (*Ceratonia siliqua*), murta (*Myrtus communis*), carvalho-português (*Quercus faginea*), zambujeiro (*Olea europea var. sylvestris*), carrasco (*Quercus coccifera*), zimbro (*Juniperus communis*), loureiro (*Laurus nobilis*) e a azinheira (*Quercus ilex*).

A turma de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Matemática e Ciências da Natureza no 2.º CEB, em 2018-19, criou atividades de exploração do ambiente do Campus de Benfica do IPL, com integração da Matemática e das Ciências da Natureza, tendo realizado as mesmas com uma turma do seu público-alvo (2.º CEB). Estas atividades de educação ambiental tiveram uma dupla dimensão, a dimensão de exploração do ambiente e a dimensão da pesquisa e resolução dos problemas do mesmo. Na primeira dimensão, as atividades incidiram em tópicos diversificados, como sejam, a medição da temperatura e da concentração de dióxido de carbono no ar, em diversos locais, a observação de plantas, a identificação das suas características e das suas necessidades hídricas, a localização e a orientação espacial. Na segunda dimensão, as atividades contemplaram a gestão responsável dos recursos hídricos, incluindo a discussão sobre os dois sistemas de rega no Campus do IPL, as medidas para diminuir a concentração e o impacto da concentração de dióxido de carbono no ar, e para aumentar a reciclagem, nomeadamente no que se refere ao número de ecopontos no Campus.

Na sequência das atividades curriculares referidas e do Projeto GLOCAL-agir, no ano letivo de 2019-2020, o Projeto Plant@ESELx (2019), um projeto de valorização do património vegetal do Campus de Benfica do IPL, identificou as espécies vegetais existentes neste Campus, disponibilizando um mapa com a localização das mesmas, criou e aplicou placas de identificação com códigos QR que estabelecem uma ligação com informação mais detalhada disponibilizada numa página de internet, através de dispositivos móveis (<https://www.eselx.ipl.pt/plantas-eselx>). Desta forma, está criado um importante suporte para as atividades formais e informais de educação ambiental no Campus de Benfica do IPL, que podem constituir também um ponto de partida para as atividades de educação ambiental no Parque Florestal de Monsanto.

Atividades centradas no Parque Florestal de Monsanto

As primeiras deslocações ao Parque Florestal de Monsanto, enquanto visitas de estudo da ESELx, foram realizadas no ano letivo 2017-2018, pelas turmas da Unidade Curricular Mundo Vivo, da Licenciatura em Educação Básica, tendo continuado a efetuar-se nos anos letivos seguintes. Nestas visitas, os/as estudantes participaram em atividades de orientação, que incluíam perguntas sobre as plantas que tinham que encontrar. Foram estas visitas que validaram a ligação do Campus de Benfica do IPL com o Parque Florestal de Monsanto, tornando clara a acessibilidade deste, com deslocações sustentáveis (cerca de 20 minutos a pé e de 15 minutos de bicicleta) e as potencialidades educativas do ecossistema explorado.

No período de confinamento/ensino à distância, devido à Pandemia COVID-19, no 2.º semestre do ano letivo de 2019-2020, a turma de Mestrado em Educação Ambiental (2018-2020) e duas turmas da Unidade Curricular Mundo Vivo, da Licenciatura em Educação Básica, participaram no Concurso Lisboa+Verde, do Programa Eco-Escolas e da Câmara Municipal de Lisboa, no âmbito da Lisboa Capital Verde 2020. O desafio do Concurso Lisboa+Verde consistiu na elaboração de um Projeto de valorização de um Espaço Verde de Lisboa. Foi escolhida a zona do Parque Florestal de Monsanto, mais próxima do Campus de Benfica do IPL, tendo o Projeto sido denominado Monsanto Aqui tão Perto. Dada a situação de confinamento, todo o processo foi desenvolvido à distância, tendo início com uma visita virtual, criada pela docente, a partir dos materiais das visitas de estudo realizadas nos anos letivos anteriores. Os/as estudantes analisaram o ecossistema em questão e a sua integração na cidade, nomeadamente na zona de Benfica, tendo criado um conjunto de propostas de valorização do referido ecossistema, nomeadamente no que se refere à divulgação e acessibilidade do mesmo, à sua acessibilidade, aos seus serviços culturais (incluindo de recreio e educacionais) e à gestão de resíduos, propondo soluções para os problemas encontrados. Este Projeto foi premiado no Concurso Lisboa+Verde, indo a ESELx receber, como prémio, 10 bicicletas elétricas, que contribuirão para melhorar a ligação entre o Parque Florestal de Monsanto e o Campus de Benfica do IPL.

Já no ano letivo 2020-2021, a turma de Matemática nas Temáticas Ambientais do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Matemática e Ciências da Natureza no 2.º CEB, para além de ter realizado uma visita de estudo ao Parque Florestal de Monsanto, criou atividades, para os 1.º e 2.º CEB, situadas naquele ecossistema. As atividades focaram diferentes aspetos do Parque, tais como a qualidade ambiental, contemplando a qualidade do ar (com previsão e medição da concentração de dióxido de carbono no ar), a caracterização da temperatura ambiente (englobando a sensação térmica e medições de temperatura no local da visita, ao sol e à sombra) e a sensibilização dos alunos para a importância da reciclagem de resíduos (com construção de ecopontos e contactos com a autarquia para colocação dos mesmos na zona de merendas), a caracterização dos seres vivos (flora e fauna) lá existentes, enquadrada na fruição e exploração sensorial do ambiente, a caracterização do percurso a efetuar no Parque, envolvendo atividades de descrição espacial bem como medições das distâncias a percorrer na visita. Todas as atividades criadas tiveram como linha orientadora uma abordagem integrada da Matemática e das Ciências Naturais. Utilizando o ecossistema como base, os conteúdos matemáticos foram selecionados em função dos conteúdos ambientais a trabalhar.

Também no ano letivo 2020-2021, a turma da Unidade Curricular Educação para o Ambiente, da Licenciatura em Educação Básica, realizou uma visita de estudo ao Parque Florestal de Monsanto, tendo sido colocada ênfase na exploração sensorial do ambiente, na exploração da Biodiversidade, na pesquisa de problemas ambientais do ecossistema explorado e na identificação dos Serviços do mesmo.

Conclusão

Em conclusão, importa referir que a ESELx tem vindo a desenvolver, no contexto do Programa Eco-Escolas, um conjunto de atividades curriculares interdisciplinares de educação ambiental, centradas nos espaços exteriores do Campus de Benfica do IPL e na zona do Parque Florestal de Monsanto mais próxima deste Campus. Nestas atividades, os/as estudantes desenvolvem a sua cidadania ambiental, criando empatia e vínculos com os ecossistemas explorados, desenvolvendo conhecimento sobre os mesmos, explorando e propondo soluções para os seus problemas. As atividades e recursos criados “aproximaram” o Campus de Benfica do IPL ao Parque Florestal de Monsanto, criaram conhecimento didático e científico sobre os ecossistemas locais e fomentaram a mobilidade sustentável.

Referências bibliográficas

- Almeida, A., Valente, B., Silva, M. J., Rodrigues, M. & Manteigas, V. (2018). O Projeto Glocal-Agir: Conhecer o território para o valorizar. In J. Pinhal et al. (Org.) *A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação: 30 anos de AFIRSE em Portugal. Atas do XXV Colóquio da AFIRSE Portugal*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- ESELx (s.d.). *Programa Eco-Escolas*. Escola Superior de Educação de Lisboa. <https://www.eselx.ipl.pt/comunidade/programa-eco-escolas>
- European Network for Environmental Citizenship – ENEC (2018). *Defining “Environmental Citizenship”*. <http://enec-cost.eu/our-approach/enec-environmental-citizenship/>
- Gough, A. (2013). The emergence of environmental education research: A ‘history’ of the field. In R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, & A. E. J. Wals (Eds.) *International Handbook of Research on Environmental Education* (pp. 13-22). Routledge.
- Gruenewald, D. (2003). The best of both worlds: a critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32 (4), 3-12.
- Projeto Plant@ESELx (2019). <https://www.eselx.ipl.pt/plantas-eselx>
- Projeto Eco-Sensors4Health (2019). *Eco-Sensors4Health Toolkit: Guia Eco-sensores para a saúde*. Lisboa, Viseu: Instituto Politécnico de Lisboa, Instituto Politécnico de Viseu, Ciência Viva – ANCCT, Município de Viseu.
- Stapp, W. B., (1969). The concept of environmental education. *Journal of Environmental Education*, 1(1), 30–31.
- United Nations Conference on Environment and Development (UNCED) (1992). *Agenda 21*. Rio de Janeiro, Brazil. Final, advanced version as adopted by the Plenary on 14 June 1992.
- UNESCO (1978). *Intergovernmental conference on environmental education: Tbilisi (USSR), 14–26 October 1977*. Final Report.



Cidadania Ativa: Gestão da Sala de Aula e Aprendizagem Cooperativa no 1º CEB

Sónia Filipa Rodrigues Valente

soniarodriguesvalente@gmail.com

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Andreia Sofia Farinha Batista

andreibatista@marista-carcavelos.org

Colégio Marista de Carcavelos

Resumo

INTRODUÇÃO

Atualmente existe um reconhecimento da pertinência de dois temas fundamentais, definidos no objetivo 4 da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico: educação de qualidade e a valorização de metodologias ativas de aprendizagem e trabalho cooperativo, objetivando o bem-estar comum de forma a produzir mudanças efetivas na sociedade (Gardner et al., 2019). Os professores desenvolvem, assim, estratégias na gestão da sala de aula, no sentido de conceberem para uma educação de qualidade, condições favoráveis ao processo do ensino e da aprendizagem (Amado & Freire, 2009; Santos, 2011; Silva, 2014). Neste artigo procuramos salientar as potencialidades da gestão da sala de aula, realizada na perspetiva da aprendizagem cooperativa, como suporte ao desenvolvimento de competências de cidadania e participação, de acordo com o preconizado no Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória, de base humanista, que enfatiza competências na área de relacionamento interpessoal e que pretende formar pessoas autónomas, responsáveis e cidadãos ativos (Martins et al., 2017).

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Estes conceitos remetem-nos para práticas e metodologias que encontram os seus fundamentos na teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (Gardner et al., 2019); na teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel (Ausubel, 1982); na teoria Sociocultural de Vygotsky (Freixo, 2004), e que se encontram alinhadas com o atual enquadramento normativo existente em Portugal: orientações escolares para o 1º CEB; perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória; aprendizagens essenciais; estratégia nacional de educação para a cidadania; despacho n.º 5908/2017; decreto-Lei n.º 6/2001; decreto-Lei n.º 55/2018, de 06 de julho; portaria 181/2019, de 11 de junho. A investigação no domínio da Aprendizagem Cooperativa, a partir dos anos 70, tem sido vasta (Aguado, 2018; Johnson & Johnson, 1994; Sharan, 1990; Slavin, 1991). De forma geral, as investigações realizadas demonstraram que a Aprendizagem Cooperativa, quando comparada com outras formas de ensino-aprendizagem, são mais benéficas para os alunos, nas diversas variáveis analisadas como os resultados escolares, as atitudes, o autoconceito, a auto-eficácia e outros construtos motivacionais (Bessa & Fontaine, 2002; Cosme, 2009; Freitas & Freitas, 2003; Gonçalves, 2021; Moreira, 2011; Serra, 2007; Silva et al., 2018). Apresenta-se, ainda, resultados de um estudo de natureza quantitativa (Valente & Veiga, 2015) em que 181 professores do 1º ciclo do ensino básico, no distrito de Lisboa, responderam à Escala de Gestão da Aula, de (Emer & Hickman, 2001) e que pretendeu responder ao seguinte Problema de Investigação: *Como se caracterizam os comportamentos de gestão da sala de aula percebidos pelos professores do 1º ciclo e como variam em função de fatores específicos? Considera-se, também, a seguinte questão: Como se distribuem os professores pelos indicadores de “competências de gestão da aula”, em termos de baixas e elevadas competência?* Os resultados indicam que os professores percebem como elevadas as suas competências de gestão da aula, apresentando resultados mais elevados nas dimensões da gestão de comportamento e gestão de ensino (Valente & Veiga, 2015). A investigação, no geral, tem prestado o seu contributo salientando a importância do que se passa dentro da sala de aula e mais recentemente, a comunidade em geral, também lhe atribui relevância devido à divulgação de casos de alunos que, apresentando comportamentos perturbadores, impedem os colegas de aprender e privam os professores de ensinar (Santos, 2011;

Veiga, 2013). A indisciplina escolar ganhou uma dimensão e contorno, que estando no topo das preocupações dos professores e sendo um dos maiores problemas da escola, extrapola além das instituições escolares alcançando os diversos setores da sociedade (Carita & Fernandes, 2002; Veiga, 2013) no entanto, tal como refere (Estrela, 1992) a indisciplina poderá ser reduzida significativamente se os professores forem ajudados a tornarem-se organizadores mais eficazes da aula. O papel do professor evoluiu, passando de um mero transmissor de conhecimentos para ser hoje um gestor da sala de aula e um organizador da aprendizagem, possessor de um conjunto de competências aliadas às competências didáticas da matéria que leciona, ocupando assim uma posição estrategicamente central e sensível nas sociedades atuais, em particular nas dimensões do desenvolvimento e mudança social (Cosme, 2018; Santos, 2011). Na escola os alunos estão agrupados em salas de aula e são ensinados em grupos, o que implica que o processo do ensino e da aprendizagem tenha de ser estruturado e orientado pelo professor, tendo em consideração a diversidade de um determinado conjunto de alunos. Deste modo, para conseguirem lecionar os conteúdos programáticos com êxito, os professores têm de organizar a sua sala de aula e as suas atividades com a intenção de responder a todos os seus alunos (Amado & Freire, 2009). Impera, assim, a necessidade de repensar estratégias de gestão de sala de aula, apresentando-se uma proposta de operacionalização, com base na Aprendizagem Cooperativa, de acordo com o atual enquadramento curricular da Educação para a Cidadania a ser implementada, atualmente, num estabelecimento escolar de Lisboa, com 320 alunos do 1º CEB. Pretende-se dar um contributo para que professor desenvolva competências para criar ambientes propícios à aprendizagem na sala de aula (Jones & Jones, 2006).

REFERÊNCIAS

Aguado, M. J. D.-. (2018). *El aprendizaje cooperativo de la teoría a la práctica* (1th ed.). Santillana.

- Amado, J., & Freire, I. (2009). *A indisciplina na escola: compreender para prevenir*. Almedina.
- Ausubel, D. (1982). *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. Moraes.
- Bessa, N., & Fontaine, A.-M. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. (E. Asa, Ed. 1th ed.).
- Carita, C., & Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na sala de aula*. Editorial Presença.
- Cosme, A. (2009). *Ser professor: a ação docente como uma ação de interlocução qualificada*. LivPsic.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular propostas e estratégias de ação* (1th ed.). Porto editora.
- Emer, E., & Hickman, J. (2001). *Teacher efficacy in classroom management and discipline scale*. Educacional and psychological measurement.
- Estrela, M. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto Editora.
- Freitas, L. V. d., & Freitas, C. v. d. (2003). *Aprendizagem cooperativa* (1th ed.). Edições Asa.
- Freixo, A. F. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Livros Horizonte.
- Gardner, H., H., J., & A., E. (2019). Towards collective well-being. *OEDC Learning compass 2030*.
- Gonçalves, S. (2021). *Efeitos da aprendizagem cooperativa nos resultados académicos e sociais dos alunos. Estudo com professores e alunos do ensino básico* [Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]. Coimbra.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone; cooperative, competitive and individualistic learning* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Jones, V., & Jones, L. (2006). *Comprehensive classroom management: creating communities of support and solving problems*. Allyn & Bacon.
- Martins, G., Gomes, C., Brocado, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.
- Moreira, S. (2011). *Aprendizagem cooperativa e optimização da intervenção pedagógica no ensino básico - 1º ciclo em Portugal* [Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela Faculdade de Ciências da Educación]. Santiago de Compostela.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=119719>
- Santos, E. (2011). *Empatia e bullying, em alunos do 4º e do 6º ano* [Mestrado, Instituto da Educação da Universidade de Lisboa]. Lisboa.
- Serra, A. P. L. (2007). *Uma oficina de formação de aprendizagem cooperativa* [Mestrado, Universidade Aberta]. Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.2/565>
- Sharan, S. (1990). *Cooperative learning: a perspective on research and practice*. Praeger.
- Silva, E. (2014). *Perfis de gestão de sala de aula, indisciplina percebida e perceção* [Mestrado, Universidade do Minho]. Minho.
- Silva, H. S., Lopes, J. P., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso* (1th ed.). Pactor.
- Slavin, R. E. (1991). *Student team learning: a practical guide to cooperative learning* (3th ed.). National Education Association.

- Valente, S., & Veiga, F. (2015). *Gestão da sala de aula: um estudo com professores do 1º ciclo* Instituto da Educação da Universidade de Lisboa]. Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10451/18326>
- Veiga, F. (2013). *Psicologia da educação: teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola*. Cimepsi.



Aprende, Conhece, Participa: uma abordagem local à educação para a cidadania ambiental

Carolina Peyró Bloise

carolina.bloise@spea.pt

Sociedade Portuguesa para o Estudo das Aves

Resumo

Introdução

O projeto “*Aprende, Conhece, Participa*”, financiado pelo Programa Cidadãos Ativos da Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação Bissaya Barreto, foi implementado pela Sociedade Portuguesa para o Estudo das Aves (SPEA) entre fevereiro de 2020 e julho de 2021. Este projeto pretende fazer uma abordagem local à educação para a cidadania ambiental nos concelhos de Loures e Vila Franca de Xira, sendo dirigido a professores e alunos de 3º ciclo e secundário.

É consensual que a resolução dos problemas ambientais tem que envolver os cidadãos, e que a sua eficácia depende das competências que estes possuem para encontrar soluções e da sua capacidade de intervenção na sociedade. A consciência ambiental deve começar nas crianças e nos jovens e ser aplicada à comunidade local, pois é ao tomar contacto com as problemáticas da sua região e participando em ações concretas, que os mais novos aprendem, de forma vivencial e não apenas teórica, a ser cidadãos ativos, capazes de participar nas grandes questões ambientais. Estes princípios são defendidos na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC, 2017).

Os temas abordados neste projeto foram a biodiversidade, as principais áreas naturais (ex. Estuário do Tejo) e os principais problemas ambientais destas regiões, apelando à responsabilidade individual e ao papel de cada um de nós, enquanto cidadãos, na preservação da biodiversidade e na promoção de atitudes mais sustentáveis junto da comunidade local. Estes temas foram trabalhados de forma transversal na escola, envolvendo professores de diferentes disciplinas, tendo como objetivo final incentivar à participação de todos, professores e alunos, em ações de conservação da natureza ou sensibilização da comunidade local nas suas áreas de residência ou na escola.

Público-alvo

O projeto contou com a participação de duas escolas parceiras, uma em Loures e outra em Vila Franca de Xira, tendo participado 42 professores nas ações de formação e 420 alunos de 3º ciclo (13 turmas) e secundário (2 turmas)

Ações e Resultados preliminares

Este projeto de educação ambiental continuada contemplou a realização de 3 sessões temáticas com os alunos no ano letivo 2020-21:

APRENDE – sessão teórico-prática de enquadramento aos temas do projeto

CONHECE – saída de campo a um espaço natural da região, ou no espaço exterior da escola, para observação e identificação da biodiversidade e principais ameaças

PARTICIPA – uma ação de intervenção na comunidade ou na escola, organizada pelos alunos, como trabalho final deste projeto, de sensibilização para um problema ambiental ou de melhoria do espaço urbano

Com os professores foi realizado um curso de formação certificado, de 25 horas, em que foram abordadas as mesmas temáticas, incluindo um conjunto de 4 sessões teóricas (online) e 3 sessões práticas. As sessões práticas consistiram em 2 saídas de campo a áreas naturais do concelho e 1 ação no espaço exterior da escola, que pretendia dar a conhecer formas de exploração do espaço e de promoção da biodiversidade no mesmo.

Este curso teve uma avaliação muito positiva e incentivou os professores a trabalhar os temas relacionados com cidadania ambiental de uma forma mais focada na região em que se insere a escola, o que nos parece uma enorme mais valia para o objetivo final do projeto: tornar os alunos cidadãos mais ativos nas questões ambientais da sua região, resultado este que se poderá propagar no tempo, pois grande parte dos professores formados continuarão a lecionar nestas escolas/regiões.

Com os alunos foram realizadas as sessões iniciais de enquadramento, que consistiram numa apresentação e na realização de um jogo - *Cidadãos pela Natureza* - e após estas sessões o projeto tomou rumos bastante diferentes em cada escola.

Na Escola Secundária da Portela (Loures) as professoras envolvidas mostraram um enorme interesse em trabalhar o tema do Estuário do Tejo, uma vez que se trata da área protegida mais próxima da escola. Assim, após a sessão inicial, estas professoras continuaram a trabalhar esta temática através de vídeos e de trabalhos pedidos aos alunos como Bilhetes de Identidade das aves do estuário e a criação de um poster final a sensibilizar para a conservação desta área protegida. Nesta escola o projeto foi implementado com os 8ºs ano, cujo currículo inclui temas como áreas protegidas e a conservação da natureza, pelo que, através deste projeto, as professoras conseguiram trabalhar estes temas do currículo do 8º ano de uma perspetiva local, usando como objeto de estudo uma área protegida que podem visitar com os alunos por ser próxima da escola, indo desta forma ao encontro dos objetivos do projeto e da ENEC (2017).

Na EBS D. Martinho Vaz de Castelo Branco (Póvoa de Santa Iria), em que o projeto foi implementado com turmas de 8º, 9º e 11º anos, os professores consideraram que o produto final do projeto deveria incluir a melhoria do espaço verde da escola. Nesse sentido foi planeada uma intervenção neste espaço que pretendia melhorar uma zona um pouco degradada, incluindo alguns canteiros. Este espaço foi intervencionado pelos alunos através de um projeto artístico, desenvolvido com o apoio das professoras de EV, incluindo desenhos das paisagens e da fauna da região, e através de um projeto de plantação de canteiros, desenvolvido com o apoio da associação Wakeseed, que incluiu plantação de espécies autóctones, criação de pequenos recantos, micro habitats e hotéis para insetos, com o objetivo de aumentar a biodiversidade e promover a valorização destes espaços. As árvores da escola foram também identificadas com placas de identificação criadas pelos alunos. Ao proporcionar a participação dos alunos na melhoria do espaço exterior da sua escola, promoveu-se ao mesmo tempo a sua responsabilização pelo mesmo, proporcionando-lhes ainda uma aprendizagem vivencial de conceitos

como sustentabilidade, biodiversidade e respeito pela natureza, indo mais uma vez ao encontro dos princípios defendidos na ENEC (2017).

O projeto terá ainda como resultado uma avaliação final baseada no cálculo da percentagem de alunos participantes que se tornaram cidadãos mais conscientes. Este cálculo será feito com base num inquérito, realizado no início e no final do projeto, que pretende determinar a % de alunos que demonstram preocupações cívicas. Estes resultados ainda não estão disponíveis, pois o inquérito final será realizado em junho de 2021, após a conclusão de todas as ações.

Apesar de se tratar de um projeto dirigido a professores e alunos de 3º ciclo e secundário, considera-se que tanto as ações com os alunos como a formação de professores são adaptáveis ao 2º ciclo e eventualmente ao 1º ciclo. Acreditamos que este projeto, devido à perspetiva com que trabalha as temáticas ambientais, com um grande enquadramento no território, e ao facto de ter uma abordagem muito prática e vivencial, pode constituir uma enorme mais valia para apoiar as escolas na implementação de programas de educação para a cidadania ambiental mais enquadrados na realidade local e que promovam uma mudança de comportamentos, no sentido de se tornarem mais sustentáveis, e uma maior consciência e participação cívica das crianças e jovens envolvidos.

Bibliografia

Monteiro, R. (Coord.), L. Ucha, T. Alvarez, C. Milagre, M.J. Neves, M. Silva, V. Prazeres, F. Diniz, C. Vieira, L. M. Gonçalves, H. C. Araújo, S. A. Santos, E. Macedo. República portuguesa. 2017. *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Cidadania Ambiental, Professores, Formação, Alunos, Biodiversidade, Habitats Naturais, Problemas ambientais da região, Abordagem local, Intervenção na comunidade, Cidadãos ativos, Participação cívica.



Comunicações paralelas 6



A retomada das aulas presenciais em tempos de pandemia: reflexões com docentes de uma escola pública brasileira

María Laura del Huerto

mlauradelh@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Luciano Bedin da Costa

bedin.costa@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Resumo

Este resumo pretende apresentar uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional (PPGPSI) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A pesquisa inicia a partir da participação da pesquisadora numa pesquisa maior, intitulada “Infâncias e sustentabilidades”, que surgiu através de uma parceria estabelecida entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o Instituto Politécnico de Lisboa (IPL). O objetivo da pesquisa “Infâncias e sustentabilidades” é desenvolver ações que estimulem diálogos e produções entre crianças, jovens e docentes de Brasil e Portugal. No segundo semestre de 2020, os pesquisadores participantes desenvolveram uma ação de extensão, intitulada “Carta ao mundo que vem: pensando a pandemia e sustentabilidade com estudantes de Porto Alegre e Lisboa”, vinculada à Faculdade de Educação da UFRGS. Esta ação de extensão (que continua em 2021), contou com a parceria de duas escolas: a Escola Municipal de Ensino Fundamental (E.M.E.F) Neusa Goulart Brizola, localizada em Porto Alegre, no estado de Rio Grande do Sul (RS) e a Associação Tempo de Mudar (ATM), localizada em Lisboa.

No início, a ação de extensão objetivou a escrita conjunta de uma carta pelos alunos de ambas as escolas, contendo reflexões das crianças sobre a vida antes, durante e depois da pandemia da Covid-19. No entanto, em função da impossibilidade de participação dos estudantes da E.M.E.F Neusa Goulart Brizola, que vivenciavam grandes dificuldades no acesso ao ensino remoto, a ação de extensão foi adaptada, transformando-se num espaço de partilha de experiências entre docentes brasileiras e portuguesas. A pesquisa de mestrado aqui resumida, origina-se a partir da escuta de uma dessas

experiências compartilhadas. Trata-se da experiência das docentes da E.M.E.F Neusa Goulart Brizola frente ao desafio de sustentar um espaço pedagógico enquanto a maioria dos seus alunos não contava com acesso à internet e às tecnologias digitais, ou contava com um acesso limitado e precário. O pouco apoio do governo brasileiro às escolas públicas para a solução deste problema, deixou em manifesto a enorme desigualdade no acesso à educação não presencial no Brasil, como foi denunciado em várias pesquisas realizadas no decorrer de 2020 (Arruda, 2020; Avelino & Mendes, 2020; Camacho et al, 2020; entre outros).

De acordo com dados coletados entre outubro de 2019 e março de 2020, 4,8 milhões de crianças e jovens brasileiros de 9 a 17 anos (17% dessa população) não possuem acesso à internet nos seus lares, e 11% não acessa a rede nem desde outros lugares (UNICEF, 2020b). Entende-se que essa porcentagem é muito maior quando se trata de crianças e jovens que frequentam escolas municipais, pois estas encontram-se, na sua grande maioria, em regiões periféricas das cidades brasileiras. A prefeitura de Porto Alegre viabilizou a gratuidade da internet para alunos de ensino fundamental de escolas públicas recém no dia 31 de agosto de 2020, após seis meses da suspensão das aulas presenciais.

Em outubro, a E.M.E.F Neusa Goulart Brizola retomou as aulas presenciais de forma imposta, sem segurança sanitária e sem previsão de vacinação às docentes e funcionários da escola. É necessário ressaltar que esta pesquisa se desenvolveu durante um governo nacional negacionista da pandemia, e um governo estadual e municipal que decretaram o retorno às aulas sem os professores concordarem, tanto no retorno presencial de outubro e novembro de 2020, quanto no retorno que teve início em maio de 2021, momento de enorme gravidade sanitária (principalmente a nível estadual). Pouquíssimas crianças voltaram às aulas no breve retorno presencial de 2020. Essa enorme perda do vínculo entre a escola e seus estudantes, relatada pelas docentes nos encontros virtuais da ação de extensão mencionada, impulsionou o objetivo da pesquisa de mestrado apresentada neste resumo. Esta pesquisa busca, através da metodologia cartográfica, analisar como foi a retomada das aulas presenciais na E.M.E.F Neusa Goulart Brizola no 2021, após o longo tempo de interrupção das atividades escolares presenciais, acompanhada da impossibilidade de acesso ao ensino remoto em 2020 por parte das crianças e adolescentes.

A metodologia cartográfica trata-se de uma metodologia proposta por intelectuais e pesquisadores brasileiros, inspirados no conceito de cartografia formulado por Deleuze e Guattari (1995, p.21). Esta metodologia destaca o caráter processual do percurso de investigação, permitindo traçar as metas neste percurso e não previamente, como acontece nas metodologias tradicionais. A metodologia cartográfica dá conta dos “desvios que podem se dar na alteração da demanda, na emergência do inesperado, nos deslocamentos que podem ser produzidos nas subjetividades que participam do estudo, nos focos de invenção parciais que podem eclodir no processo [...]” (Paulon; Romagnoli, 2010). Dessa forma, o problema de pesquisa emergiu no próprio ato de pesquisar, durante a participação na ação de extensão mencionada.

Para analisar como foi a retomada das atividades escolares presenciais na E.M.E.F Neusa Goulart Brizola, foram realizadas onze visitas à escola, de maio a agosto de 2021. Utilizou-se a técnica de observação participante, fazendo registros no diário de campo logo após realizar cada visita. Além disso, no mesmo período, foram realizadas entrevistas semiestruturadas a seis docentes da escola, que foram gravadas no celular. Atualmente, a pesquisa se encontra na fase de análise dos dados. Como resultado preliminar, observou-se que o maior desafio das docentes se relaciona ao pouco contato com as crianças cujas famílias optaram por não retornar presencialmente, à constante adaptação a novos protocolos e orientações da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Porto Alegre, e ao fato de iniciarem o trabalho presencial antes de serem vacinadas, sujeitas à necropolítica (Mbembe, 2018) brasileira. Por outro lado, muitas docentes destacaram a possibilidade de ter, por primeira vez, um olhar mais individualizado e próximo dos alunos, que estavam em um número muito menor ao habitual antes da pandemia, observação que se configura como um potencial ensinamento que decorre da pandemia, como propõe Boaventura de Sousa Santos (2020).

Palavras-chave: Retomada; escola; pandemia.

Referências

Arruda, E. P. (2020). Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede-Revista de Educação a Distância*, 7(1), 257-275.

Avelino, W. F. & Mendes, J. G. (2020). A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, 2(5), 56-62.

Camacho, A. C. L. F., Fuly, P. D. S. C., dos Santos, M. L. S. C. & de Menezes, H. F. (2020). Alunos em vulnerabilidade social em disciplinas de educação à distância em tempos de COVID-19. *Research, Society and Development*, 9(7), e275973979-e275973979.

Deleuze, G; Guattari, F. "Introdução: rizoma". *Mil platôs* 1 (1995): 11-38.

Mbembe, A. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção e política da morte. São Paulo: n-1 edições, 2018.

Paulon, S. M.; Romagnoli, R. C. (2010). Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 10(1), 85-102.

Sousa Santos, B. (2020). A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: Edições Almedina, 2020. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm01nn>.

Unicef (2020). Unicef alerta: garantir acesso livre à internet para famílias e crianças vulneráveis é essencial na resposta à Covid-19 Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-alerta-essencial-garantir-acesso-livre-a-internet-para-familias-e-criancas-vulneraveis>. Acesso em: 6 abr. 2021.



“Carta ao mundo que vem”: pandemias e infâncias

Tatiele Mesquita Corrêa

tatiele.mesquitac@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS

Luciano Bedin da Costa

Bedin.costa@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS

Resumo

O presente escrito trata de dados preliminares de uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional (PPGPSI) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que tem por objetivo acompanhar os processos da ação de extensão universitária conjunta entre instituições de ensino brasileiras e portuguesas intitulada “Carta ao Mundo que vem: pensando a pandemia e sustentabilidade com estudantes de Porto Alegre e Lisboa”. Participam da ação de extensão educadoras e educadores, jovens e crianças estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Neusa Goulart Brizola de Porto Alegre, da Creche e Jardim de Infância Tempo de Crescer da Associação Tempo de Mudar (ATM) de Lisboa; juntamente com pesquisadoras e pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Escola de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa (ESELx). O intuito desta investigação é cartografar os processos da ação de extensão “Carta ao mundo que vem”.

A ação de extensão universitária “Carta ao mundo que vem” surgiu já no contexto pandêmico, como espécie de projeto piloto, da parceria entre UFES, UFRGS e ESELx interessada em pesquisar com crianças e jovens a temática da sustentabilidade. A parceria institucional entre UFES, UFRGS e ESELx, elaborou um projeto de pesquisa a partir dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU, compromissos firmados entre os países integrantes das Nações Unidas em 2015, intitulado ““(Di)Visões de Mundos’: a escola como plataforma de cartografias infantis sobre desenvolvimento sustentável” e concorreu a um edital de financiamento junto à Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). Esse projeto aspirava a educação para a sustentabilidade, usando a cartografia infantil para promover um diálogo entre crianças de diferentes contextos culturais (Brasil e Portugal). Visava-se produções infantis de escrita e audiovisuais, que pudessem apresentar a visão e interação das crianças com o mundo, sem esperar que a agência e decisões das crianças atendessem o entendimento adulto sobre desenvolvimento sustentável. O resultado foi divulgado em novembro de 2020 e o projeto não teve a candidatura aprovada para financiamento.

A notificação da pandemia em março de 2020 anunciou muitas incertezas, pareceu suspender a vida ordinária em um ato de espera e expectativas. Durante a espera do resultado do edital supracitado como forma de experimentar, aproximar e fortalecer as relações institucionais já estabelecidas, pensou-se em uma ação de extensão conjunta em parceria com a EMEF Neusa Brizola e a ATM que objetiva trazer, na escrita coletiva da “Carta ao mundo que vem”, a perspectiva de crianças e jovens participantes acerca do mundo em que vivem e do mundo que imaginam a partir da experiência de distanciamento social por efeito da pandemia. No decorrer do segundo semestre de 2020, foram realizados encontros semanais em plataformas digitais entre as educadoras portuguesas e brasileiras, os contrastes de diferentes pandemias dentro da pandemia foram se expressando, dado os diferentes contextos locais. Enquanto na ATM via-se uma escola ativa com a presença de crianças, no Brasil havia uma escola vazia de vozes, correria, gritaria, brincadeiras, sem crianças, uma escola aberta e com sérias dificuldades na realidade do ensino remoto e na retomada gradual das aulas presenciais. A perversidade capitalística, combinada com a necropolítica (MBEMBE, 2018) do governo genocida de Bolsonaro, evidenciou a imagem do fim do mundo anunciada quando as pessoas são colocadas à morte para salvar a economia.

O planeta está doente e a imagem de pessoas morrerem em nome da economia, “a vida não tem utilidade nenhuma” (KRENAK, 2020) e isso é mais um atestado de falência do sentido de humanidade, essa noção de humanidade constituída pelo pensamento dominante e imposta nos processos civilizadores e de colonização. Ailton Krenak (2019), crítica essa a noção de humanidade desassociada da natureza, que nega a pluralidade das formas de vida, que é intolerante com quem ainda é capaz de dançar e celebrar a vida, fala sobre o mito da sustentabilidade enquanto mecanismo para justificar o uso irresponsável dos recursos naturais das vidas nos territórios explorados. Krenak (2019) nos convoca a pensar em sonhos, na desistência dos sonhos, pensar em “pessoas coletivas”, em paraquedas coloridos e que “adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim” (KRENAK, 2019, p. 27).

A partir da provocação de Krenak (2019), e como exercício de adiar o fim do mundo, a investigação de mestrado se propõe a contar a história da “Carta ao mundo que vem” através da metodologia da cartografia atenta às intensidades que buscam expressões (ROLNIK, 2016; KASTRUP, 2007;). É importante assinalar que “o método cartográfico não se define pelos procedimentos que adota, mas é uma prática e uma atividade orientadas por uma diretriz de natureza não propriamente epistemológica, mas ético-estético-política” (PASSOS, KASTRUP, TEDESCO, 2013, p. 218). Então, para a realização desta pesquisa cartográfica utiliza-se ferramentas antropológicas de pesquisa como diário de campo e participação observante (CARDOSO, 2004). Ruth Cardoso (2004) problematiza os meandros entre a observação participante e participação observante, a aposta nesse deslocamento de inversão de palavras tradicionalmente utilizadas (observação participante) se dá por considerar a participação tão importante quanto a observação. Para a antropóloga observar é importante para descrever, contar, situar os fatos únicos e cotidianos, e participar é a “condição necessária para um contato onde afeto e razão se completam” (CARDOSO, 2004, p. 103).

A ação de extensão em questão iniciou sua segunda edição no início de setembro de 2021, fazendo parte da pesquisa “infâncias e sustentabilidades”, que se propõe problematizar a infância enquanto categoria universal e naturalizada, entendendo-a no plural e que não restringe a uma etapa de vida ou fase do desenvolvimento (Kohan, 2007; 2010). Na atual edição da extensão a proposição para a escrita da “Carta ao mundo que vem” é a formação de coletivos-nuvens compostos por infâncias de estudantes e professoras participantes. A escolha por formar grupos de trabalhos e chamá-los de coletivos-nuvens foi em alusão a possibilidade fabulativa de criar como ver desenhos nas nuvens no céu, por exemplo, bem como a ideia de nuvem-armazenamento, de utilização intensificada com os trabalhos remotos vivenciados durante o distanciamento social em decorrência da pandemia, e a uso comum da expressão “salva na nuvem” empregada na tentativa de não perder arquivos, sejam de textos, imagens, vídeos. O que as infâncias salvarão nas nuvens? A ação de extensão investigada está em andamento e somaram-se ao projeto para escrita da carta e formação de coletivos-nuvens, junto a EMEF Neusa Brizola e a ATM, mais uma escola de educação infantil situada na cidade de Porto Alegre (Rio Grande do

Sul, Brasil), uma escola localizada na cidade de Salvador (Bahia, Brasil) e um coletivo-nuvem da cidade de Vitória (Espírito Santo, Brasil). Isso posto, pretende-se acompanhar os movimentos de construção e execução do projeto de extensão através da participação observante nas reuniões, que seguem ocorrendo em ambientes digitais, onde é possível presenciar os relatos de experiências do trabalho das docentes com as crianças e jovens em seus coletivos-nuvens, bem como cartografar as trocas e intercâmbios entre estudantes e docentes brasileiras e portuguesas, atentando ao que as infâncias registram sobre suas experiências na pandemia e seus encaminhamentos ao escreverem a carta ao mundo que vem.

Referências

- CARDOSO, Ruth. *Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método*. A aventura antropológica: teoria e pesquisa. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004
- KASTRUP, Virgínia. *O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo*. Psicologia & Sociedade. vol.19, n.1. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822007000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 05 de abr de 2021.
- KOHAN, Walter O. *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- _____. *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Campanhia das letras, 2019
- KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Campanhia das letras, 2020
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. *Dossiê Cartografia: Pistas do Método da Cartografia* - Vol. II. Fractal: Revista De Psicologia, 2013
- ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulinas, 2016.

Palavras-chave: ação de extensão; cartografia; pandemias; infâncias.

Educação para a Cidadania Global Pós-Covid19

Cristina Fernandes Nunes

cmnunes@escs.ipl.pt

ESCS – IPL

Resumo

A pandemia causada pelo SARS-CoV-2 veio alterar a vida dos seres humanos afetando várias áreas da vida social, com restrições da liberdade de cada cidadão e o surgimento de mensagens nacionalistas. No meio da crise as soluções propostas ao nível da educação, envolvendo agentes sociopolíticos, tiveram como objetivo a não estagnação e dar continuidade aos estudos dos nossos alunos, criando-lhes um foco e uma motivação. A identificação dos problemas, quer de aprendizagens, quer a falta de meios tecnológicos que servissem de suporte ao aprendizado e até mesmo problemas pedagógicos, como as dificuldades dos agentes educativos em dar resposta a uma escola digital, foram colocados ao de cima e merecem a atenção dos pesquisadores educacionais. A pandemia da Covid-19 é uma oportunidade para romper com os modelos clássicos de ensino e para revelar a importância de um modelo pedagógico cosmopolita, que evidencie a necessidade de maior solidariedade social, coesão e a existência de um sentimento de pertença global. Este artigo tem como desiderato a realização de uma revisão de literatura atual sobre educação e cidadania. Apresentando pistas para a educação, para a cidadania no pós-Covid-19, para que se tome consciência que só há um planeta e que o ser humano precisa de ser mais humano, em que a educação sai da sala de aula e invade a sociedade.

Palavras-chave: Cidadania, Covid-19, Educação, Globalização

A sociedade atual é diferente das sociedades anteriores já que existem três tendências nela que a fazem única e sem precedentes. Deste logo o facto de nos encontramos num processo de mudança acelerada, onde graça uma desigualdade e onde existe a fibrilação dos sistemas de poder. Estas tendências trazem consigo ameaças e oportunidades que são sem dúvida um desafio para os sistemas educativos.

Depois da pandemia Covid-19, que ainda hoje está presente no dia a dia, de todos nós teremos que (re)aprender a vida em sociedade, onde os outros voltam a estar presentes fisicamente nas nossas vidas, onde a cidadania e o civismo estão associados.

A aposta na educação é uma das formas de se promover, reconhecer e valorizar a diversidade como fonte de oportunidades e geradora de aprendizagem para todos. Isto quer dizer que, o respeito pelo outro e pela multiculturalidade existente nas sociedades atuais, promove ao mesmo tempo a capacidade de comunicar, incrementa a interação social, que são fundamentais para a formação da identidade e do sentimento de pertença à comunidade humana.

O respeito pelas diferenças, sejam elas socioeconómicas, culturais, de religião ou ainda de género, conduzem à globalidade e à evolução do ser humano, contribuindo especialmente para o desenvolvimento pessoal, emocional e intelectual. A diversidade na escola é simultaneamente problemática e enriquecedora, cabe aos agentes educativos encontrar o equilíbrio certo (Nunes, 2020).

A educação é uma ferramenta essencial para a formação de cada ser humano e a educação para a cidadania deve ser encarada como um fio condutor para a formação de cidadãos mais informados, mais participativos e mais críticos sobre a vida em sociedade, em que se prepara o ainda agora aluno, para a vida em sociedade dando-lhe as bases para que possa lutar pelos seus direitos e não olvidar os seus deveres para com a mesma sociedade que o acolhe e faz dele parte integrante (Gonçalves & Figueiredo, 2019).

A educação pode ser informal ou formal. A educação informal corresponde às primeiras aprendizagens, que são na sua maioria adquiridas no seio da família ou através do adulto que está responsável pela criança, onde está incluída o saber popular que é passado de geração em geração, que contribui para o respeito e valorização das culturas dominantes em cada sociedade. A educação formal corresponde à que é disponibilizada pelos estabelecimentos de ensino, seja ele público ou privado, onde o conhecimento científico é transmitido aos alunos (Georgen, 2013).

Neste sentido podemos afirmar que a educação é um processo que acompanha o ser humano durante toda a sua vida, exatamente por poder assumir um carácter formal e informal, que pode inclusive passar despercebida entre os intervenientes. Também se trata de um processo relacionado com a vida social que abrange todas as relações estabelecidas na sociedade, onde são passados conhecimentos e valores que ao serem aceites pela maioria são essenciais para a sua convivência e participação na sociedade. Diríamos até que esta é essencial para que cada pessoa possa exercer a sua cidadania em pleno.

O exercício da cidadania corresponde à possível capacidade que uma pessoa tem para “entender o mundo, a sua situação no mundo e de compreender os seus direitos para poder reivindicá-los” (Santos, 1997, *apud* Barbiero *et al.* 2019, p. 57). Sendo justificável que para reivindicar os seus direitos, que uma pessoa conheça os seus direitos.

O pleno exercício da cidadania é um desafio às sociedades democráticas e apesar de existir um diferencial entre a teoria e a prática no que concerne por exemplo aos direitos políticos e sociais o despertar para o conhecimento crítico e participativo pode e deve acontecer na Escola.

Neste sentido é atribuído à Escola o papel formativo, onde os alunos (cidadãos) adquirem novas habilidades, valores e atitudes para viver e conviver na sociedade onde se sentem integrados e presentes no processo de transformação (Santos & Pereira, 2016).

Contudo, como apontam Jesus *et al.* (2015) a escola atual nem sempre está preparada para os desafios que a sociedade enfrenta. Os autores alertam para o facto de não podermos pensar a educação como uma utopia, mas sim como algo real e concreto que justamente pode ser alterada pela vontade os agentes da história, que têm o poder de alterar o atual estado com as suas (nossas) atitudes.

Pode realmente ser alterada pelos envolvidas, mas uma evolução ou adaptação pode ser fruto das circunstâncias, como aconteceu no primeiro confinamento, por considerarmos que este foi mais impactante na Escola do que o segundo. Justamente, pelo inesperado, mas também pela rápida resposta da comunidade escolar aos desafios que teriam de cumprir um direito essencial das crianças, que é o direito à educação.

Não obstante as respostas mais ou menos rápidas da sociedade para responder às necessidades do mundo atual, estas revelaram que é cada vez mais desafiante a educação e a formação das crianças e jovens, onde a globalização é um processo em construção, sem retrocesso e que trás consigo a necessidade para dar a conhecer a estas faixas etárias as questões globais, capacitando-as para a reflexão e pensamento crítico, para além de envolverem atitudes positivas em relação aos outros, aceitando a sua língua e cultura (Cintrão & Martins, 2021).

A evolução da sociedade atual, fruto da globalização trouxe à luz do dia as desigualdades sociais, o individualismo crescente, a violação dos direitos humanos, os conflitos em diversas partes do mundo, as preocupações com o ambiente em especial no que respeita ao impacto da poluição e o esgotamento dos recursos naturais, mas também deu a conhecer outras culturas, possibilitou a partilha de conhecimentos e avanços da ciência e da tecnologia, para além da evolução dos sistemas de comunicação.

Em consequência surge, ainda que paulatinamente, uma transformação na educação, à qual tem sido dado o nome de Educação para a Cidadania Global (ECG). Esta encontra-se assente na necessidade do desenvolvimento de competências que exigem o conhecimento e a compreensão do mundo atual, capacidade de criar nas crianças e jovens pensamentos críticos relativamente aos problemas globais, reconhecer diferentes perspetivas, comunicar a sua opinião de forma clara e ainda a sua participação ativa na redução dos problemas.

De acordo com a UNESCO (2016) a educação para a cidadania global assenta em três pilares, que correspondem a áreas de aprendizagem, nomeadamente, a área cognitiva, cujo objetivo é potenciar os conhecimentos e capacitar os indivíduos o pensamento crítico, que lhe permitirá entender o mundo e as suas complexidades; o outro pilar diz respeito à área socio emocional, cujo desiderato é o desenvolvimento das atitudes, valores e habilidades sociais que permitam aos ter uma convivência sã, pacífica e respeitosa com os outros; finalmente encontramos a área comportamental, que como o seu nome indica trabalha o comportamento, a aplicação dos conceitos anteriores na prática, gerando melhores desempenhos e ganhos para a sociedade.

Neste sentido um cidadão globalmente competente é aquele que conhece o seu papel no mundo, valoriza e respeita a diversidade a todos os níveis, procurando construir em conjunto com outras pessoas de um mundo mais sustentável e mais justo, comprometendo-se com a responsabilidade e justiça social (Cintrão & Martins, 2021).

Tratando-se de um artigo centrado na Revisão da Literatura, destinado a apresentar a evolução do conhecimento científico sobre a temática, efetuamos uma pesquisa bibliográfica sistemática, em revistas científicas, dissertações e teses no período temporal tão próximo quanto possível, principalmente nos últimos cinco anos, recorrendo a fontes como o Scopus, Google Académico e Repositórios (RCAAP, B-On), cujo principal objetivo é conhecer de que forma a ECG poderá constituir uma alternativa ao sistema educativo atual.

Considerações Finais

A adoção de ECG, não é mais dispendiosa do que a atual. Não carece de uma disciplina nova, apenas envolve uma abordagem com múltiplas faces, assente na interdisciplinaridade e na transversalidade dos conteúdos. Por outro lado, envolvem uma educação que não tem limite de idade para ser aplicada, dado que ela envolve uma aprendizagem ao longo da vida, requerendo por isso as metodologias informais e formais, que podem assumir intervenções quer dentro quer fora da sala de aula.

A educação é um direito, que apesar de estar consagrado em muitas constituições pelo mundo fora, depara-se com realidades diferentes e desafios que envolvem a sociedade como um todo para que seja possível a promoção de aprendizagens e de um ensino de qualidade, justa e equitativa, não obstante as características de cada um de nós que nos faz únicos e humanos.

Referências Bibliográficas

- Barbiero, K., Parente, M., & Silva, R. (2019). Educação para a Cidadania e Direitos Humanos. *Revista Humanidades e Inovação*, v.6, n.7, 56-65.
- Cintrão, A., & Martins, F. (2021). Educação para a cidadania global nos primeiros anos de escolaridade. *Indagatio Didactica*, v. 13(3), 393-409.
- Goergen, P. (2013). A Educação como Direito de Cidadania e Responsabilidade do Estado. *Educ. Soc., Campinas*, v.34, n. 124, 723-742.
- Gonçalves, A., & Figueiredo, F. (2019). Educação para a cidadania e o ensino médio: uma revisão teórica. *Brazilian Journal of Development*, v.5, n.12, 29077-29096.
- Jesus, A., Andrade, A., Ferreira, R., & Araújo, A. (2015). Desafios Atuais da Educação: Reflexões sobre a Constante Busca da (Re)construção da Práxis Pedagógica no Processo de Inclusão Social de Nossos Alunos. *XVI Semana da Educação, VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação*, pp. 282-291.
- Nunes, C. (2020). *Os Discursos de Género em Educação (Tese de Doutoramento)*. Lisboa: ISPA-UNL.
- Santos, J., & Pereira, H. (2016). Reflexão Teórica sobre a formação continuada e desenvolvimento profissional docente para as tecnologias de informação e comunicação. *Revista Triângulo, Uberaba*, v.9, n.2, 98-108.
- UNESCO. (2016). *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasília: UNESCO.

Em tempos de pandemia os olhos é que falam

Teresa Maria Póvoa Ramos

teresa.povoa.ramos@gmail.com

Centro Social Paroquial São Romão de Carnaxide - Lar Nossa Senhora do Amparo

Resumo

A Animação Sociocultural (ASC) está provida de um conjunto de fundamentos teóricos, de métodos e de práticas, aplicados a objetivos da realidade social, potenciando verdadeiros momentos de recreação e lazer junto do público sénior, nomeadamente, em Estruturas Residenciais para Pessoas Idosas (ERPI) e Centros de Dia (CD).

A ASC, segundo Cunha (2009), deve ser entendida como modelo para promover a socialização, a vida em comunidade, sensibilizando e educando os indivíduos para os valores humanos.

A ASC encerra uma origem etimológica proveniente de uma dupla raiz latina. Constatamos que, a animação como *anima* significa dar vida, vitalização, dar sentido, dar espírito ou alento e, por outro lado, temos a animação como *animus* que indica dinamismo, movimento e motivação (Cunha, 2009; Lopes, Galinha & Loureiro, 2010; Olmos, 1992; Pérez, 2006).

Podemos entendê-la ainda como um programa ou projeto que salienta o trabalho de realização das atividades, os processos e as ações. Revela uma função social e não os papéis desempenhados por determinados sujeitos, mas sim algo mais profundo contido no interior da própria comunidade. Temos ainda a ASC como um fator que salienta o carácter operativo que gera, produz, dá lugar, causa e motiva resultados ou processos (Lopes, 2006; Lopes, Galinha & Loureiro 2010).

Desta forma, entende-se por ASC o conjunto de processos que se dirigem à organização de pessoas para realizarem projetos e desenvolverem iniciativas que promovam a sua cultura e o seu desenvolvimento social e a cidadania.

Bernet (2004) entende o conceito de ASC como: o conjunto de ações realizadas por indivíduos, grupos ou instituições numa comunidade (ou sector da mesma) e dentro do âmbito de um território concreto, com o objetivo principal de promover nos seus membros uma atitude de participação ativa no processo do seu próprio desenvolvimento quer social quer cultural.

Através desta definição é possível concluir que a ASC, para além da dimensão educativa, também apresenta outras duas dimensões, nomeadamente a cultural e a social.

Ander-Egg (2009) afirma que a ASC interrelaciona os indivíduos e grupos de todas as idades, num processo contínuo de crescimento. Assim, pretende fortalecer as competências e aptidões do indivíduo no grupo, a fim de participar no seu ambiente social e de o transformar.

No dizer de Ballesta Gérman (1993), a ASC deve posicionar-se como um projeto de intervenção capaz de estimular a iniciativa num determinado grupo com vista ao seu desenvolvimento sociocultural.

Entendemos enquanto animadores socioculturais do envelhecimento que a ASC é mais, é muito mais do que dela tem sido feito na maioria das ERPI e CD. Pretendemos com o nosso empenho e prática diária junto do público sénior colmatar muitos vazios, sobretudo no que diz respeito à construção de afetos que a animação envolve e que deveria passar sobretudo por estabelecer um clima de escuta ativa, confiança e valorização do idoso autênticos depositários da memória coletiva em episódios únicos e irrepetíveis (ONU, 2002). Experimentem convidar um idoso a falar da sua vida, dos seus sentimentos,

das suas emoções e daquilo que deseja para a sua vida e verão que o tempo voa através da memória de um tempo tão longe e ao mesmo tempo tão perto.

A ASC tem nas suas premissas de base a função de alavancar os indivíduos para que se transformem em agentes e protagonistas do seu próprio desenvolvimento. Um animador sociocultural que trabalhe com o envelhecimento deve promover e incentivar a criação de processos de participação para que os idosos continuem a acreditar ser possível descobrir novos horizontes na sua vida. A prática da animação sociocultural em gerontologia tem a missão de criar uma imagem cultural alternativa à visão negativa e estereotipada do envelhecimento e desta forma lutar contra o idadismo.

Encontramos também, pontos comuns entre a animação sociocultural e a gerontologia, pois ambas se fundamentam nas dimensões social, cultural e educativa. Acrescentamos ainda o facto de a animação sociocultural constituir, em nosso entender, uma vertente capaz para potenciar a gerontologia social, cultural e educativa. Enquanto animadores socioculturais que trabalhamos com as pessoas mais velhas, entendemos que as instituições devem promover espaços que permitam a mobilização dos cidadãos mais velhos para uma cidadania ativa e participativa, assentes em valores democráticos. Por essa razão as finalidades e as características da ASC podem ser encaradas como “um conjunto de práticas sociais que têm como finalidade estimular a iniciativa, bem como a participação das comunidades no processo do seu próprio desenvolvimento e na dinâmica global da vida sociopolítica em que (os indivíduos) estão integrados” (Lopes, 2006, p.95).

Ao falarmos da promoção de um envelhecimento bem sucedido, o mesmo não pode e não deve significar apenas, saúde física funcional, deverá também aliar uma participação ativa na sociedade.

Com o envelhecimento progressivo da população nas últimas décadas e com as projeções das estatísticas populacionais a dizerem-nos que o mesmo se irá intensificar nos próximos anos e conjugando as mudanças das condições de vida das gerações mais novas tem-se verificado, ultimamente, um aumento da institucionalização dos idosos, nomeadamente daqueles que perderam a autonomia ou necessitam de apoio nas atividades de vida diária, que a família, por diversas razões não pode ou não consegue acompanhar.

Sabemos que o envelhecimento é um processo natural do ciclo de vida do ser humano, do qual advém, naturalmente, alterações do ponto de vista neurológico e fisiológico, que se repercutem numa diminuição do funcionamento sensorial, cognitivo e motor. Assim, devemos diariamente prevenir e até mesmo retardar o aparecimento destas alterações através da realização de várias atividades e terapias não farmacológicas, muitas delas inseridas nas atividades de animação sociocultural que se desenvolvem nas Estruturas Residenciais para Pessoas Idosas (ERPI), Centros de Dia (CD) bem como no Serviço de Apoio ao Domicílio (SAD).

Por conseguinte, estas atividades e terapias, consideradas não-farmacológicas, podem contribuir para tornar a evolução das alterações mais lenta e potenciar uma maior autonomia e independência à pessoa idosa, permitindo um envelhecimento com maior e melhor qualidade de vida.

O projeto “Em tempos de máscaras quem fala são os olhos” integrando metodologias ativas e participativas, com práticas desenvolvidas no âmbito da educação não formal, foi sustentado num trabalho em rede e de parceria que envolveu 30 instituições do concelho de Oeiras, com respostas sociais para o envelhecimento independentemente da sua forma jurídica (num total de 300 idosos), Câmara Municipal de Oeiras e Polícia de Segurança Pública.

Palavras-chave: Animação sociocultural; envelhecimento; participação social; cidadania

Projeto

Enquadramento

Durante a pandemia da Covid-19, o uso recomendado e durante algum tempo obrigatório do uso da máscara que nos cobria parte do rosto evidenciou os nossos olhos e estes, soltam os nossos sentimentos falando por cada um de nós.

Durante este tempo ficou mais difícil vislumbrar as expressões faciais, como o sorriso, pilar fundamental para criar afinidades. Foi uma imposição necessária em prol de um bem maior e comum, a saúde da humanidade, a sobrevivência face a uma pandemia.

Neste contexto, palavras como “(in)segurança”, “resiliência”, “empatia” e “solidariedade” passaram a ter um destaque principal no dicionário social.

“A minha proteção é a sua proteção”- vivemos momentos de mudança que marcaram para sempre a vida de todos nós. Este projeto, pretendeu registar os sentimentos do público sénior durante a pandemia através da expressão plástica recorrendo à decoração de máscaras de gesso.



Projeto - objetivo

Estimular os idosos à participação social através da educação não formal.

Os idosos na máscara de gesso e através da expressão plástica com os materiais que desejassem, deveriam transmitir o(s) sentimento(s) vivenciados durante a pandemia da COVID-19 durante o tempo dos confinamentos impostos pelas autoridades de saúde (DGS). Cada máscara tinha que ser acompanhada pelo nome do idoso, idade, instituição a que pertencia e um breve testemunho onde descrevesse o seu(s) sentimento(s).



Fases do projeto:

1ª Fase

Contacto com as instituições do concelho de Oeiras com respostas sociais na área do envelhecimento e apresentação do projeto;

Confeção de máscaras em gesso para fornecer às instituições participantes - até 10 de abril de 2021;

2ª Fase

Entrega das máscaras nas instituições – até 30 de abril de 2021;

3ª Fase

Os trabalhos foram recolhidos e selecionados por um júri - até 30 de junho de 2021;

4ª Fase

Sessão fotográfica, individual, com os idosos cujas máscaras haviam sido selecionadas.

5ª Fase

Montagem da exposição no Templo da Poesia - Oeiras;

Cerimónia de abertura da exposição ao público – 22 de outubro 2021.

Resultados obtidos

Sentimentos recriados nas máscaras pelos idosos	Nº Total de máscaras em exposição 100
Solidão	24
Tristeza	18
Medo	17
Fé	13
Abandono	11
Esperança	9
Morte	8

Entre os principais resultados esteve a efetiva capacidade dos idosos de conseguirem transmitir os seus sentimentos à comunidade e expressá-los através da decoração das máscaras. Destacaram-se os sentimentos de solidão, tristeza e medo como os mais percecionados pelos idosos durante a pandemia da COVID-19.



Conclusões

Durante o período da pandemia vivido durante o ano de 2020 até ao momento presente da escrita deste texto, ao grupo de risco acima de 65 anos foi sempre recomendado um isolamento social mais rigoroso, não por escolha própria, mas imposto pelas autoridades de saúde (DGS) como método preventivo para não contrair o vírus. A obrigatoriedade do distanciamento e do convívio com a comunidade pelos grupos de idosos que possuem companhia, seja ela de familiares, cônjuges ou amigos, e dos idosos que vivem sozinhos ou em instituições (lares), que viram a interação reduzida com os familiares e até mesmo com a sociedade foi vivido, naturalmente, de forma diferente, no entanto, todos expressaram os mesmos sentimentos realçando a solidão, tristeza e o medo.

Foi possível com este projeto dar a possibilidade às pessoas mais velhas de participarem de forma ativa na sociedade e livremente expressarem os seus sentimentos enquanto cidadãos ativos e de plenos direitos.

O presente projeto constituiu-se como um pequeno passo para promover a construção de uma sociedade mais justa, mais respeitadora e mais igualitária em relação aos idosos.

Referências

Ander-Egg, E. (2009). Como envelhecer sem ser velho: a Animação Sociocultural como meio de dar anos à vida e vida aos anos. In J. Pereira e M. Lopes (Coords.) Animação Sociocultural na Terceira Idade. Amarante: Intervenção.

Ballesta Gérman, M. (1993). Educación para el ocio y el tiempo libre: una faceta más de la educación de adultos. Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria, n.º 8. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Bernet, J. (2004). Animação sociocultural: teorias, programas e âmbitos. Lisboa: Horizontes pedagógicos, Editorial Ariel/ Instituto Piaget.

Cunha, M. (2009). Animação sociocultural na terceira idade. Chaves: Ousadias.

Lopes, M. (2006). Animação sociocultural em Portugal. Chaves: Editora Intervenção Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Lopes, M. S., Galinha, S. A. & Loureiro, M. J. (2010). Animação e bem-estar psicológico metodologias de intervenção sociocultural e educativa. Chaves: Editora Intervenção Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

ONU (2002). Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento. Nueva York: Naciones Unidas.

Olmos, M. (1992). La animación sociocultural como un nuevo tipo de educación. In J. M. Quintana (Coord.), Fundamentos de animación sociocultural (3ª ed., pp.33-48). Madrid: Narcea.

Pérez, V. (2006). Educação, Animação, ócio e tempo livre. In A. N. Peres & M. S. Lopes (Coord). Animação, cidadania e participação (pp. 149-154). Chaves: Edição da APAP.



Comunicações paralelas 7



Mais que refugiados, seres humanos por inteiro: intervenção social junto de pessoas beneficiárias de proteção internacional

Joana Vaz Ferreira

joanavazferreira@sapo.pt

Universidade de Coimbra (Doutoranda em Ciências da Educação)

Resumo

A denominada crise de refugiados, teve, na Europa, um crescimento muito significativo a partir de 2015, em grande medida fruto de uma guerra sem fim à vista, na Síria e, já em 2021, devido à crise política e social que espoletou no Afeganistão. Por desespero, medo, ausência de condições de subsistência, estas pessoas deixam tudo o que conhecem e construíram, por se tornar insustentável a vivência e sobrevivência nos seus países de origem ou residência habitual, e acabam por ter, por isso, de fugir (Santinho, 2013). Em 2020, segundo dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados, 82,4 milhões de pessoas encontravam-se em fuga, sendo que 26,3 milhões se encontram refugiadas noutros países, com o respetivo estatuto. Esta decisão torna-se a única possível e, de acordo com a Convenção de Genebra (de 1951, e alterada pelo protocolo de 1967) relativa ao estatuto de refugiado, quando os próprios países não querem ou conseguem proteger os direitos dos seus cidadãos, estes têm toda a legitimidade para fugir e ir para outro país em busca de um local seguro, onde os seus direitos fundamentais sejam assegurados (Pina, 2018).

O acolhimento destas pessoas nos novos países não é garantia, per se, que os seus direitos humanos serão respeitados. Assim, com esta comunicação, pretende-se refletir sobre os aspetos a ter em conta na intervenção social neste contexto, que pode ser libertadora e emancipatória ou, pelo contrário, reduzir o lugar que estas têm no novo país e condicionar o usufruto dos seus direitos.

A representação tida destas pessoas influencia, em grande medida, a forma como se interage e intervém junto desta população. Os meios de comunicação são uma via de grande influência nesta construção, na medida em que, “a cobertura jornalística determina a interpretação que a população tem desta crise e do refugiado como o outro” (Santos-Silva & Guerreiro, 2020, p.127). De acordo com diversos autores, estas pessoas são representadas, muitas vezes, de forma normativa e homogénea, como seres que necessitam de proteção e assistência, mas que apresentam, igualmente, um perigo para a segurança e estabilidade económica dos países que as recebem (Newman, 2003; Benhabib, 2012;

Spivak, 2014). Segundo La Spina (2020), são vistas como sendo extremamente vulneráveis, vulnerabilidade esta atribuída como característica, e não como condição. A percepção pública é, assim, a de alguém instável, que ficou desprovido de tudo e teve de ir para outra terra, como se deixar os países de origem significasse igualmente a perda da identidade e estabilidade psíquica (Pussetti, 2017). Nesta medida, segundo Agier (2006), são tratadas como vítimas absolutas, ficando a sua condição de pessoa relegada para um plano secundário. De entre as vítimas, Spivak (2014), atesta que as mulheres são vistas como particularmente frágeis, incapazes, indefesas. Para Boaventura de Sousa Santos (2020), a colocação das pessoas neste lugar, leva a que algumas das instituições/organizações que atuam junto destas, sejam agentes de dominação e controlo, na medida em que promovem e implementam ações/projetos construídos por agentes externos à realidade, levando a que os mesmos possam ser genéricos e, por isso, não ajustados às especificidades das pessoas concretas a que se irão dirigir.

Para além da necessidade de proteger estas pessoas, os estados também se sentem impelidos a proteger-se delas, muito devido (mas não exclusivamente), aos atentados terroristas contra os Estados Unidos da América, em 2001, que deixaram o mundo ocidental em estado de alerta e intenso medo. O facto de o ataque ter sido reivindicado por uma organização fundamentalista islâmica, originou um processo de ancoragem (Wachelke & Camargo, 2007), ou seja, a partir deste acontecimento, países de maioria muçulmana, com práticas sociais, culturais e fenótipos semelhantes aos dos autores do ataque, passaram a ser sentidos e representados como potenciais ameaças. Ainda assim, o receio não vem, unicamente, deste acontecimento, pois a ameaça é percecionada em dois sentidos: ameaça realista, centrada na ideia de que a chegada destas pessoas vai afetar a segurança e o poder económico das populações autóctones; e a ameaça simbólica que remete para o receio de perda da identidade cultural, por parte do país de acolhimento (Newman, 2003; Pereira & Vala, 2010; Landmann, Gaschler & Rohmann, 2019). De acordo com Pereira & Vala (2010), a percepção destas pessoas como potenciais ameaças, “funciona como mito legitimador” pois, ações discriminatórias “ou o apoio à manutenção do status quo” são encarados como “uma forma de discriminação justificada porque a sua motivação não estaria assente em crenças preconceituosas, mas sim no desejo de justiça” (p.2).

Reduzir estas pessoas ao lugar de vítima incapaz, ou repeli-las pela inquietude que provocam, sem sequer ser dada a oportunidade para que se expressem, nega-lhes o direito de participar, de pertencer, de preservar o seu valor enquanto seres humanos. Não ter voz é perder o controlo da narrativa (Jones, 2019). Quando estas pessoas são alvo de intervenções sem o mínimo conhecimento do que lhe está a ser feito e com que intenção, privadas de qualquer possibilidade de ação, para além de causar sofrimento, isola-as, e deixa-as em suspenso (Arendt, 2001; Santinho, 2013).

As pessoas beneficiárias de proteção internacional têm de ser envolvidas em todo o processo de acolhimento e integração, e as comunidades e respetiva rede de apoio devem reconhecer as suas estratégias e ideias sobre como suplantar os desafios trazidos pelo deslocamento forçado, sem promover relações de dependência (Bradley, 2019). A inclusão das suas vozes pode trazer grandes e importantes mudanças nas práticas, e melhorar a adequabilidade e eficiência das ações (Jones, 2019). Uma forma horizontal de intervir esbate as relações de poder assimétricas e permite que as

intervenções sejam adequadas e com efetiva aplicabilidade no terreno, porque partem dele. De acordo com Santinho (2013), “as normatividades jurídicas, nomeadamente as que regem o acesso destes indivíduos à habitação ou à saúde, por exemplo, carecem de maior flexibilidade e abertura à subjetividade inerente à multiplicidade de perspetivas individuais, culturais, mas, sobretudo, sociais e políticas” (p. 24). É assim imperativo mudar o lugar que as pessoas têm nas instituições de modo que não fiquem condenadas à subalternidade (Spivak, 2014).

Neste sentido, a quantidade e simples existência de algum tipo de intervenção junto de beneficiários de proteção internacional não pode ser considerada válida e aceitável só por si, tem de se atender à qualidade da mesma, aos seus objetivos concretos e respeitar estas pessoas como seres humanos, e não como meros seres vivos (Arendt, 2018). Perder os direitos humanos implica que a pessoa, por ser impedida de agir e participar, não tenha nada que a ligue e faça pertencer a uma comunidade, ficando entregue à sua elementaridade sem possibilidade de se construir e desenvolver (Arendt, 2018).

Palavras-chave: beneficiários de proteção internacional, acolhimento, integração social, direitos humanos

Referências

- Agier, M. (2006). Refugiados diante da nova ordem social. *Tempo Social*, 18(2), 197-215, Universidade de Coimbra. doi:<http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Arendt, H. (2018). As origens do totalitarismo (8 ed.). Alfragide: Dom Quixote.
- Benhabib, S. (2012). O declínio da soberania ou a emergência de normas cosmopolitas? Repensando a cidadania em tempos voláteis. *Civitas*, 1(12), 20-46. doi: 10.15448/1984-7289.2012.1.11146.
- Jones, W. (2019). Refugee voices. Centre for International Governance Innovation, 1- 14.
- Lopes, M. (2008). Animação Sociocultural em Portugal (2 ed.). Amarante: Intervenção - Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- La Spina, E. (2020). *La vulnerabilidad de las personas refugiadas ante el reto de la integración*. Navarra: Editorial Aranzadi.
- Landmann, H., Gaschler, R., & Rohmann, A. (2019). What is threatening about refugees? Identifying different types of threat and their association with emotional responses and attitudes towards refugee migration. *European Journal of Social Psychology*, 1-56
- Matos, M. (2009). Da intervenção comunitária à mediação comunitária. *Educação, Sociedade e Culturas*(29), 175-189.

- Newman, E. (2003). Refugees, international security, and human vulnerability: Introduction and survey. In Newman, E; van Selm, J (Ed.), *Refugees and forced displacement: International security, human vulnerability, and the state* (pp. 3-30). Tokyo: United Nations University Press.
- Payne, M. (2002). A construção social da teoria do trabalho social. In M. Payne, *Teoria do trabalho social moderna* (pp. 15-45). Coimbra: Quarteto.
- Pereira, C., & Vala, J. (2010). Do preconceito à discriminação justificada. *In-Mind _ Português*, 1(2-3), 1-13.
- Pina, T. (2018). *Direitos Humanos: O que está por fazer no século XXI*. Lisboa: Circulo de Leitores.
- Pussetti, C. (2017). O silêncio dos inocentes. Os paradoxos do assistencialismo e os mártires do Mediterrâneo. *Interface (Botucatu)*, 21 (61), 263-272. doi:10.1590/1807-57622016.0625
- Santinho, M. C. (2013). Afinal, que asilo é este que não nos protege? *Etnográfica*, 17(1), 5-29. doi:10.4000/etnografica.2522 19
- Santos, B. S. (2020). *O fim do Império Cognitivo* (2 ed.). Coimbra: Almedina.
- Santos-Silva, D., & Guerreiro, D. (2020). Média e migrações forçadas: representações sociais dos refugiados nos média portugueses em dois momentos mediáticos (2015 e 2019).
- Sousa, L., Costa, P., Albuquerque, R., Magano, O., & Bäckström, B. (2019). *Refugiados Recolocados em Portugal: Práticas de Acolhimento*. Lisboa: Universidade Aberta
- Spivak, G. C. (2014). *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: UFMG.
- United Nations High Commissioner for Refugees (Ed.). (2020). *Global Trends: Forced Displacement in 2020*. United Nations High Commissioner for Refugees. <https://bit.ly/3DyZYam>
- Wachelke, J., & Camargo, B. (2007). Representações sociais, representações individuais e comportamento. *Revista Interamericana de Psicologia*, 41(3), 379-390.

Educação não formal e cidadania(s): o contributo de projetos e práticas em Animação Sociocultural

Ana Simões

anasimoes@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Lisboa

Resumo

O presente estudo tem como principal objetivo analisar o contributo de projetos e práticas em Animação Sociocultural, uma dimensão da educação não formal, na construção da cidadania, um conceito, uma prática e uma atitude. Para esta discussão, convocaram-se os conceitos de educação não formal, cidadania(s) e Animação Sociocultural.

No que se refere à metodologia utilizada, optou-se por realizar um estudo de natureza qualitativa, através da análise de alguns projetos realizados no âmbito da licenciatura em Animação Sociocultural de uma escola superior de educação, especificamente quatro projetos de nove estudantes finalistas. Esses projetos foram realizados entre fevereiro e maio de 2021, integrados no estágio final de 3.º ano do curso. Com o recurso à análise documental e subsequente análise de conteúdo dos quatro projetos implementados, três em torno da infância e um outro centrado num grupo de idosos/as institucionalizados/as num Lar, identificaram-se alguns contributos destas práticas no que à construção da(s) cidadania(s) diz respeito: i) as metodologias de intervenção privilegiadas no âmbito da implementação dos projetos (diagnóstico participativo, participação ativa dos públicos, assembleias participativas, dinâmicas de grupo...); ii) a promoção de atividades de animação com o público e a realização de atividades em equipa e iii) a criação de atividades do interesse dos públicos e a promoção de momentos de partilha entre os públicos e a comunidade envolvente.

Educação não formal, cidadania(s) e Animação Sociocultural: uma análise concetual

Segundo Bruno (2014), a educação não formal corresponde a uma dimensão da educação que, distinta da educação formal, ainda que também com intencionalidades educativas implícitas, se encontra voltada “para e a partir dos interesses e necessidades de quem participa (...) e pode actuar sobre aspectos subjectivos de um grupo (cultura política, laços de pertença, identidade colectiva, processos de cidadania colectiva e pública do grupo)” (p. 14). Com efeito e de acordo com Pinto (2008), “reconhecer a educação não-formal numa perspectiva social, educativa e política, significa possibilitar o enquadramento numa estratégia e numa política educativa determinadas, das práticas, dos actores e dos processos já existentes, valorizando e potenciando o que lhes é específico e complementar ao sistema educativo formal” (p. 13). No que se refere à cidadania - um conceito, uma prática e uma atitude, convocam-se para esta reflexão a perspectiva de Barbosa (2013) sobre educação e democracia e os princípios de Bernet e Cámara (2011) e Silva (2016) acerca da cidadania na infância e da participação das crianças nas ações que lhes dizem respeito. Para Barbosa (2013), “a educação é a chave da democracia, quer na edificação, quer nas reconstruções sucessivas, e tudo indica que essa função social

democrática não se resume às escolas nem se esgota nelas. Precede as instituições escolares, complementa o seu trabalho e vai além delas, numa dinâmica que também abrange a sociedade civil (p.352). Esta última pode ser “um importante agente de educação para a democracia” (Barbosa, 2013, p. 353). Por sua vez, Bernet e Cámara (2011) defendem “tres buenos motivos para promover la participación social de la infancia: por un lado, es un derecho jurídicamente establecido; por otra parte, sirve para mejorar el funcionamiento de los ámbitos en los que se produce; y, por último, constituye un excelente medio (por no decir el mejor) para la formación de la ciudadanía en los valores democráticos” (p. 24). Silva (2016) corrobora a ideia anterior, “reconhecendo-se a importância da garantia do exercício dos Direitos de Participação das Crianças” (in Resumo).

Quanto ao conceito de Animação Sociocultural, uma dimensão da educação não formal, de acordo com Garcia (citada por Trilla, 2004), aquela “parte do pressuposto básico que: todos e cada um somos *responsáveis por participarmos* na gestão da nossa própria vida e na gestão do meio que nos rodeia e da nossa realidade social” (p. 271). Nesta linha de pensamento, Gómez (2007) acrescenta que “a Animação requer de tal modo a democracia e a participação que, sem elas, não é possível concebê-la nem praticá-la” (p. 63). Por essa razão, Fernández (2008) afirma que a Animação Sociocultural “tem contribuído sempre para impulsionar uma cidadania participativa de indivíduos e grupos” (p. 129).

Com base na análise conceitual elaborada em torno dos conceitos de “educação não formal”, “cidadania(s)” e “Animação Sociocultural”, realizou-se o presente estudo centrado nos (possíveis) contributos de alguns projetos e práticas em Animação Sociocultural para a construção da(s) cidadania(s).

Metodologia

Na metodologia utilizada, optou-se por realizar um estudo de natureza qualitativa, através da análise de alguns projetos realizados no âmbito da licenciatura em Animação Sociocultural de uma escola superior de educação, especificamente quatro projetos de intervenção de nove estudantes finalistas. Estes projetos foram realizados entre fevereiro e maio de 2021, integrados no estágio final de 3.º ano daquela licenciatura. A opção de se analisar quatro projetos de intervenção (num universo de 17) deveu-se ao facto de se ter tido o acesso privilegiado aos mesmos em formato digital.

O primeiro projeto (P1) foi implementado por duas estudantes num contexto de Componente de Apoio à Família (CAF) numa Escola Básica e Jardim de Infância (EB/JI) no concelho de Oeiras e centrou-se na importância do brincar na infância; o segundo projeto (P2) foi realizado por outras duas estudantes, também num contexto de Componente de Apoio à Família (CAF) numa EB/JI no concelho de Sintra, centrado na participação das crianças na reorganização do espaço da CAF; o terceiro projeto (P3) teve lugar num Centro Lúdico situado no concelho de Sintra e, de acordo com as suas duas autoras, teve como principal objetivo promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças entre os 6 e os 10 anos de idade, através do planeamento e da participação das mesmas em atividades de animação; por fim, o quarto projeto (P4) foi desenvolvido por um grupo de três estudantes num contexto de Lar/Estrutura Residencial Para Pessoas Idosas (ERPI) pertencente à freguesia de Oeiras, com um grupo de idosos/as, com o intuito de combater a solidão e o isolamento agravado pela pandemia da COVID-19.

Codificaram-se os quatro projetos de intervenção analisados, designadamente por P1, P2, P3 e P4, de forma a manter o anonimato dos/as autores/as dos mesmos. A análise de conteúdo realizada aos quatro projetos de intervenção implementados foi organizada da seguinte forma: elaborou-se uma tabela categorial, com a definição de categorias *a priori*, de forma a ser possível identificar i) o contexto de intervenção (CAF, Centro Lúdico, Lar de Idosos/as); ii) os públicos (infância, juventude, terceira idade); iii) os domínios de intervenção em Animação Sociocultural (social, educativo, cultural...); iv) a(s) problemática(s) identificada(s) e v) os seus contributos para a cidadania. Seguiu-se a realização da análise de conteúdo a cada um dos projetos de intervenção em estudo, da qual se apresenta neste resumo alargado uma síntese dos resultados obtidos, centrados, sobretudo, nos contributos daqueles projetos no que à(s) cidadania(s) diz respeito.

Educação não-formal e cidadania(s): o contributo de projetos e práticas em Animação Sociocultural

Apresenta-se, de seguida, uma síntese dos resultados obtidos no âmbito da análise realizada aos quatro projetos de intervenção em Animação Sociocultural realizados por nove estudantes finalistas entre fevereiro e maio de 2021 (cf. Tabela 1).

Tabela 1

Síntese da análise de conteúdo realizada aos quatro projetos de intervenção em Animação Sociocultural

Projetos de intervenção/Categorias	P1	P2	P3	P4
Contexto de intervenção	CAF	CAF	Centro Lúdico	Lar/ERPI
Públicos	Infância	Infância	Infância	Idosos/as
Domínios de intervenção em Animação Sociocultural	Social e educativo (Animação socioeducativa)	Social e educativo (Animação socioeducativa)	Social e educativo (Animação socioeducativa)	Social (Animação na terceira idade); Animação estimulativa (Lopes, 2008)
Problemática(s) identificada(s)	Fruição de tempo livre; importância do ato de brincar na infância	Escassez do espaço físico interior da CAF; necessidade de reorganizar o espaço da CAF	Diminuição acentuada na procura do contexto (Centro Lúdico) por parte dos públicos	Consequências da institucionalização, solidão, isolamento agravado pela pandemia da COVID-19
Contributos para a(s) cidadania(s)	Metodologias de intervenção privilegiadas: diagnóstico participativo, participação ativa das crianças, assembleias participativas, dinâmicas de grupo.	Quadro teórico de referência centrado na infância, no direito a brincar, na pedagogia do ócio, na participação ativa e na tomada de decisões. Estratégias de intervenção utilizadas: reorganização da sala da CAF; planeamento e realização de atividades de animação; realização de momentos de convívio entre	Estratégias de intervenção utilizadas: Promoção de atividades de animação com o público e as suas famílias; realização de atividades em equipa; realização de assembleias participativas com o público; criação de desafios/atividades. Metodologias de intervenção privilegiadas: realização de atividades em grupo; dinâmicas de grupo; metodologia participativa;	Estratégias de intervenção utilizadas: Criação de atividades do interesse do público; conversas informais com os utentes; promoção de momentos de convívio através de parcerias com outras entidades; promoção de momentos de partilha entre a comunidade e a família; criação de pequenos grupos de utentes. Metodologias de intervenção privilegiadas: participação ativa

		as crianças da CAF e realização de assembleias participativas.	apresentação de sugestões de novas atividades.	dos utentes e o diagnóstico participativo.
--	--	--	--	--

Ao analisar-se a tabela apresentada, identificam-se alguns contributos dos projetos de intervenção analisados bem como na sua implementação no que à(s) cidadania(s) diz respeito: as metodologias de intervenção privilegiadas no âmbito da implementação do P1 (numa CAF) evidenciaram a relevância das práticas ancoradas no diagnóstico participativo, na participação ativa das crianças, em assembleias participativas e em dinâmicas de grupo; o P2, implementado também numa CAF, demonstrou que a reorganização da sala da CAF, o planeamento e realização de atividades de animação, a realização de momentos de convívio entre as crianças da CAF e a realização de assembleias participativas, baseadas num quadro teórico de referência centrado na infância, no direito a brincar, na pedagogia do ócio, na participação ativa e na tomada de decisões, foi ilustrativo de atitudes e práticas de cidadania por parte das crianças envolvidas no projeto desenvolvido; o P3, implementado num centro lúdico, assentou nas seguintes estratégias de intervenção: promoção de atividades de animação com o público e as suas famílias; realização de atividades em equipa; realização de assembleias participativas com o público e criação de desafios/atividades. Para além disso, ao privilegiar algumas metodologias de intervenção tais como a realização de atividades em grupo, dinâmicas de grupo e uma metodologia participativa, revelou ser um exemplo de práticas baseadas em processos participativos e democráticos; o P4, implementado num Lar/ERPI, através da criação de atividades do interesse do público, das conversas informais com os utentes e da promoção de momentos de partilha entre a comunidade e as famílias, com uma participação ativa dos utentes e a elaboração de um diagnóstico participativo, evidenciou alguns dos contributos dos projetos e práticas em Animação Sociocultural.

O estudo realizado pretende, desta forma, contribuir para uma discussão alargada acerca das questões ligadas à(s) cidadania(s) na educação em geral, nomeadamente no campo da educação não formal e da Animação Sociocultural.

Referências

- Barbosa, M. (2013). Educação, democracia e sociedade civil. In J. A. Palhares & A. J. Afonso (Org.). *O não-formal e o informal em educação: Centralidades e periferias. Atas do I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação/III Encontro de Sociologia da Educação* (3 volumes), Vol. I, 349-357. Centro de Investigação em Educação (CIEd)/Instituto de Educação/Universidade do Minho. Braga.
- Bernet, J. T. & Cámara, A.M.N. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356, 23-43.
- Bruno, A. (2014). Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. *Mediações. Revista On Line*, 2 (2), 10-25. <http://mediacoes.esse.ips.pt>
- Fernández, J.V.M. (2008). Animação Sociocultural, Cidadania e Participação. In J. D. L. Pereira, M.F. Vieites & M. de S. Lopes (Coordenadores). *A Animação Sociocultural e os Desafios do Século XXI* (pp. 129-142). Intervenção Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Garcia, M.J.M. (2004). Animação sociocultural, conflito social e marginalização. In J. Trilla (Coord.). *Animação Sociocultural. Teorias, Programas e Âmbitos* (pp. 265-277). Instituto Piaget.
- Gómez, J.A.C. (2007). Por uma animação democrática numa democracia animada: sobre os velhos e os novos desafios da animação sociocultural como prática participativa. In A.N. Peres & M.S. Lopes (Coordenadores). *Animação Sociocultural – Novos Desafios* (pp. 63-759). APAP.
- Lopes, M. S. (2008). *Animação Sociocultural em Portugal*. Intervenção.

- Pinto, L. M.C.S. (2008). *Educação não-formal. Um contributo para a compreensão do conceito e das práticas em Portugal*. Tese de mestrado. Lisboa. ISCTE. <http://hdl.handle.net/10071/705>
- Silva, J.M.P. (2016). *De Trás para a Frente: Percurso(s) de Afirmação da Cidadania Infantil*. Tese de mestrado. Aveiro. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/17778>

Palavras-chave: educação não formal, cidadania(s), projetos, Animação Sociocultural.

Vozes cruzadas - Interação e aprendizagens intergeracionais em tempo de pandemia

Carla Cibebe Figueiredo

carla.cibebe@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal/Centro de Investigação em Educação e Formação (CIEF-IPS).

Ana Alcântara

ana.alcantara@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal/ Instituto de História Contemporânea (IHC-FCSH UNL)/Centro de Investigação em Educação e Formação (CIEF-IPS).

Filipe Fialho

filipe.fialho@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal/Centro de Investigação em Educação e Formação (CIEF-IPS).

Joana Matos

joana.isabel.matos@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal/Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa/Centro de Investigação em Educação e Formação (CIEF-IPS).

Resumo

O projeto *idoSOS – intertwined voices* iniciou-se em setembro de 2020, no âmbito do Centro de Investigação em Educação e Formação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE-IPS), obtendo financiamento do Banco Santander no âmbito de um concurso interno do Instituto Politécnico de Setúbal que visava apoiar projetos direcionados para a criação de respostas às problemáticas decorrentes da pandemia originada pelo SARS-Cov-2. Trata-se de um projeto que teve como objetivo investigar estratégias intergeracionais eficazes para minorar o isolamento social da população idosa, valorizá-la e reforçar a sua capacidade de enfrentar situações de emergência. Através da metodologia adotada, procurou-se criar vias para o diálogo e encontro entre jovens e idosos/as que resultassem em processos empáticos de apoio e aprendizagem mútua. Aos jovens participantes - estudantes da licenciatura em Animação e Intervenção Sociocultural (ESE-IPS), sobretudo dos 2º e 3º ano, que por sua iniciativa se inscreveram na bolsa de voluntariado do projeto - era esperado que também desenvolvessem competências transversais, úteis à sua formação. Os/as idosos/as foram escolhidos entre utentes de dois centros de dia do concelho de Setúbal, um em meio rural e outro urbano.

Os resultados do projeto, aferidos a partir da análise dos dados recolhidos nos processos de monitorização e avaliação do projeto que integram vários instrumentos de investigação, são analisados em dois aspetos fundamentais: 1) a relação/interação entre o par jovem/idoso e do que dela advém em termos da consecução dos objetivos do projeto; 2) a eficácia e valor atribuído às metodologias e estratégias usadas no projeto. Esta comunicação focar-se-á, fundamentalmente, nos resultados relativos ao primeiro tópico.

Palavras-chave: Intergeracionalidade, Empatia, Pandemia

Introdução

A partir de março de 2020, data do primeiro confinamento em Portugal derivado da situação pandémica global de SARS-Cov-2, identificou-se a população idosa como a mais vulnerável quer pelas perspetivas de risco associadas em particular a este vírus, quer pela quebra das suas rotinas diárias – nomeadamente com o encerramento dos centros de dia – e, frequentemente, um afastamento forçado da família. Se no

caso das crianças, jovens e adultos, situações de isolamento foram em parte minimizadas por recurso a meios digitais de contacto e interação. O mesmo não ocorreu com a população idosa que, na sua maioria, não possuía acesso e competências no uso de meios digitais. O confinamento residencial, sobretudo em meios rurais ou no centro de grandes cidades, sem redes de suporte familiar e/ou vizinhança e/ou solidariedade ativa, terá acentuado sentimentos de solidão, abandono, ansiedade e debilidade, obrigando os idosos a uma vida mais sedentária, com consequências negativas no bem-estar e saúde, diminuindo ainda mais a sua qualidade de vida. Este projeto, através do contacto intergeracional entre estudantes do ensino superior e idosos/as da comunidade, procura investigar estratégias eficazes para minimizar o sentimento de solidão desta população, valorizá-la e reforçar a sua capacidade de enfrentar situações de emergência. O projeto foi pensado para vigorar entre setembro e dezembro de 2020, na perspectiva que a pandemia se atenuaria a partir daí. Contudo, face à continuação das razões que o motivavam, a equipa de cinco docentes empreendeu dois prolongamentos do projeto, prevendo o seu término em outubro de 2021. Na bolsa de voluntariado - divulgada junto dos/as estudantes da licenciatura de Animação e Intervenção Sociocultural (ESE-IPS) - participaram 9 estudantes na Fase 1 (1º semestre de 2020-21) e 11 estudantes na Fase 2 (2º semestre de 2020-21). Foi conferida a possibilidade de continuidade entre semestres a quem o desejou, tendo havido 3 estudantes a fazê-lo.

As questões de investigação às quais procuramos dar resposta nesta comunicação são aquelas que se relacionam com a construção e sucesso da relação intergeracional entre os pares estudante vs. idoso/a, sendo elas: Quais os aspetos chave que permitem gerar empatia entre o par?; Quais os aspetos que geram dificuldades e entraves neste processo?; Quais os resultados na satisfação e bem-estar de cada elemento do par?: Quais os efeitos na forma como se vê o outro (e a sua diferença geracional)?

1. Enquadramento Teórico

O psicanalista Erik Erikson é talvez dos primeiros a considerar que o ser humano se desenvolve ao longo da vida, atravessando um conjunto de ciclos, cada qual marcado por determinadas características. No entanto, a perceção de que a vida social é fragmentada entre diversas faixas etárias, com pouca comunicação entre si, só se acentuou nas sociedades ocidentais no pós-II Guerra Mundial. E os impactos desta questão na coesão social só recentemente tem vindo a ser estudada e objeto de intervenção social. A intergeracionalidade potenciada pela “convivência entre pessoas de distintas faixas etárias (...) é também ela a convivência entre diferentes culturas com diversas experiências socioculturais” (Soares, 2018, p.7) significando comunicação entre diferentes gerações, num espaço social natural ou criado para o efeito. Neste projeto, intergeracional na sua essência, três aspetos eram chave: a empatia como decisiva na construção da relação; a experiência de vida como instrumento de conhecimento e diálogo e, por fim, o uso das formas e expressões artísticas numa vertente de coesão comunitária. A empatia aqui entendida como mais do que um comportamento de ajuda, mas como competência socio-emocional para reconhecer “o outro (...) como uma possível versão do *eu* (...) permitindo-nos reconhecer diretamente os *outros* como pessoas como nós” (Zanna, 2015, p.212) que pode ser trabalhada e introduzida na relação. Visando a indução desta competência nos/as voluntários ao mesmo tempo que se procura a construção de diálogo vivo, foi pedida a recolha da história de vida de cada idoso/a assim como de memórias relativas a acontecimentos e festividades coletivas experienciadas na juventude. Isto porque acontecimentos cíclicos, como festas, feiras ou bailes constituem-se como elementos estruturantes da memória individual, mas funcionam, também, como espaço privilegiado das memórias coletivas que “conferem um sentido de pertença às populações atuais (...) e refletem as alterações sociais, culturais, políticas e económicas ocorridas” (Alcântara, 2021, p.28-29). Quanto às formas e expressões artísticas três assumiram aqui importância crucial: a fotografia, o teatro e a música. Todas elas, meios de expressão e comunicação, que permitiram recordar, captar e eternizar alguns momentos, relevando a sua capacidade para induzir a aproximação entre os vários intervenientes de um projeto. De acordo com Campos (2011, p.238) as metodologias visuais, utilizadas em diferentes áreas do saber, têm vindo a afirmar-se como vias credíveis e legítimas de exploração da realidade social e cultural, sendo cada vez mais utilizadas nomeadamente com idosos.

2. Metodologia

A principal estratégia utilizada foi o contacto semanal telefónico entre estudante e idoso/a. A iniciativa devia caber aos estudantes, contudo, abria-se a possibilidade do/a idoso/a também poder contactar o/a estudante se assim o desejasse. Este contacto deveria fluir sobretudo como uma conversa entre quem se desejava conhecer e apoiar. Havia, contudo, indutores semanais, ou seja, tópicos de conversa que poderiam ser explorados e, outros, diferenciados, em função do que se ia conhecendo de cada idoso/a. Adicionalmente foram realizadas visitas porta a porta coletivas e/ou individuais. Nestas, para além do diálogo, usavam-se canções como forma de convívio e coesão. As histórias de vida foram, por sua vez, a base para a construção de curtas peças de teatro, posteriormente partilhadas com alguns/mas dos/as idosos/as. Assumiu-se a fotografia como forma de documentação e registo dos diversos momentos de interação presencial entre estudantes e idosos/as intervenientes no projeto, permitindo, mais tarde, dialogar com o passado e com as memórias através das imagens enviadas aos/às idosos/as. Por fim, referir que a monitorização, através da supervisão da equipa docente do trabalho desenvolvido pelos/as jovens voluntários/as e do contacto entre a coordenadora e os centros de dia foi essencial para que o projeto chegasse a bom termo. A monitorização tem, obviamente, um aspeto de controlo do que é desenvolvido no terreno, essencial quando se trata de um projeto contratualizado como este, mas também de suporte científico e emocional.

3. Resultados

Como base na avaliação que os pares jovem-idoso/a fez da participação no projeto, focam-se os resultados relativos à relação/interação e do que dela advém em termos da consecução dos objetivos do projeto.

3.1. Aspetos chave que permitem gerar empatia entre o par

Entre os elementos facilitadores mais pertinentes está a capacidade do/a idoso/a dar um feedback positivo ao/à estudante sobre a interação. Nas entrevistas, os/as idosos/as mencionam aspetos tais como: “Tu dás-me atenção”; “Tu fazes-me companhia”; “Isto é uma alegria para mim”; “Sabes falar comigo, gente dessa é muito importante para mim”. O feedback parece ser um fator crucial de êxito da relação.

3.2. Dificuldades e entraves no processo relacional

As dificuldades significativas referidas pelos/as estudantes são por ordem de importância, a de “sentir empatia” e “compreender a forma como falavam”. Outra dificuldade, embora menos significativa, foi a dificuldade em encontrar temáticas que constituíssem motivo de encontro ou interessar uns e outros por temas com significado para ambos. Alguns/mas jovens demonstraram ainda alguma insegurança interna, bem expressa na frase: “O medo de não ser o que os idosos queriam/precisavam para se sentirem melhor”. Em relação aos/as idosos/as, os problemas emocionais, de saúde física ou mental (do próprio ou do cônjuge) ou de natureza cognitiva (demências) foram, nos casos de abandono do projeto por parte do par, o motivo principal.

3.3. Satisfação e bem-estar

O que a relação intergeracional traz aos/às idosos/as em termos de bem-estar está muito focado nos termos “companhia”, “conversa” e “alegria”: “gostei da companhia, da maluqueira, das risadas e dos choros”; “o que eu gostei foi sempre da tua companhia e de irmos falando todas as semanas, deixava-me mais feliz”; “(...) quando a gente conversa com uma pessoa que gosta, é só conversa de animação, é a realidade... posso estar à vontade”. Em relação à situação pandémica o projeto ajudou a minorar o efeito de sofrimento causado em dois aspetos. O primeiro é o de clarificação face ao conjunto de notícias, sem terem capacidade de as descodificarem inteiramente e/ou precisando de algum tipo de confirmação. O segundo foi de natureza mais emocional, ajudando a lidar com o próprio sofrimento causado pelo confinamento: “o telefonema alegrou”; “ajudou a combater a tristeza”. A satisfação dos jovens está essencialmente focada no seu desenvolvimento pessoal e social: “sentir-me socialmente útil” e “sentir que contribuí para o meu desenvolvimento pessoal”, aparecendo o “poder contribuir para minorar os efeitos da pandemia COVID19” em terceiro lugar.

3.4. Perceção do outro e aprendizagens intergeracionais

Os/as idosos/as revelam uma maior capacidade de reconhecer que aprenderam com os/as jovens do que ensinaram algo. Alguns desvalorizam-se a si próprios: “Eu nem sei para mim, quanto mais para ensinar as pessoas mais instruídas que eu”; “Ensinou-me você mais a mim do que eu a si, aliás acho que não lhe ensinei nada, mas você sim”. Quando identificam conhecimentos que procuraram legar aos jovens, é sobretudo a experiência de vida e os valores que sobressaem: “Dei-te conselhos”; “Ensinei-te a dar a volta por cima”; “Ensinei-te a ser uma menina boa e doce, pelo menos comigo és”. Decorrente da valorização do património cultural coletivo, surgem também “as canções”, as “danças”, “as receitas”. Relativamente ao que eles próprios aprenderam com os jovens sobressai sem dúvida o que a relação permitiu valorizá-los enquanto pessoas: “Sentia-me útil e valorizada”; “Sim, que afinal os jovens gostam de ouvir os de mais idade, e que nem todos são impacientes connosco”; “Aprendi que vocês são alegres e gostam de falar com pessoas de idade”. Duas das idosas têm frases exemplares relativamente a esta dinâmica intergeracional: “com as pessoas de mais idade estão sempre a chorar”; “estas são conversas mais espertas, conversas malucas.”

Considerações finais

Consideramos que este projeto possibilitou entender aspetos importantes na relação intergeracional, criando lastro para futuros projetos nesta área. Constitui também uma confirmação relativamente à necessidade da intergeracionalidade como fator de coesão social, independentemente da situação social e económica em que viva o/a idoso/a, pois a maior parte experimenta sentimentos de solidão inerentes ao seu ciclo humano de vida. Para os jovens é uma oportunidade de desenvolvimento e enriquecimento pessoal e social. O projeto demonstrou ainda que o contacto com jovens pode ser um importante impulso à menorização do sofrimento da população idosa em situações de emergência.

Referências bibliográficas

- Alcântara, A. (2021). Investigação em História local como ferramenta pedagógica no ensino superior – «Dossiê de memórias Feira de Sant’Iago». In *CIEF - Centro Investigação Educação e Formação do IPS, Atas do seminário Dar Asas ao Saber - Investigação, construção do conhecimento e Práticas Profissionais* (28–36). Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Campos, R. (2011). Imagem e tecnologias visuais em pesquisa social: tendências e desafios. *Análise Social, XLVI* (199), 237-259.
- Soares, G. S. (2018). *Perceções sobre as práticas intergeracionais*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/83491>
- Zanna, O. (2015). Apprendre par corps l’empathie à l’école: tout un programme? *Recherches en education*, (21). <https://doi.org/10.4000/ree.7625>

Projeto Musical “Na AFID eu sou Feliz!”: Escutar a voz das pessoas com deficiência

Inês Cardoso Lindeza

ines.lindeza@hotmail.com

Alumni Escola Superior de Educação de Lisboa | Escola Superior de Música de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa

Ana Isabel Pereira

anapereira@fcsch.unl.pt

CESEM, NOVA FCSH

Ana Gama

anagama@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa

Abel Arez

aarez@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa | CESEM, NOVA FCSH

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar o processo desenvolvido num projeto musical com pessoas com deficiência. O projeto “Na AFID eu sou Feliz!” foi implementado entre 5 de novembro de 2020 e 27 de maio de 2021 na Fundação AFID Diferença, instituída pela Associação Nacional de Famílias para a Integração de Pessoa Deficiente (AFID). Resultou na criação de três objetos artísticos: um CD com criações musicais originais, um espetáculo e uma instalação.

Para a implementação do projeto foi adotada a perspetiva da música na comunidade como uma intervenção, seguindo a ideia defendida por Schippers (2018). Esta surge com base numa necessidade que é expressa e percebida, pelo facilitador, em que se desenvolvem práticas musicais com ou para a comunidade, com o objetivo de “restaurar práticas existentes ou para introduzir novas práticas” (Schippers, 2018, p. 24). Outra das perspetivas relevantes neste projeto é a de Higgins (2010) e que consiste na abordagem da música na comunidade como “prática musical comunitária”. Segundo este autor, as atividades proporcionadas neste tipo de prática trabalham para unir e motivar as pessoas através da *performance* e da participação (Higgins, 2010, p.9).

Foram dinamizadas diversas atividades artísticas, nomeadamente na área da música, tais como improvisações vocais e criação de melodias. Assumindo que a música é importante para a evolução pessoal dos indivíduos, contribui para o bem-estar a nível físico e psicológico.

As criações artísticas colaborativas partiram das experiências vividas, das diferentes competências existentes, das conceções e interesses do grupo. Consequentemente, reconhecem-se como artistas todos os participantes envolvidos no ato, sendo colocados em posição de colaboração igualitária (Matarasso, 2019, p. 52). Neste processo, a criação dos trabalhos artísticos foi idealizada por artistas

profissionais e artistas não-profissionais, respetivamente a facilitadora e utentes. Ao longo deste projeto foram utilizados métodos de criação colaborativa, com base na exploração de imagens, sons, histórias e atividades performativas, que possibilitaram a criação de significado e a comunicação de sentimentos e experiências de vida entre indivíduos (Idem, ibidem), metodologia que coloca o projeto no âmbito da arte participativa. O projeto mostra que a “arte tem também uma função unificadora, razão pela qual é valorizada como experiência coletiva” (Matarasso, 2019, pp. 43-44) e que “é também um ato de construção e partilha de sentido que define a experiência humana e por isso deve ser acessível a todos” (Matarasso, 2019, pp. 46-47).

Foram realizadas 32 sessões de intervenção com 10 participantes, entre os 22 e os 49 anos, 6 do género feminino e 4 do género masculino, com diferentes tipos de deficiência motora e/ou cognitiva. Um dos grupos era constituído pela F, a I, o M, a C e o P. O outro grupo pela C. A, o J, o H, a S e a J. A¹.

Metodologia

A intervenção sustentou-se na metodologia de projeto (Guerra, 2002; Serrano, 2008), tendo mobilizado técnicas da metodologia qualitativa, nomeadamente análise documental, observação e conversas informais. A comunicação é fundamental em qualquer situação de intervenção social (Carmo, 2007) e por esse motivo, a primeira técnica utilizada foram as conversas informais com os jovens/adultos que frequentam a AFID, com alguns monitores e técnicos. Estas foram registadas em diário de bordo. Na análise documental foram utilizados documentos como o Manual de Acolhimento 2020, *site* da instituição. Foram também elaboradas notas de todas as observações realizadas, quer durante as sessões quer noutras situações. Estas além de terem sido escritas em diário de bordo, foram complementadas com registos audiovisuais das sessões.

O projeto teve como objetivos: (i) interagir, no processo criativo, com utentes do mesmo grupo e de outros grupos; (ii) desenvolver competências musicais, individuais e de grupo; e (iii) mobilizar as suas competências artísticas na criação de um objeto artístico multidisciplinar. Para a concretização destes objetivos foram mobilizadas as seguintes estratégias: participação em atividades musicais de criação colaborativa; realização de atividades que contribuam para o desenvolvimento das competências dos participantes, fornecendo ferramentas que facilitem os seus processos criativos; mobilização de outros clientes e técnicos, que não participem diretamente na parte musical, através dos seus contributos nas diferentes áreas artísticas da AFID, na construção de uma instalação.

Análise de dados²

Escutar a voz através da composição e gravação

Um dos objetos artísticos criados pelo projeto foi na compilação, em formato CD, das criações musicais originais. Foram *realizadas atividades que contribuíram para o desenvolvimento das competências dos participantes, fornecendo ferramentas que facilitaram os seus processos criativos*: (i) visualização de vários projetos artísticos que incluíam a pessoa com deficiência nos processos criativos, inspirando os participantes para a construção do seu próprio projeto; (ii) *criação de pequenos momentos musicais, nos quais os participantes exploraram a voz e o corpo*; (iii) exercícios de imitação e sucessão de sons e exploração vocal livre; (iv) atividades de aquecimento e disponibilização corporal, com acompanhamento musical; (v) momentos de movimento livre ao som de escolhas musicais dos próprios; (vi) *atividades musicais de criação colaborativa*, nas quais os participantes compuseram

¹ A codificação aqui apresentada pretende salvaguardar o anonimato dos participantes envolvidos no projeto

² As citações apresentadas entre aspas foram retiradas do diário de bordo e entrevistas realizadas aos participantes, funcionários e encarregados de educação. As frases apresentadas a itálico integram o projeto, mais especificamente as estratégias do mesmo.

pequenas frases melódicas, completando as ideias dos colegas; (vii) composição de letras e respetivas frases melódicas, originando assim quatro criações musicais. A quinta criação musical, surge *comunitariamente através de contributos de clientes e técnicos*, incitados a pensar numa palavra sobre a AFID. O CD foi inteiramente gravado pelos utentes.

As letras refletem este “escutar a voz” das pessoas com deficiência e os temas que se tornam urgentes serem abordados.

“Somos todos amigos,
Queremos paz, saúde e amor.
Ser felizes e unidos,
E que ao nosso trabalho deem valor!”³

A música contribuiu certamente para o desenvolvimento pessoal dos participantes, permitindo que colaborassem no processo criativo musical: entrevistas - “Aumentou (educando) certamente o seu interesse pela composição musical o que é uma mais-valia”; diário do bordo - “chegou a F e o M disse-lhe ‘Olá’, o que mostrou uma maior interação do M, que é um rapaz mais reservado”; “A I até comentou “então M?”, puxando pelo colega”. Foram abordados temas importantes e os participantes sentiram que o seu trabalho foi valorizado: entrevistas - “(...) e acho que abrimos portas à diferença.”; “foi conseguir cantar e dar voz à nação, à inclusão”. Neste sentido, e também tendo em atenção a situação pandémica, este projeto obteve resultados positivos ao nível emocional dos participantes: diário de bordo - “Estavam muito animados para a sessão”; “o J estava bastante alegre e entusiasmado”. Tal facto pode ser comprovado com testemunhos dos mesmos: entrevistas - “Podia haver mais vezes, e a música é para ficar mais contente... mais alegria”; “Gostei de participar, de cantar e... estava muito contente”.

Escutar a voz através da *performance*

Foi também criado um espetáculo de apresentação de todo o trabalho concretizado durante o projeto. Além das criações musicais concretizadas, outras vertentes artísticas estiveram envolvidas no produto final, tal como o teatro e o movimento. Para isso, existiu também *mobilização de outros clientes e monitores, que não participando diretamente na parte musical, contribuíram na construção do produto final através das diferentes áreas artísticas da AFID*, como a pintura, cerâmica, tecelagem e oficina do papel.

Quando questionados sobre a importância da performance, alguns participantes afirmaram ser “um desafio muito grande e (...) uma experiência positiva” e que “a AFID deve fazer mais este tipo de eventos com mais pessoas”. Valorizaram também, o carácter multidisciplinar do espetáculo: “Foi dançar, foi dançar. É a minha parte favorita de sempre!”; “Da segunda música (rap)”; “Foi cantar as músicas”; “Dos pássaros (dinâmica do espetáculo)”.

Alguns elementos do público revelaram o seu agrado: “Fiquei muito emocionada!” e “Gostei, adorei! Vi que os jovens estavam muito empenhados e via-se na forma como eles atuaram”. Referiram aspetos muito positivos, observados não só durante o espetáculo (“O à-vontade com que ele estava, soltou-se completamente, porque ele no dia-a-dia é mais retraído e ali não, ali vi que ele se soltou e tocou”), como também durante todo o processo de criação (“Estava sempre muito entusiasmado (...) a motivação é muito difícil para ele, e foi portanto um excelente indicador de como este projeto o tocou”; “o desejo de eles realizarem a atividade e de saberem que iam estar contigo (...) e que iam trabalhar para um projeto”; “tem contribuído para melhorar a sua capacidade de concentração. Este tipo de

³ Excerto da canção *Amizadeinclusão*, rap escrito pelos participantes e incluído no CD.

atividade acrescentou (...) o factor criativo, em que eles participaram ativamente, e o trabalho em equipa- tão importante e difícil!”).

Escutar a voz através do *olhar*

Em conjunto com os participantes foi decidida a criação, através da *mobilização de outros clientes e monitores, que não participem diretamente na parte musical*, de um objeto que perpetuasse a memória do projeto. Aproveitando todo o potencial artístico da AFID, contruiu-se uma instalação com o contributo da tecelagem, pintura, cerâmica e oficina do papel⁴.

A instalação foi entendida pelo público como símbolo da multidisciplinariedade do projeto e da AFID: “na instalação consegui ver a tecelagem, consegui ver o papel, consegui ver...eu não sei se vi a cerâmica para te ser sincera. Mas vi bastante dos ateliês que nós temos cá”. Os participantes sentiram-se valorizados, uma vez que montaram a maior parte da instalação, e desenvolveram aspetos como a autonomia, autoconfiança e autoestima (“Estivemos a cortar os fios por medida e depois a colocar algumas peças de barro que existiam no ateliê da cerâmica”; “questionei se me queriam ajudar a terminar a instalação. Colocámos mais alguns fios de trapilho, com algumas pregadeiras que a oficina do papel disponibilizou.”).



Figura 1. Instalação (recolha da primeira autora)

Nota Final

O projeto, proporcionou aos participantes oportunidades de criar arte, de serem produtores de cultura, sentindo-se valorizados pelo seu trabalho. Contribui assim para o progresso social, sobretudo no que concerne às atitudes em relação à deficiência.

Foram abordados temas urgentes, que implicaram “escutar a voz” destas pessoas. Os dados recolhidos evidenciam não só um maior envolvimento e valorização de todos os participantes, como também de outros membros da comunidade. Todos os participantes viram objetivamente aumentadas as suas capacidades musicais e sentem este projeto como deles.

Palavras-chave: Música na Comunidade, pessoas com deficiência, arte participativa, arte comunitária

Referências

- Carmo, H. (2007). *Desenvolvimento comunitário*. Universidade Aberta.
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Ação*. Principia.
- Matarasso, F. (2019). *Uma arte irrequieta*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Schippers, H. (2018). Community music contexts, dynamics, and sustainability. In B. L. Bartleet & L. Higgins (Eds.). *The Oxford Handbook of Community Music*, 24. Oxford University Press.
- Higgins (2010). Representação de prática: música na comunidade e pesquisa baseada nas artes. *Revista da ABEM*. Porto Alegre.
- Serrano, G. P. (2008). *Elaboração de projectos sociais – Casos práticos*. Porto Editora.

⁴ Ateliês oferecidos na AFID aos seus clientes



Comunicações paralelas 8

Ensino de Dança e Cidadania: A Cooperação como estratégia pedagógica no desenvolvimento das Competências Sociais e Cívicas

Ana Silva Marques

ana.silva@esd.ipl.pt

Escola Superior de Dança-IPL

CESEM- Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical

Marta Portugal Dias

dias.martaportugal@gmail.com

Mestre pela Escola Superior de Dança-IPL

Eixo 1: Cidadania na Educação

Resumo

A Dança, com a sua abordagem Universal poderá ser uma mais-valia como atividade artística em que o tema Cidadania está subjacente, quer de forma consciente, quer de forma inconsciente no desenvolvimento de uma prática educativa.

Partindo de uma reflexão sobre uma prática de ensino específica realizada no contexto de um Estágio Profissionalizante em Dança pretendeu-se expor o seu potencial no contexto educativo como um elemento de mais valor de integração do tema Cidadania em que o conceito de 'cooperação' está em evidência para se perceber de que forma este poderá ser adequado ao conteúdo programático das aulas da Expressão Criativa do Ensino Artístico Especializado de Dança, como potenciador de Competências Sociais, designadamente a interpessoal e intrapessoal.

A partir de um trabalho desenvolvido, (Dias, M.P. 2018), com um público-alvo de uma turma do 2º ano do Curso Artístico Especializado de Dança, constituída por 14 alunos com idades compreendidas entre os 11 e 12 anos, na área disciplinar de Expressão Criativa, recorreu-se a estratégias de ensino que, com base na Aprendizagem Cooperativa aliada ao conteúdo programático da disciplina, priorizaram o trabalho de grupos. Deste modo, pretendeu-se adotar processos de ensino em que o ambiente social comunicativo fosse favorável ao desenvolvimento da criatividade dos alunos e que em simultâneo as capacidades sociais estivessem em destaque e cujos objetivos apresentaremos mais à frente.

Todo o trabalho educativo foi desenvolvido com as premissas das Competências Sociais e de forma muito atenta, e sob a perspetiva do paradigma da Investigação-ação, em que as aulas, e os exercícios, foram sendo adaptados às respostas dos alunos, assim como à intenção de evolutivamente se proporcionar o potenciar da cooperação entre os alunos que a partir de várias fases do estágio se foi recorrendo a distintos instrumentos de recolha de dados.

Após a finalização do trabalho académico concretizado damos conta de que a Cidadania, e mais concretamente as competências sociais e cívicas, constituem um aspeto essencial ao desenvolvimento dos jovens e da sociedade, e que neste caso quer a competências intrapessoais, interpessoais, e mesmo interculturais, permitem aos indivíduos, aos alunos, em processo de formação, o munirem-se de apetências que lhe permitem integrarem-se na sociedade de forma efetiva e ativa e fazerem parte da construção da sala de aula a que pertencem, assim como da sua escola, e da sociedade em que a participação deve estar assente em direitos e deveres cívicos de respeito e aceitação pelo outro.

Ou seja, é fundamental que as competências sociais e competências cívicas façam parte integrante do processo formativo das crianças, dos alunos, para que se possam formar pessoas autónomas e cidadãos

responsáveis ativos e conscientes de si (indivíduo) e do outro (Sociedade) e em particular no Ensino Artístico Especializado em Dança. Estas e outras questões que iremos abordar no decorrer da nossa apresentação com a exposição de exemplos práticos concretos.

Palavras-chave: Dança, Expressão Criativa, Cooperação, Competências Sociais, Cidadania.

Introdução

Com base na intervenção pedagógica de um Estágio concretizado num Ensino Especializado de Dança, em consonância com o Curso de Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança, no ano letivo 2017/2018, foi possível desenvolver o tema 'Aprendizagem Cooperativa' abordando-se os conteúdos da disciplina de Expressão Criativa, como parte integrante do plano de estudos e disciplinas de formação especializada em Dança, aliada às Competências Sociais dos alunos como o objetivo a atingir como meta curricular prevista para o ensino em causa.

O trabalho surgiu do interesse em se pesquisar, compreender e desenvolver o conceito de 'cooperação' e perceber de que forma este pode ser adequado ao conteúdo programático das aulas de Expressão Criativa do Ensino Artístico Especializado de Dança, como potenciador de Competências Sociais, designadamente a interpessoal e intrapessoal. O objetivo geral incidiu no Potenciar Competências Sociais (intrapessoais e interpessoais) através de atividades de cooperação relacionadas aos conteúdos programáticos da disciplina de Expressão Criativa, que por sua vez desencadeou vários objetivos específicos, tais como: Aplicar características da Aprendizagem Cooperativa no desenvolvimento criativo na disciplina de Expressão Criativa; Desenvolver estratégias pedagógicas que combinem Competências Sociais aos conteúdos programáticos da Expressão Criativa; Promover nos alunos a reflexão sobre a implicação do desenvolvimento de Competências Sociais no processo da aprendizagem.

Deste modo, foram várias as Competências Sociais (e.g. escuta ativa, partilha de ideias, aceitar as diferenças, entre outras), recorrendo-se para isso às características e estratégias de ensino que definem os grupos de Aprendizagem Cooperativa com vista a contribuir para uma reflexão sobre o Ensino Artístico de Dança.

Após o hiato entre o término do estágio, e subsequente prova de discussão do relatório final de estágio, temos o interesse de aprofundar, neste 10º Encontro do CIED, a temática Cidadania que na nossa perspetiva esteve sempre associada ao estudo desenvolvido na altura e que nos interessa neste momento abordar como uma segunda linha de investigação que surge de uma maturação da experiência vivida e do legado deixado pelo estudo em causa.

Tal como Carvalho (2015) refere uma das dificuldades que as pessoas enfrentam ao chegar ao mundo profissional é a atuação em equipa. Trabalhar coletivamente não é só a mera realização de uma tarefa por um grupo de pessoas mas sim o aprender a trabalhar em equipa e para a qual é determinante desenvolver-se habilidades, competências e valores.

Tendo em conta esta situação, à qual nos suportamos de forma afincada neste momento, percebemos de forma mais sólida que durante este o estágio que se desenvolveu valorizaram-se as atividades de dança a solo, a par, trios ou outros grupos permitindo-se abordagens diversificadas de dinâmicas cooperativas de forma a ampliar a capacidade e a variedade de respostas dos alunos a diferentes formas de cooperar e trabalhar socialmente em grupo, e na qual o Cidadania estava inevitavelmente subjacente.

O estágio desenvolveu-se sob o paradigma da Investigação-Ação e em diversas fases como Observação Estruturada, Lecionação Partilhada, Lecionação Supervisionada e Participação em outras atividades recorrendo-se à recolha de dados diversificados, tais como análise descritiva, registo audiovisual e aplicação de questionários, acerca das competências sociais dos alunos, com o intuito de se estimular os participantes para a temática em desenvolvimento e verificar de que forma os objetivos eram atingidos ou podiam ser melhorados.

Para além da abordagem ao estudo efetuado pretendemos neste Encontro abordar conceitos como “aprendizagem situada” e “comunidade prática” tão importantes para a Cidadania e Desenvolvimento em que se prevejam iniciativas de Educação para a Cidadania de natureza transversal com um propósito formativo que se preconiza a possibilidade das crianças, adolescentes e jovens se afirmarem como cidadãos e cidadãs, e aprenderem a sê-lo, nas escola, em que são tidas em consideração, tais como: Aprendizagens significativas e desafiantes; ambientes educativos com condições para lidarem com o desenvolvimento dos sujeitos; e os alunos viverem momentos de partilha e de cooperação, como regra e não como exceção. (Trindade & Cosme, 2019, p.44)

De acordo com Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Decreto-Lei n.º 55/2018) a educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, tendo como referência os valores dos direitos humanos em que está subjacente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

Pretendeu-se com o projeto desenvolvido, em que a Aprendizagem Cooperativa esteve em evidência, em prol das Competências Sociais, pretendeu-se formar alunos como pessoas autónomas, ativas e responsáveis tendo em conta o contexto social que estavam inseridos. Pretendeu-se colocar em evidência a comunicação interpessoal e comunicação intrapessoal em que os valores pessoais e a forma de adaptação ao eu e ao outro foi determinante quer na situação de sala de aula quer no intuito dos princípios sociais e éticos fossem assimilados pelos alunos no seu dia-a-dia e na personalidade em constante formação.

Desenvolvimento

O ensino da Dança, enquanto atividade artística, quer numa dimensão formal, quer numa dimensões informal ou mesmo não-formal e recorrendo-se à teoria de “Aprendizagem Situada” e à teoria de “Comunidade Prática”, implicando os autores Jean Lave (2009) e Etienne Wenger (2009) é uma forma de aculturação em que o contexto social é determinante para o desenvolvimento das pessoas envolvidas numa sociedade e em que a Cidadania é tão importante para o desenvolvimento da área artística da Dança.

Neste sentido, num contexto formal de ensino e aprendizagem, pretende-se realçar que as atitudes e as capacidades dos alunos no contexto social são muito importantes para o desenvolvimento desta área artística e da sua humanização no mesmo.

Sendo a Dança um meio propício para criar variadas interações e a aprendizagem um processo social, a adoção de uma pedagogia onde a cooperação esteja implícita, poderá ser uma mais-valia para o desenvolvimento consciente e responsável dos alunos.

No que respeita à Arte e à sua ligação com o ensino, já Read (1958) considerava que o objetivo geral da educação é o de encorajar o desenvolvimento do que é individual em cada ser humano, em busca de uma harmonia entre o individual e com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence.

Neste sentido, a escola é um contexto social específico, sistemático e organizado, em que as ações e atividades escolares devem ser implementadas de forma deliberada com o intuito de influenciar o desenvolvimento dos sujeitos, de acordo com valores e conteúdos passíveis de serem abordados de forma explícita e integrada e que estimule não só os conhecimentos e competências associadas ao programa curricular, mas também as atitudes e valores de cada um.

De acordo com Fonseca (2015) é determinante uma formação livre de uma personalidade livre, mas que nos remeta para um sentido de crescimento que envolve o desenvolvimento de capacidades intelectuais que permite ao indivíduo tornar-se um ser autónomo, crítico, criativo, reflexivo, que age e vive com os outros. Ou seja, oferecer nas aulas de Dança possibilidades de expressão individual, coletiva e de

participação é determinante para que os processos de afirmação, de identidade, de solidariedade e de mudanças tanto individuais como coletivas estejam presentes (Castro, Manjate & Calzama, 2021, p.52) Assim, e de acordo com o projeto pedagógico desenvolvido nas aulas de dança foram tidas em consideração aspetos a ter em conta na Aprendizagem Cooperativa, tais como: as características da aprendizagem, os “papéis” atribuídos aos alunos, Competências Sociais, os tipos de Aprendizagem Cooperativa, o desempenho do grupo e a constituição de grupos de trabalho. (Dias, M. P., 2018, p.18). Estes temas foram determinantes para o desenvolvimento do estágio e estamos convictos de que a Cidadania e Desenvolvimento não se esgota numa só área de intervenção, num só tempo letivo, na procura de estratégias em função de objetivos que possam criar oportunidades aos alunos, para que estes evidenciem as suas opiniões, assumam compromissos e responsabilidades e se empenhem nas aulas e projetos desenvolvidos.

Conclusão

As aulas de Expressão Criativa e áreas disciplinares afins são um meio muito propício para abordar sobre o tema da ‘Cidadania’ de uma forma muito natural e interativa pois, ao envolver os alunos neste tema, vai permitir que adotem uma atitude de reflexão acerca do modo como veem e interagem no Mundo. Mais do que proporcionar a aprendizagem de um ofício, deve promover-se uma abordagem social que vise desenvolver o potencial dos seus alunos muito para além dos conteúdos e objetivos programáticos, pois a existência do diálogo e da reflexão possibilita um sentido evolutivo do corpo em movimento na construção do eu e do outro.

Os resultados obtidos revelaram uma melhoria significativa na assimilação pelos alunos do conceito das Competências Sociais ao longo do estágio. Considerou-se que revelaram também uma boa capacidade de utilização desse conceito nas diferentes atividades de cooperação entre todos, o que se considera muito gratificante tendo em conta os objetivos do estágio desenvolvido. Deste modo, pode-se afirmar que a Cidadania na Educação esteve implícita, quer na abordagem metodológica, quer na abordagem pedagógica na condução da prática pedagógica desenvolvida no estudo.

Bibliografia

- Dias, M. P. (2018). A Cooperação como estratégia pedagógica no desenvolvimento das Competências Sociais na disciplina de Expressão Criativa com os alunos do 2º ano do Ensino Artístico Especializado de Dança no Conservatório Regional Silva Marques. (Relatório Final de Estágio). Escola Superior de Dança-IPL.
- Carvalho, F.V. (2015). Trabalho em Equipe, Aprendizagem Cooperativa e Pedagogia da Cooperação. São Paulo: Scortecci Editora.
- Castro, G. C., Manjate, T. & Calzama, A. C. D. C. O que é a Cidadania? (2018). Forte da Casa: Escolar Editora.
- Fonseca, J. (2015). Educar para a cidadania ativa, o papel da integração curricular. *Saber & Educar*, pp. 214-223.
- Lave, J. (2009). “The practice of learning” em Knud, Illeris (2009), *Contemporary Learning Theories*. London: Routledge.
- Marques, S. A. "Dimensões formais, informais e não-formais em diversos contextos de aprendizagem da dança". Publicação na Revista Portuguesa de Educação Artística, 2015 (5), pp. 61-72.
- Read, H. (1958), A Educação pela Arte, (1982). Tradução: Rabaça, A., Silva, T., Lisboa: Edições 70.
- Wenger, E. (2009). “A social theory of learning” em Knud, Illeris (2009), *Contemporary Learning Theories* (pp. 210-218). London: Routledge.
- Trindade & Cosme. Cidadania e Desenvolvimento. Propostas e Estratégias de Ação.(2019) Porto: Porto Editora.

A conexão entre Pintura Abstrata e Cidadania como uma práxis criativa no ensino da Dança

Ana Silva Marques

ana.silva@esd.ipl.pt

Escola Superior de Dança-IPL

CESEM- Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical

Sara Leite

(saracostaleite@gmail.com)

(aluna de Mestrado da Escola Superior de Dança)

Eixo 1) Cidadania na Educação

Resumo

Entendemos que a Arte pode permitir o desenvolvimento para a Cidadania na Educação. O reconhecer de que atributos provenientes de áreas distintas, no âmbito do conhecimento artístico e ricos de informações, como é o caso das Artes Plásticas, neste caso específico a Pintura Abstrata e a Dança, viabiliza o alargar de diversas capacidades e experiências de interseção, onde a dimensão criativa e conceção de objetos artísticos são uma possibilidade e na qual a Cultura e Cidadania são conceitos de duas realidades que podem estar associados.

Neste sentido, e através da realização de um Estágio desenvolvido no Ano Letivo de 2020/2021, no âmbito do Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança a práxis adotada teve como foco de estudo aprofundar os conhecimentos e competências ao nível do processo de composição coreográfica, partindo-se de um estímulo visual – diferentes obras de artistas plásticos de arte abstrata – em que se desenhou um projeto dirigido aos alunos do 11.º ano, do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea, do Balletteatro Escola Profissional do Porto.

Foi possível o desenvolvimento de um processo criativo dos alunos na realização e concretização das suas tarefas exploratórias e produtos coreográficos, na articulação que se estabeleceu entre as duas áreas supramencionadas, em que se verificou que o trabalho interpretativo de obras artísticas permitiram uma total interpretação democrática das mesmas, assim como na forma como o processo coreográfico foi surgindo em todos os seus aspetos desde a capacidade de autonomia do eu e do nós e na forma como se concretizou no processo conjunto entre grupo e relação com a professora estagiária.

O estágio desenvolvido baseou-se numa pesquisa e reflexão dos principais conceitos envolvidos, que sustentaram os seus objetivos a partir dos quais foram traçadas um conjunto de estratégias metodológicas/pedagógicas assentes na articulação das duas áreas de conhecimento e de produção artística.

O estágio fundamentou-se no paradigma da abordagem metodológica qualitativa e sustentou-se nas premissas da investigação-ação, através da conceção e aplicação de vários instrumentos: observação indireta e direta; fichas de observação; grelhas de avaliação; diário de bordo; registo audiovisual, com os quais se procedeu de forma sistematizada à recolha e tratamento dos dados. Sendo uma metodologia cíclica – ação, reflexão, ação – promoveu a resolução de problemas concretos e produziu mudança em todos os intervenientes.

A partir da Pintura Abstrata – de dois autores nacionais, nomeadamente Vieira da Silva e Nadir Afonso, e de um autor internacional, Piet Mondrian – foram selecionados os estímulos que impulsionaram um

processo de Composição Coreográfica e conseqüentemente um Produto Artístico de Dança em que foi possível determinar uma metodologia assente na conexão de duas áreas de produção artística.

O trabalho desenvolvido centralizou-se em obras artísticas específicas em que foi determinante a partilha e em que valores e competências permitiram aos alunos tomar decisões livres e fundamentadas fomentando igualmente o desenvolvimento de uma capacidade de participação ativa, responsável e cívica em todos os momentos.

A aprendizagem e conseqüente desenvolvimento do processo criativo e produtos coreográficos dos alunos surgiram das competências pessoais, interpessoais e interculturais, incluindo também conhecimentos sobre a evolução histórica e política da sociedade em que vivemos, determinantes para estes alunos desta escola profissional, por forma a prepará-los para uma vida social e profissional.

Palavras-chave: Dança, Artes Plásticas, Pintura abstrata, Cidadania e Composição Coreográfica.

Introdução

Segundo Cunha (2021) Cultura e Cidadania são dois conceitos, duas realidades que estão associados sendo a História um argumento para tal. Segundo o autor a Cultura é uma forma de se evidenciar o pensamento de um espírito livre, pois só com cidadãos cultos e críticos haverá democracia. A Cultura e Educação, e mesmo a capacidade crítica, não transformam de imediato um cidadão responsável e solidário e por essa razão a importância de se desenvolver uma Educação para a Cidadania.

Quando se analisa o Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) constitui um fator catalisador de Educação para a Cidadania na medida em que os valores, princípios e competências constituem um referencial transversal à dimensão educativa e na qual se inclui a área curricular das Expressões e Educação Artística (Trindade & Cosme, 2019).

A Prática Pedagógica desenvolvida no Estágio propôs-se analisar e avaliar de que forma é possível transformar um estímulo visual num estímulo ideacional e esta metamorfose ser o ponto de partida para um processo coreográfico. Assim, partindo da interpretação de pinturas abstratas líricas e geométricas, pretendeu-se em comum com a participação de cada um conceber uma narrativa em movimento. Neste sentido, formulou-se a seguinte questão: Como poderá a pintura abstrata ser um ponto de partida na promoção da construção de uma composição coreográfica, como resultado da exposição das ideias dos alunos decorrentes do processo criativo? Esta conduziu a três objetivos gerais: Promover a utilização da pintura abstracionista lírica e geométrica como ponto de partida para a construção de um processo criativo em dança; Fomentar a metamorfose de um estímulo visual inicial numa abordagem diversificada de estímulos ideacionais decorrentes da análise inicial de uma pintura abstrata por parte dos alunos envolvidos no processo de Composição Coreográfica; e Desenvolver uma peça de Composição Coreográfica com base no desenvolvimento de um trabalho de cocriação na disciplina de Técnica de Dança Contemporânea. Estes conectaram-se com os seguintes objetivos específicos: Desenvolver as capacidades interpretativas e argumentativas perante um estímulo visual, através da análise e discussão de diversas pinturas, incentivando ao pensamento divergente; Transformar as interpretações individuais extraídas de pinturas do período abstracionista (lírico e geométrico), em emoções e estados de espírito e posteriormente, em movimentos e microestruturas de composição individuais e em grupos, propiciando um ambiente criativo, estimulante e de exploração; Amplificar o conhecimento sobre os métodos e processos de composição coreográfica – em particular a repetição, acumulação, variação e desenvolvimento – partindo de um estímulo visual; Potenciar o trabalho colaborativo na organização e concretização de uma coreografia resultante da interpretação e exploração das pinturas abstratas propostas pela docente. A partir de iniciativas de natureza transversal à dança e de obras de arte específicas pretendeu-se envolver os alunos em momentos que pudessem ser culturalmente significativos e humanamente transformadores, ou seja, permitindo que estes sejam capazes de estabelecer a reflexão em relação ao que sentem, pensam e querem.

Assim sendo, pretende-se nesta comunicação apresentar de que forma se desenvolveu a intervenção pedagógica de um Estágio concretizado no Ensino Artístico Especializado de Dança, no Ano Letivo de 2020/2021, em que foi possível desenvolver uma multidisciplinaridade educativa, respeitando os conteúdos da disciplina de Dança Contemporânea, como parte integrante do plano de estudos e disciplinas de formação especializada em dança e uma abordagem em que a pintura abstrata como estímulo visual foi a linha condutora em que se pretendeu fomentar as competências interpretativas do público-alvo, criando estímulos ideacionais que se foram transformando em movimentos e sequências, que depois de estruturados deram origem a uma narrativa em movimento. Todo este processo de Composição Coreográfica teve por base um ambiente colaborativo, no qual a professora foi o elemento mediador no processo criativo, com poder de decisão, e os alunos intérpretes foram os cocriadores.

A dança proporciona no seu cerne a possibilidade da criação artística, assim como da interação na sequência de uma descoberta expressiva pelo movimento que poderá facilitar, dependendo da abordagem, a apropriação de uma diversidade cultural trazida para o estúdio de dança e em que as relações educativas permitam a liberdade humana dos alunos de dança, como sujeitos criadores que podem vincular um determinado património cultural.

A dança resultante de um percurso de um ano letivo permitiu o reconhecimento de que no processo ensino-aprendizagem a Cultura pode estar conectada como ser utilizada de forma muito estreita com o ser humano (o aluno). A passagem por este processo fortalece os seus direitos e deveres, quer pela forma como interpreta uma obra de arte, quer pela convivência na interpretação social da mesma em que se pretende estimular a identidade cidadã, onde todos se posicionem numa direção comum de descoberta.

Desenvolvimento

Nesta simbiose entre Cultura e Cidadania na Educação para se agir, se compreender e expressar os significados presentes num determinado contexto histórico-cultural é importante o agir. Neste caso foi fundamental o experimentar corporalmente o que o aluno constrói no pensamento, sob a forma de expressão corporal, em que houve sempre um sentido de interagir e compreender os significados presentes no meio sociocultural.

O permitir o livre desenvolvimento artístico é determinante e trata-se de um dos deveres do Estado (Cunha, 2021), pois tem que haver uma política cultural em que a Educação Artística fará com que se entenda que apesar da livre expressão de cada um também há limites, pois não deve ser possível a calúnia, mas ao mesmo tempo há o direito à crítica. É na Educação democrática que deve ser tratada a sensibilidade para compreender essa barreira em que há liberdade, apesar de haver limites.

A partir de exercícios de Dança específicos e articulados com as obras dos artistas Vieira da Silva, Nadir Afonso e Piet Mondrian foi possível desenvolver uma expressividade sustentada por uma plasticidade modelada pelo imaginário e pelas habilidades físicas podendo mesmo assumir-se que houve uma oportunidade de se desenvolver um processo coreográfico no qual os aspetos sociais, aspeto psicológico, cultural e biológico foram tidos em consideração.

Foi promovido um ambiente de criação com a possibilidade de cada aluno se compreender a si mesmo, ao outro e ao meio em que a partilha foi uma constante consubstanciada pelo diálogo expressivo e reflexivo.

Segundo Cunha (2021) o ideal do cidadão democrata é o mesmo ideal do cidadão que aprecia a arte. A fruição cultural plena é determinante, não só do ponto de vista de quem recebe como espectador ou contemplador, mas também da perspetiva do próprio autor, criador.

Assim, a Dança requer uma individualidade de corpos disponíveis e conscientes das suas capacidades de movimentação, mas também de corpos pensantes capazes de interpretar e interagir socialmente. Estas dimensões são facilitadas por uma visão aberta a estímulos que permitam o contacto com a arte, neste

caso a um estímulo visual específico, e pela interação entre o professor e o aluno. Através deste diálogo, o professor conduz o aluno na partilha da análise do que vê e sente em relação a determinada obra artística e de que forma isso terá influência na sua ação prática da dança, no movimento e nos conteúdos programáticos da disciplina em movimento.

No seguimento desta ideia, a pintura abstrata apresentou-se como uma área ideal. Uma vez que não representando o mundo de forma figurativa, transporta inúmeras mensagens no seu interior. Por sua vez, as interpretações destas mensagens são infinitas e a versatilidade da sua transformação em movimento é fascinante, alcançando novos significados e contendo em si inúmeras interpretações, que ganham vida assim que estruturadas em movimento, em 'frases coreográficas'. Quando visionadas por um público uma nova camada é acrescentada, pois este, por sua vez, terá liberdade de interpretação, criando a sua própria narrativa. Tanto a pintura abstrata como a dança têm o poder de nos transportar para outras dimensões, fazendo-nos descobrir o desconhecido e a essência do que nos rodeia.

Descobrir um caminho para estabelecer um processo criativo nesta teia de estímulos – visuais metamorfoseados em ideacionais – e interpretações várias, dentro de um processo de ensino-aprendizagem onde a colaboração, partilha e pensamento divergentes são valorizados, foi um fator de peso para o tema desta proposta de estágio. Paralelamente, pelas dificuldades sentidas enquanto intérprete cocriador na prática profissional, agora enquanto docente, revela-se fundamental dotar os alunos destas ferramentas para serem capazes de se distinguir no mundo profissional da dança que procura bailarinos versáteis e permeáveis.

Ao longo do Estágio desenvolveram-se três fases distintas, sempre com a pintura como estímulo à criação, que originaram três tipos de resultados. Primeiramente, transformaram-se as interpretações das obras de arte em movimento, através de improvisação resultando no encontro de uma linguagem própria para cada aluno. Na segunda fase, pela improvisação e experimentação, desenvolveram-se microestruturas – frases coreográficas individuais e duetos. Na última fase, pela transmissão de movimento e improvisação criaram-se macroestruturas colaborativas, isto é, peças de dança contemporânea de autoria partilhada por todos os seus intervenientes.

Conclusão

No estágio desenvolvido a apreciação em dança, criação e interpretação foram uma constante, mas mais do que isso foi determinante o estabelecer relações entre a Dança, Arte, Cultura e Cidadania.

Baseado num processo democrático, o trabalho realizado foi pautado pelo respeito, diálogo e partilha valorizando-se as diversas escolhas e possibilidades, individuais e grupais, de interpretar uma obra de arte e posteriormente criar e apresentar, dentro da comunidade escolar, um produto coreográfico final.

Na prática pedagógica a liberdade e autonomia foram determinantes para que se criassem as condições de interagir individualmente e coletivamente. Ou seja, remetendo-se para a Cidadania, a sua prática implicou uma tomada de consciência constante de cada indivíduo em relação ao mundo que o rodeia. (Castro, Manjate & Calzama, 2018).

A diversidade dos estímulos visuais utilizados, como impulso ou ponto de partida, possibilitou o atingir de trabalhos ricos e heterógenos ao nível da criação coreográfica. Permitiu, ainda, reconhecer-se que os atributos provenientes da Cultura promovem o alargar de diversas experiências culturais e criativas dos alunos, resultando em objetos artísticos significantes e esteticamente diversificados.

Bibliografia

Castro, G. C., Manjate, T. & Calzama, A. C. D. C. (2018). O que é a Cidadania?. Forte da Casa: Escolar Editora.

Cunha, P. F. (2021). Cultura & Cidadania. Coimbra: GESTLEGAL.

Trindade & Cosme. (2019). Cidadania e Desenvolvimento. Propostas e Estratégias de Ação. Porto: Porto Editora.



Dar voz aos/às alunos/as de um Agrupamento de Escolas TEIP: o início de um percurso

Bianor Valente

bianorv@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa

Ana Gama

anagama@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa

Resumo

Introdução

Partindo da ideia de Cidadania veiculada pela Direção-Geral da Educação, esta é uma prática que implica um processo participado “individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade” e a tomada de consciência, de uma atitude e de um comportamento, tendo como referência os direitos humanos - valores da igualdade, da democracia e da justiça social (<https://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania-linhas-orientadoras-0>). É neste sentido que a Escola é uma das instituições que tem um papel importante na “criação” de espaços e lugares para que os/as alunos/as possam praticar Cidadania através de uma participação efetiva na vida da Escola e da sociedade. Porém, a participação das crianças na escola, na maior parte das vezes, é atravessada por processos que se reduzem a procedimentos formais e a níveis de participação que não têm qualquer influência no funcionamento da escola (Tomás & Gama, 2011, 2014).

A possibilidade e o direito dos/as alunos/as terem oportunidade para exprimir as suas opiniões acerca do ambiente escolar e do processo de ensino e aprendizagem, bem como de verem a sua participação ser considerada é essencial para a melhoria do processo pedagógico (Amorim & Azevedo, 2018; Recomendação n.º2/2021 de 14 de julho). Tal como Lodge (2005), defendemos que os/as alunos/as são quem, com mais propriedade, podem falar sobre a sua própria experiência na escola.

À luz destes pressupostos e no papel de *amigas críticas* de um agrupamento de escolas integrado no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), decidimos dar voz aos/às alunos/as da escola sede do agrupamento. Este programa é uma iniciativa governamental que foi criada em 1996, encontrando-se atualmente na sua terceira geração. Tem como objetivo principal a prevenção e a redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos. Atualmente, está implementado em 136 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos. As escolas que estão integradas neste programa devem elaborar e implementar um plano de melhoria (Despacho normativo n.º 20/2012 de 3 de outubro) que dê resposta às efetivas necessidades de todos/as os/as alunos/as. Para tal, é fundamental a realização prévia de um diagnóstico dos principais problemas e a

definição de áreas de intervenção prioritárias. Neste processo é crucial que os/as alunos/as tenham uma participação efetiva na identificação de necessidades e no desenvolvimento do plano de melhoria.

Metodologia

O presente trabalho teve como principais objetivos: caracterizar o que pensam os/as alunos/as, de um agrupamento TEIP do concelho de Sintra, sobre a sua participação na escola e a origem das dificuldades de ensino e aprendizagem; recolher junto dos/as alunos/as sugestões com vista à melhoria da participação e do processo de ensino e aprendizagem.

Foram utilizadas duas técnicas de recolha de dados. Em primeiro lugar, foi aplicado um questionário às turmas de 2.º e 3.º CEB, num total de 33 turmas. O questionário contemplava essencialmente perguntas de resposta aberta. Posteriormente, e com o objetivo de explorar as respostas fornecidas nos questionários, foram realizados 5 *focus group* com os/as delegados/as de turma, um por cada ano de escolaridade. No total participaram 32 delegados/as de turma. Após a transcrição dos *focus group*, foi realizada a análise de conteúdo categorial (Bardin, 2004), tendo sido utilizado um programa de análise de conteúdo. Foram tidas em conta as questões éticas da investigação, nomeadamente o consentimento informado e também a codificação dos/as participantes de forma a garantir o anonimato.

Resultados

Formas de participação ainda muito superficiais

Quando analisamos os dados quantitativos identificamos que das 33 turmas, 29 consideram participar na escola. Porém, ao darem exemplos de formas de participação é evidente que são muito superficiais, uma vez que para a maioria das turmas participar é estar nas atividades propostas pelos/as professores/as. Já no que diz respeito à análise realizada à voz dos/as delegados/as de turma, a maioria considera que a *escola não ouve* os/as alunos/as. No entanto, alguns referem que a *escola ouve, mas poderia ouvir mais*. Muitas vezes o que acontece é que os/as alunos/as acreditam que a sua opinião não é tida em conta, pois não observam alterações, nem existe um diálogo que os esclareça sobre a não concretização das sugestões.

Os dados também apontam para diferenças entre os/as delegados/as do 2.º ciclo e do 3.º ciclo. Enquanto que a maioria dos primeiros considera que no 1.º ciclo tinha mais voz, no caso dos segundos alguns consideram que tem existido uma evolução positiva no papel que a sua voz tem na escola. No entanto, a situação da pandemia poderá ter alguma influência sobre estas opiniões, uma vez que os delegados/as do 2.º ciclo ainda não vivenciaram um ano letivo completo em modo presencial.

Todos/as os/as delegados/as valorizaram as assembleias de turma como um espaço de participação porém, em virtude da pandemia, as mesmas não ocorreram nos últimos dois anos letivos.

Origem das dificuldades de ensino e aprendizagem: 3 dimensões

Quando questionadas sobre as disciplinas em que sentiam mais dificuldades, 26 turmas indicaram a disciplina de Matemática, 11 a de Inglês e 10 a de Físico-Química e de Língua Portuguesa.

Na opinião dos/as alunos/as, as dificuldades nestas disciplinas estão intimamente associadas a três dimensões, nomeadamente ao processo de ensino, às características dos/as próprios/as alunos/as e à organização e gestão curricular.

O aspeto mais invocado, na dimensão “processo de ensino”, correspondeu à não identificação dos alunos com as “formas de explicar” de alguns professores/as. Para estes/as alunos/as, o ensino é menos eficaz quando: não se diversificam as estratégias de ensino; não se estabelecem relações entre os conteúdos e o quotidiano dos alunos; não se criam espaços e tempos para o esclarecimento de dúvidas; e as aulas são essencialmente expositivas. A falta de empatia, a falta de motivação e o cansaço que alguns docentes

evidenciam foi outro aspecto mencionado, pois acarreta consequências ao nível da qualidade da relação pedagógica aluno/a-professor/a e, conseqüentemente, ao nível da aprendizagem. Por fim, foram ainda referidas dificuldades de alguns docentes na gestão do comportamento em sala de aula.

O mau comportamento que algumas turmas evidenciam e o facto de vários alunos não prestarem atenção nas aulas constituíram as principais razões associadas à dimensão “caraterísticas dos/as próprios/as alunos/as”. Além disso, os/as delegados/as de turma reconhecem que as dificuldades também resultam da falta de empenho e motivação dos/as alunos/as, dado que nem sempre estudam de forma regular. Há ainda referências a dificuldades de aprendizagem associadas a conteúdos programáticos considerados mais abstratos ou quando requerem conhecimentos prévios não consolidados. No caso da língua portuguesa, as dificuldades são atribuídas ao elevado número de alunos/as que não possuem nacionalidade portuguesa e/ou no ambiente familiar não comunicam em português.

Relativamente às razões associadas à dimensão “organização e gestão curricular”, os/as delegados/as de turma fazem referência a uma tríade prejudicial, composta pelos seguintes fatores: programas extensos, pouco tempo de aulas e falta de docentes. Acresce ainda, a esta tríade, a percepção de que, nalgumas disciplinas, principalmente Matemática e Físico-química, os conteúdos programáticos são difíceis e abstratos.

Propostas de melhoria: participação e o processo de ensino aprendizagem

Os/as delegados/as de turma consideram que para melhorar os processos de participação na escola seria muito importante que tivessem reuniões não só com os diretores de turma, mas também com a direção. Outra proposta, evidente em algumas turmas, está relacionada com o retomar das assembleias de turma, ainda que sugiram que este espaço não seja apenas para resolver problemas da turma, mas que assuma uma lógica mais proativa. A criação de eventos na escola pelos/as alunos/as é outra proposta que foi apontada por alguns entrevistados/as. Neste caso, consideram que a sua participação passaria por um envolvimento em todo o processo de organização destes eventos, incluindo a sua participação na tomada de decisões. Por fim, uma proposta com uma natureza diferente diz respeito ao Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família que poderia ter “mais espaço e tempo” para ouvir os/as alunos/as.

Quando convidados/as a darem sugestões com vista à melhoria do ensino e da aprendizagem, os/as delegados/as de turma deram várias sugestões. Consideram que os/as docentes deviam apostar em recursos mais apelativos e em aulas menos teóricas. A utilização de mais PowerPoint, filmes, jogos, pesquisas, apresentações feitas pelos/as alunos/as, aulas no exterior e discussões em grande grupo foram alguns dos exemplos invocados. Apesar de considerarem estas estratégias importantes, os/as entrevistados/as várias vezes indicaram que o mais importante era apostar na melhoria das “formas de explicar”. Para tal, era fundamental os/as docentes explicitarem de forma mais calma os conteúdos programáticos e com mais recurso a exemplos do mundo real. Por fim, a regulação do comportamento dos/as alunos/as, através do estabelecimento de regras claras e do seu cumprimento, foi igualmente uma recomendação com vista ao sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Considerações

Apesar de este percurso se encontrar numa fase ainda muito inicial, os dados permitem-nos apontar algumas considerações. Em primeiro lugar, e tendo em conta a perspectiva de Hart (1992), não existe uma participação efetiva dos/as alunos/as na escola sede do Agrupamento. Em segundo lugar, os/as alunos/as evidenciam um elevado espírito crítico em relação à avaliação que fazem do processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo até que algumas dificuldades têm origem nos seus comportamentos e atitudes. Este espírito crítico é igualmente evidente na diversidade e qualidade de sugestões apontadas. Por fim, os/as alunos/as destacam a relação pedagógica como uma das dimensões mais relevantes para o processo de ensino aprendizagem.

Embora tenhamos recolhido as visões dos/as alunos/as, consideramos que esta etapa é uma condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento de uma cultura de participação efetiva. Deste

modo, e no sentido de dar sequência ao diálogo com os/as alunos/as, os dados foram apresentados a todas as turmas. Com vista a que a sua voz chegasse às estruturas da escola, os dados foram também apresentados ao Conselho Pedagógico e à equipa TEIP. Esta partilha permitirá alimentar a reflexão sobre quais as melhores estratégias a introduzir no plano de melhoria a desenvolver no próximo ano letivo. Desta forma o plano não será feito para os/as alunos/as, mas com os/as alunos/as sendo estes perspectivados/as como parceiros.

Palavras-chave: Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária 3 (TEIP3), Participação das Crianças, Ensino e Aprendizagem

Referências

Amorim, J. & Azevedo, J. (2017). Lições dos alunos: o futuro da educação antecipado por vozes de crianças e jovens. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 17, 61-97. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2017.3434>

Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF.

Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging dialogue: problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6, 125-146. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1299-3>

Tomás, C., & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. In Departamento Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Educação, Territórios e (Des)igualdades (pp. 609-629). Porto: Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia.

Tomás, C., & Gama, A. (2014). Entre possibilidades e constrangimentos: a participação das crianças na escola. In F. Veiga, A. Almeida, C. Carvalho, D. Galvão, F. Goulão, F. Marinha, & T. Pereira (Orgs.), *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-7-6.

Recomendação n.º 2/2021, de 14 de julho. *Diário da República*, 2.ª série - N.º125.

O Projeto Plant@ESELx e a participação dos estudantes na caracterização do património vegetal da ESELx

Nuno Melo*, Carlos Telo e Pedro Sarreira

nunom@eselx.ipl.pt, ctelo@eselx.ipl.pt, pedros@eselx.ipl.pt

Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED), Escola Superior de Educação de Lisboa, Politécnico de Lisboa, Portugal

Palavras-chave: Biodiversidade, Cidadania ambiental, Espaços verdes, Exploração didática

Resumo

A Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) possui um generoso espaço exterior integrado no Campus de Benfica do Politécnico de Lisboa. No entanto este espaço é relativamente pouco arborizado, o que se tem tentado inverter nos últimos anos, nomeadamente em 2017, quando foi implementado o projeto “GLOCAL” (2019) que teve como um dos objetivos ampliar a arborização e a biodiversidade do espaço envolvente da ESELx. Neste projeto foram plantados dezenas de exemplares de espécies autóctones como sobreiros, pinheiros-mansos, alfarrobeiras, medronheiros, oliveiras e outras e, apesar de nem todos os espécimes terem vingado, a maioria encontra-se saudável e em franco crescimento. Porém, os estudantes e a maioria da restante comunidade académica revelam pouco conhecimento sobre este processo de arborização e desconhecem a diversidade vegetal existente.

Com vista a colmatar esta lacuna, foi implementado o projeto Plant@ESELx, que agora apresentamos, e que visa precisamente valorizar o património vegetal existente na ESELx e no seu espaço envolvente do Campus de Benfica e consciencializar a comunidade académica para a importância da sua preservação e para o potencial didático-pedagógico que o mesmo apresenta. Assim, com este projeto, inventariaram-se as principais espécies arbóreas e arbustivas existentes no espaço envolvente da ESELx e procedeu-se à sua identificação e caracterização. Este processo de caracterização teve o envolvimento direto de estudantes que fizeram a pesquisa da informação necessária à caracterização de um grande número de espécimes. A informação foi depois validada e corrigida pelo docente e organizada num website. Foram também criadas e colocadas placas identificativas junto dos exemplares caracterizados. Essas placas contêm um código QR que permite, através de *smartphones* e outros dispositivos móveis, o acesso rápido a toda a informação disponível no *website* (Plant@ESELx, 2019).

Este projeto e os objetivos que ele encerra, encontram-se alinhados com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 das Organização das Nações Unidas (ONU). Assim, o Plant@ESELx enquadra-se no ODS 3: Saúde de qualidade. Vários estudos apontam para a importância do contacto com a natureza e com os espaços verde para a preservação da saúde, quer física, quer psicológica. Madureira et al. (2014), num inquérito realizado em Lisboa e no Porto, apontam para uma clara valorização pela população dos espaços verdes como promotores de bem-estar e saúde individuais. Tzoulas et al. (2007), num artigo de revisão, concluem que os serviços do ecossistema fornecidos por uma infraestrutura verde podem fornecer ambientes saudáveis e benefícios de saúde física e psicológica para

as pessoas que vivem dentro deles. Ao fomentar o contacto com as árvores e arbustos do Campus, este projeto promove a proximidade que poderá proporcionar melhorias no bem-estar dos envolvidos no projeto. Este projeto enquadra-se também no ODS 4: Educação de Qualidade, por ser um projeto que valoriza o património vegetal existente, que aproxima a comunidade académica desse património e que promove a sua exploração didático-pedagógica. Este projeto vai ainda ao encontro do ODS 15: Proteger a vida terrestre, uma vez que assenta na importância da preservação e da valorização da biodiversidade nos ecossistemas, nomeadamente nos ecossistemas urbanos. Só valorizamos e protegemos aquilo que conhecemos, daí a importância de aproximar a comunidade académica destes recursos.

O projeto iniciou-se com a seleção e identificação de cerca de 50 exemplares de arbustos e árvores de 42 espécies diferentes de plantas existentes nos espaços verdes interiores e exteriores da ESELx (Figura 1).



Figura 1 – Mapa com a localização dos exemplares identificados e caracterizados.

Posteriormente, no âmbito da unidade curricular de Mundo Vivo do 2º ano da Licenciatura em Educação Básica, o projeto foi apresentado a duas turmas de estudantes e os mesmos foram convidados a participar ativamente no seu desenvolvimento, através da caracterização dos exemplares selecionados. Essa caracterização incluiu um conjunto de itens como: nome comum, nomenclatura e classificação científica, descritor e data de identificação, origem geográfica e um amplo conjunto de características morfofisiológicas. Foi ainda solicitado aos estudantes que identificassem se as espécies eram autóctones ou exóticas, que pesquisassem o eventual caráter invasor das mesmas e que recolhessem fotografias dos espécimes estudados. A informação e as fotografias recolhidas pelos estudantes serviram de base à construção de um *website* contendo toda a caracterização de cada um dos exemplares selecionados (Figura 2).



Em paralelo foi criada uma identidade visual do projeto, composto por um símbolo e a sigla (Plant@ESELx) e elaborado o *layout* das placas de identificação, que foram colocadas junto das diferentes árvores/arbustos onde consta o código QR, o nome comum, nomenclatura da espécie e da família a que pertence, descritor e data de identificação e em rodapé os diversos logotipos das entidades e projetos, concebidas em material orgânico tendo em conta a preservação do meio ambiente (Figura 3).

Figura 2 – Caracterização de *Pinus pinea* (website do projeto)



Após a conclusão da unidade curricular foi solicitado aos estudantes que respondessem a um questionário online de forma a recolher sua opinião sobre o trabalho por eles realizado e sobre o projeto Plant@ESELx. O questionário é constituído por 15 questões, cada uma com uma frase, às quais os estudantes tinham de manifestar a sua concordância usando uma escala que variava entre o nível 1 (discordo totalmente) e o nível 5 (concordo totalmente). A taxa de resposta ao questionário foi bastante elevada e, dos cerca de 60 estudantes envolvidos, foram obtidas 55 respostas. As primeiras 10 questões centravam-se no trabalho de caracterização realizado pelos estudantes e as restantes 5 sobre o Projeto Plant@ESELx.

Figura 3 – Primeiras 15 placas identificativas

A grande maioria dos estudantes considerou interessante o trabalho realizado e manifestou ter gostado da experiência. É ainda reconhecido pelos estudantes que este trabalho contribuiu para a aquisição de diferentes tipos de conhecimentos e de competências na área da Biologia vegetal/Biodiversidade e quase 90% dos estudantes concordaram que este trabalho lhes permitiu conhecer melhor a diversidade vegetal existente na instituição (Figura 4).

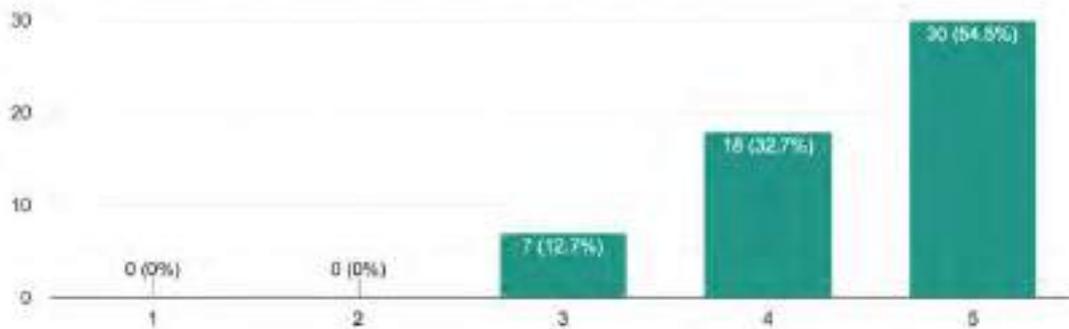


Figura 4 – Questão 3 do questionário aplicado aos estudantes: “A atividade permitiu-me conhecer melhor o património vegetal existente nesta Escola?”

Relativamente ao projeto, os estudantes revelaram uma grande concordância em que este valoriza os espaços verdes da escola, facilita o aproveitamento didático desses espaços (quer por estudantes da instituição, quer por estudantes de outros níveis de ensino) e contribui para um aumento do respeito pela biodiversidade na comunidade académica (Figura 5).

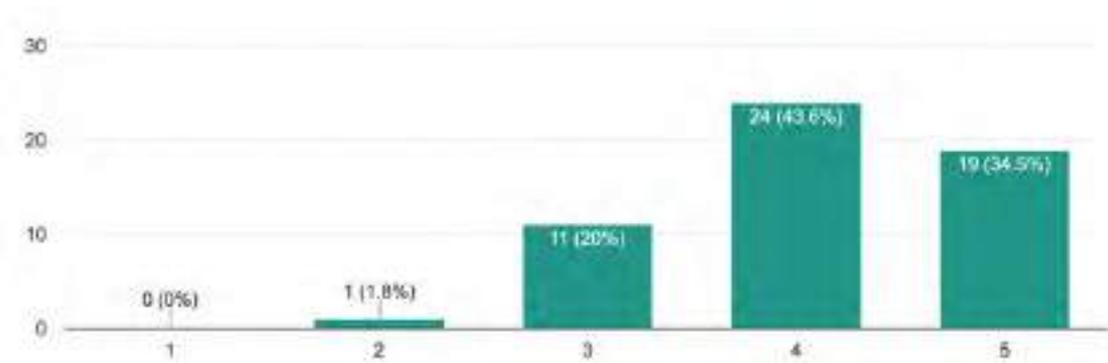


Figura 5 – Questão 14 do questionário aplicado aos estudantes: “Considero que o Projeto Plant@ESELx contribui para um aumento do respeito pela biodiversidade na comunidade académica.”

É ainda interessante referir que quando confrontados com a última questão: “A ESELx deveria plantar mais árvores mesmo que, para isso, tenha de diminuir as áreas relvadas”, mais de 52% concordaram ou concordaram totalmente com a afirmação e apenas 18% mostraram uma posição discordante.

A primeira fase do projeto está concluída, mas é nossa intenção dar continuidade ao projeto, aumentando o número de exemplares abrangidos e ampliando a área de intervenção no Campus de Benfica, entre outras iniciativas. Entretanto, iremos avaliar o impacto do trabalho já desenvolvido através da monitorização do número de acessos ao *website* e através da identificação, acompanhamento e promoção de iniciativas didático-pedagógicas que utilizem os recursos vegetais existentes.

Agradecimentos: Agradecemos à Susana Torres do Gabinete de Comunicação e Imagem da ESELx pela colaboração na criação e manutenção do *website*, ao Nuno Monge pela colaboração no fabrico das placas e ao Hugo Costa pela preparação das placas e colaboração na sua afixação. Agradecemos ainda à Presidência da ESELx o seu apoio e ao Fablab@ESELx a disponibilização do espaço, ferramentas e materiais.

Referências:

Almeida, A., Valente, B., Silva, M.J., Rodrigues, M. & Manteigas, V. (2019). O Projeto GLOCAL-AGIR: Conhecer o território para o valorizar. In J. Pinhal, C. Cavaco, M. J. Cardona, F. A. Costa, J. Marques & A.R. Faria (org), *A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação – 30 anos de AFIRSE em Portugal* (pp. 92-102). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Madureira, H., Nunes, F., Oliveira, J. V., Madureira, T., & Cormier, L. (2014). Benefícios atribuídos aos espaços verdes urbanos pela população. Resultados de um inquérito conduzido em Lisboa e no Porto. In: *PLURIS'14 - (Re)inventar a cidade em tempos de mudança: Livro de actas do 6º Congresso Luso-Brasileiro para Planeamento Urbano, Regional, Integrado e Sustentável*. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/76813>

Plant@ESELx (2019). <https://www.eselx.ipl.pt/plantas-eselx>

Tzoulas, K., Korpela, K., Venn, S., Yli-Pelkonen, V., Kázmierczak, A., Niemela, J., & James, P. (2007). Promoting ecosystem and human health in urban areas using Green Infrastructure: A literature review. *Landscape and Urban Planning*, 81(3), 167-178, <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2007.02.001>



Comunicações paralelas 9



Educar para a cidadania através do Ubuntu: reflexões a partir da prática

Ana Azevedo

anaazevedo@abeiradouro.net

Coordenadora dos diretores de turma do ensino secundário, Escola Básica e Secundária À Beira Douro, Medas

Ana Ramos

ana.ramos@ipav.pt

Coordenadora de Projetos, Instituto Padre António Vieira, Porto

António Sousa

antoniosousa@abeiradouro.net

Diretor de Turma, Escola Básica e Secundária À Beira Douro, Medas

Dulce Cunha

dulcecunha@abeiradouro.net

Psicóloga, Escola Básica e Secundária À Beira Douro, Medas

Helena Teixeira

helenteixeira@abeiradouro.net

Coordenadora da equipa educativa do 8.º ano, Escola Básica e Secundária À Beira Douro, Medas

Joana Oliveira

joanateixeiraoliveira@abeiradouro.net

Técnica Superior de Educação Social, Escola Básica e Secundária À Beira Douro, Medas

Manuel Monteiro

diretor@abeiradouro.net

Diretor, Escola Básica e Secundária À Beira Douro, Medas

Pedro Santos

pedrosantos@abeiradouro.net

Adjunto do diretor, Escola Básica e Secundária À Beira Douro, Medas

Resumo

“Com eles, entendemos que DAR e CUIDAR são as duas tarefas básicas do ser humano. Porque ao dar e ao cuidar geramos vínculos com os outros seres humanos, e muitos vínculos geram comunidade. Educar sob esta perspectiva é educar para o futuro de uma cidadania global que, juntos, todos devemos construir.”

(Palop Sancho, 2021, citado por Aranguren Gonzalo, 2021, p.16)

“Nada é novo, mas tudo mudou” (Nóvoa & Alvim, 2020, p.35). A pandemia COVID-19, embora com soluções frágeis e precárias, tornou possível o impossível, revelando a urgência, mas também a possibilidade de renovação e transformação do atual sistema de ensino, que há muito se revela insuficiente. O “novo normal” expôs, aprofundou e acelerou, de forma crua e inquestionável, as disparidades existentes no atual sistema de ensino, que “(...) ameaçam estender-se para além desta geração e apagar décadas de progresso, sobretudo ao nível da inclusão e da igualdade.” (Pacheco, Morgado, Sousa & Maia, 2021, p. 190).

As transformações provocadas pela pandemia mostram-nos que o grande diferencial da educação dos jovens no futuro serão as competências socioemocionais, imprescindíveis à multidisciplinariedade que o mundo atual exige. De que servirão todas as competências técnicas e científicas sem a dimensão humana? (Fernandes, 2020). Nem tudo pode ser feito de forma virtual e remota e, mesmo que isso fosse possível, perderíamos a dimensão central da educação: a interação humana, o aprender a viver juntos (Nóvoa & Alvim, 2020). Tal como expõe Damásio (2020, IV. Saber, 18 Máquinas que sentem e máquinas conscientes, para.5),

O universo dos afetos (...) uma *manifestação histórica anterior de inteligência*, extremamente adaptativa e eficiente, crucial para o aparecimento e o desenvolvimento da criatividade (...) constitui o alicerce para essa inteligência mais elevada que as mentes conscientes vieram gradualmente a desenvolver, a expandir e a impor. O universo dos afetos foi tanto uma ‘fonte’ como um ‘instrumento’ no desenvolvimento da anatomia global que os seres humanos conquistaram.

Há muito que os contributos no âmbito das neurociências (Damásio, 1994) e da psicologia (Goleman, 1995) nos mostraram a importância da inteligência emocional e social. Em Portugal, surgem na década de 90, os primeiros programas dirigidos à promoção de competências socioemocionais no contexto escolar e comunitário e existem atualmente vários projetos com resultados promissores, evidenciando a sua importância, reconhecimento e imprescindibilidade futura (Costa & Faria, 2019).

Os atuais pressupostos orientadores do sistema educativo português, nomeadamente o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e o Decreto de Lei n.º 54/2018, não deixam margem para dúvidas: a escola tem o dever de promover a educação integral dos alunos. Já não se trata, portanto, de decidir qual o rumo a tomar, mas sim de que forma o poderemos concretizar. Tal como sugerem Coelho *et. al* (2020),

Para se poder atingir uma transformação social global é fundamental que as pessoas, cidadãos e cidadãs deste mundo, tenham acesso a uma educação que traga as vivências e experiências

do mundo real para o centro das aprendizagens; que estimule a reflexão e o pensamento crítico; que questione preconceitos e imagens estereotipadas; que prepare para a diversidade; que desenvolva um sentido participativo e democrático; que contribua para a criação de um sentimento de pertença a uma humanidade partilhada, a uma cidadania global (p. 58).

Uma aprendizagem multissensorial e experiencial ao nível do ensino constitui-se como um ponto de partida para uma aprendizagem significativa. Observar, sentir, experimentar permitem ativar um conjunto de sensações e emoções que detêm um papel central na integração do conhecimento e no desenvolvimento de competências. Acresce a importância e a imprescindibilidade dos processos vivenciais quando se trata da formação humana. “(...) a Cidadania não se aprende simplesmente por processos retóricos, por ensino transmissivo, mas por processos vivenciais.” (Direção Geral da Educação, 2017, p. 5). Por outro lado, “(...) não é apenas uma disciplina a ser entregue a um professor ou professora, mas sim uma componente curricular transversal que deve dar forma a toda a vivência escolar, em todas as disciplinas, dentro e fora da sala de aula.” (Coelho *et. al*, 2020, p. 62).

O projeto Escolas Ubuntu da Academia de Líderes Ubuntu (ALU), do Instituto Padre António Vieira (IPAV), é um projeto de educação não formal, inspirado por modelos de referência mundial como Nelson Mandela, Martin Luther King ou Malala Yousafzai e dirigido a jovens entre os 14 e os 18 anos, com elevado potencial de liderança¹. Assenta numa filosofia de base humanista e concretiza-se através de uma abordagem participativa, experiencial e relacional com recurso a materiais lúdico-pedagógicos diversificados.

Ubuntu é uma filosofia de origem africana que se traduz na expressão “Eu sou porque tu és”, na valorização da interdependência e da solidariedade. Nas palavras de Desmond Tutu²,

Ubuntu é uma maneira de estar na vida. É uma palavra que condensa a verdadeira essência do que é Ser Humano. A minha humanidade está intrinsecamente ligada à tua e, por isso, eu sou humano porque pertença, participo e partilho de um sentido de comunidade. Tu e eu somos feitos para a interdependência e para a complementaridade.

O projeto Ubuntu está estruturado em cinco pilares individuais e relacionais (autoconhecimento, autoconfiança, resiliência, empatia e serviço) e três dimensões (ética do cuidado, liderança servidora e construir pontes). Tem como objetivos: capacitar jovens, enquanto agentes de transformação ao serviço das suas comunidades, promovendo o desenvolvimento integrado de competências socio emocionais; fortalecer a cultura democrática e a participação cívica de estudantes de contextos vulneráveis, através da capacitação para a liderança servidora; trabalhar com os educadores, capacitando-os para a promoção da cidadania, do diálogo, da promoção da paz e justiça social, desenvolvendo competências de resolução de conflitos e construção de pontes.³

A Academia de Líderes Ubuntu é, desde setembro de 2020, um dos projetos do programa Academias Gulbenkian do Conhecimento, desenvolvido em três agrupamentos escolares do norte do país, com alunos do 3.º ciclo do ensino básico e secundário, entre os quais o Agrupamento de Escolas À Beira Douro, Gondomar.⁴

¹ <https://www.academialideresubuntu.org/pt/>

² <https://www.academialideresubuntu.org/pt/o-ubuntu/fundamentos>

³ <https://www.academialideresubuntu.org/pt/>

⁴ No presente ano letivo, no âmbito do Plano 21 | 23 Escola+, a Direção-Geral da Educação abriu a possibilidade do desenvolvimento do Programa Escolas Ubuntu a todas as escolas do país.

No ano letivo 2020/2021 o Agrupamento de Escolas À Beira Douro, ao abrigo do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar - plano de desenvolvimento pessoal, social e comunitário, constituiu e certificou uma equipa multidisciplinar composta por quatro docentes de áreas diversas, uma educadora social e uma psicóloga. Esta equipa, dinamizou duas semanas de atividades no âmbito da liderança servidora, entre 19 e 23 de maio e 14 a 18 de junho, nas quais participaram cerca de 100 alunos do 9.º, 10.º e 11.º anos. A Semana Ubuntu constituiu-se como uma formação intensiva, com duração de cinco dias, das 9h às 17h, onde os alunos possuem a possibilidade de trabalhar os cinco pilares da filosofia Ubuntu com recurso a jogos, visualização de filmes, exercícios de dinâmica de grupo, debate e reflexão. Esta formação, de participação voluntária, foi divulgada entre os alunos do 9.º ano e Ensino Secundário e respetivos Encarregados de Educação, procedendo-se posteriormente à inscrição dos alunos interessados.

Em pleno período pandémico, esta equipa, à semelhança de outras no país, teve a missão hercúlea de trabalhar competências como a empatia, a escuta ativa, a resiliência, a cooperação, a gestão de conflitos ou a comunicação, num momento da história onde se impôs “(...) uma nova lógica relacional, decorrente da existência em ‘turma-bolha’, de ausência da comunicação facial, limitada pela máscara como novo adereço sempre presente, ou de um distanciamento físico, que limita qualquer gesto de afeto.” (Marques, 2021, citado por Gonçalves & Alarcão, 2021, p. 5). Absolutamente convictos de que esta formação se constituiria como uma experiência singular e diferenciadora na formação pessoal dos nossos alunos, com um forte e imprescindível apoio da direção do agrupamento, do IPAV, das entidades parceiras e dos Encarregados de Educação, e assegurando o cumprimento do plano de contingência em vigor, foram ultrapassados os obstáculos, com a criatividade e a colaboração, tão presentes na filosofia ubuntu.

Ao longo da semana, os alunos tiveram a oportunidade de se debruçarem sobre as suas narrativas autobiográficas, refletindo sobre os seus percursos de vida e repensando o seu papel na família, na escola, na comunidade e, em última instância, no mundo. Fazem-no num encontro consigo próprios e com o outro, permitindo-lhes respeitar, aceitar e aprender com a diferença. Juntos desafiaram-se a sonhar, a pensar a utopia, a deixarem-se inspirar para concretizar em pequenos passos, firmes e decisivos, a transformação que desejam ver no mundo.

A avaliação de impacto foi feita com recurso a um instrumento construído para o efeito (que avalia a perceção dos participantes no início e no final da experiência quanto ao desenvolvimento dos cinco pilares Ubuntu e ao Survey on Social and Emotional Skills (SSES) da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) – que avalia as dimensões adaptabilidade, autorregulação, comunicação, resiliência e resolução de problemas.

De acordo com os dados conhecidos até ao momento, verificou-se um impacto positivo, nos diferentes indicadores, não só ao nível do conhecimento da filosofia ubuntu e da satisfação pela participação na formação, mas também do autoconhecimento e da autoestima, no conhecimento e valorização dos seus talentos e qualidades e na perceção das dificuldades como oportunidades de crescimento.

Após a realização da Semana Ubuntu, com o intuito de dar continuidade ao projeto e permitindo aos alunos aprofundar as vivências experienciadas e devolver à comunidade escolar as aprendizagens de serviço com que foram inspirados e que se propuseram a desenvolver, foi criado o Clube Ubuntu. Este clube, que terá continuidade no presente ano letivo, permitiu aos alunos iniciar um trabalho colaborativo de reflexão sobre as suas potencialidades e de que forma estas podem estar ao serviço da sua comunidade, identificando áreas centrais de atuação em função das necessidades sentidas na escola e na comunidade.

Em jeito de conclusão, a implementação da filosofia Ubuntu neste contexto escolar constituiu-se como um investimento decisivo na formação dos nossos alunos, no âmbito da educação não formal, enquanto cidadãos ativos, conscientes e responsáveis pela criação de redes de suporte na escola e na comunidade, construindo-se uma escola cada vez mais inclusiva, pautada pela ética do cuidado (de

mim, do outro e do planeta), onde os alunos se envolvem ativamente na construção de pontes para o bem comum.

Palavras-chave: ubuntu, cidadania, educação sócio emocional, educação não formal, cuidado, interdependência.

Eixo: 1. Cidadania na Educação

Referências

- Gonçalves, J. L. & Alarcão, M. (2021). *Desafios da Educação em tempos de (pós) pandemia. O Contributo Ubuntu*. Instituto Padre António Vieira. <https://desafiosnaeducacao.pt/?desafios-da-educacao-em-tempos-de-pos-pandemia>
- Coelho L. S. et. al. (2020). Escolas Transformadoras: Colaboração, Transformação E Políticas Educativas Em Educação Para A Cidadania Global. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, 11, 57-73. <http://www.sinergiased.org/index.php/revista/item/298-escolas-transformadoras-colaboracao-transformacao-e-politicas-educativas-em-educacao-para-a-cidadania-global>
- Costa, A. & Faria, L. (2019). Programas de educação social e emocional na escola: importância e perspectivas no contexto português. *Diversidades*, 55, 6-9. <https://www.madeira.gov.pt/dre/Estrutura/DRE/Publica%3%a7%3%b5es/ctl/Read/mid/6358/Informacaoid/53894/UnidadeOrganicaId/32/CatalogoId/0>
- Damáσιο, A. (1994). *O Erro de Descartes. Emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Damáσιο, A. (2021). *Sentir e Saber. A caminho da consciência*. Lisboa: Temas & Debates. [edição eBook]. <https://www.wook.pt/>
- Direção Geral da Educação (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Fernandes, J.H. (2020). A educação nos anos de 2030. In O. Granados (Coord.), *La educación del mañana. ¿Inercia o transformación?* 449-460. OEI. <https://oei.int/pt/publicacoes/la-educacion-del-manana-inercia-o-transformacion>
- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas & Debates.
- Gonzalo, L. A. (2021). *É o nosso momento. O paradigma do cuidado como desafio educativo*. IPAV.
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2020). Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school. *Prospects*, 49, 35–41. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09487-w>
- Pacheco, J. A., Morgado, J. C., Sousa, & J., Maia, I. B. (2021). Educação básica e pandemia. Um estudo sobre as perceções dos professores na realidade portuguesa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86 (1), 187-204. <https://doi.org/10.35362/rie8614346>



Escola e Democracia: competências para uma cidadania democrática no 1.º CEB

Patrícia Sofia da Cruz Chalana

patriciasofia44@gmail.com

Colégio Atlântico

Alfredo Gomes Dias

adias@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação, Politécnico de Lisboa

Centro de Estudo Geográficos, IGOT, UL

Resumo

Esta comunicação resulta de um estudo realizado no âmbito da Unidade Curricular de *Prática de Ensino Supervisionada II*, inserida no 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, e realizada no âmbito da prática supervisionada, no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Educação e democracia estão diretamente relacionadas. Os cidadãos não são capazes de exercer as suas competências e defender os seus direitos de uma forma coerente se não conseguirem eleger e decidir com fundamento e de forma crítica, entre várias propostas, opiniões e ideias, e participar na tomada de decisão, isto é, se não desenvolverem competências para exercer uma cidadania democrática, a qual implica a participação ativa de cada cidadão.

O desafio encontra-se na necessidade de criar uma escola que, integrada numa sociedade democrática, contribua para melhorá-la e aperfeiçoá-la. Para tal, esta escola deve promover a autonomia dos alunos, eliminar todas as formas de intolerância e exclusão, ajudar a combater o racismo, o ódio pelos imigrantes, a exclusão religiosa e de género. Para além disso, deve ainda estimular as capacidades dos alunos, incentivando-os a participar na vida social, num sistema educativo democrático, onde prevalece a igualdade de direitos e deveres, independentemente do estatuto social de cada um.

Com o desenvolvimento de uma prática democrática, que privilegie a formação cidadã, para além de formarmos alunos competentes e aptos a viver numa sociedade democrática, formamos pessoas autênticas e sensíveis aos problemas que diariamente as afetam, livres e comprometidas com a realidade social em que vivem. Deste crescimento, emergem crianças livres, responsáveis, justas e críticas. Esta é, ou devia ser, uma das prioridades do sistema educativo no quadro das sociedades democráticas do mundo de hoje.

Por outras palavras, enquanto professores, toda a nossa prática docente deve estar comprometida na formação de crianças competentes para respeitar a diversidade, promover os direitos humanos, negociar a solução de conflitos, promover a solidariedade e da sustentabilidade ecológica, e ser interventivos na sua comunidade, próxima e/ou mais distante.

Em síntese, ao promovermos uma cidadania democrática, um indivíduo quando é confrontado com um problema, uma oportunidade ou uma necessidade, deverá ser capaz de agir de uma forma competente, isto é, observar, analisar criticamente e intervir de modo a contribuir para a transformação da realidade social em que vive.

A definição destas competências ficou plasmada na matriz proposta pelo Conselho da Europa, em 2016, reunindo vinte Competências para uma Cultura da Democracia (CCD) que se distribuem por quatro dimensões: valores; atitudes; capacidades; e, conhecimento e compreensão crítica.

O desafio assumido na prática supervisionada realizada numa sala de 1.º ano de escolaridade, no ano letivo de 2020/2021, numa escola privada do concelho de Lisboa, consistiu na reflexão, análise e avaliação de uma prática orientada para o desenvolvimento daquelas CCD.

Pretendemos analisar que tipo de estratégias se poderão implementar numa turma de 1.º ciclo, para que esta desenvolva um vasto leque de competências que promovam uma cultura democrática dentro da sala de aula e, em última instância, para que os alunos desenvolvam a capacidade de analisar e refletir criticamente sobre o mundo em que vivem, para poder transformá-lo.

Deste modo, partindo da problemática, ***o desenvolvimento de competências para uma cultura democrática implica uma prática docente promotora de participação ativa dos alunos***, definiram-se os seguintes objetivos de intervenção: (i) analisar as rotinas facilitadoras de uma vivência democrática na sala de aula; (ii) identificar as competências democráticas privilegiadas nos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na turma; e (iii) avaliar o contributo dos processos de ensino e aprendizagem e, em particular das rotinas diárias e semanais, para o desenvolvimento de CCD.

O estudo partiu da prática de ensino supervisionada realizada no ano letivo de 2020-2021, numa turma de 1.º ano de escolaridade, entre 5 de abril e 6 de junho de 2021. Tendo em conta que o objetivo principal era analisar as estratégias que se poderão implementar, no dia-a-dia, numa turma do 1.º ano de escolaridade, para garantir que se desenvolva um vasto leque de competências que contribuam para uma compreensão crítica do mundo e uma cultura da democracia dentro da sala de aula, considerámos que a metodologia mista (quantitativa e qualitativa) era aquela que melhor correspondia àquelas finalidades. Os objetivos investigativos então definidos mobilizaram, fundamentalmente, dois métodos e técnicas para a recolha de informação: observação participante e recolha de dados estatísticos. Através da observação participante foi possível o registo de notas, comentários e reflexões sobre o comportamento e desempenho dos alunos, em função dos indicadores definidos para cada uma das quatro competências em análise (qualitativo); o tratamento estatístico resultou dos resultados alcançados, recolhidos, sistematizados e analisados depois de preenchidas as grelhas de registo (quantitativo).

Os resultados obtidos permitiram reconhecer (i) uma prática docente diferenciada que promoveu a participação dos alunos nas rotinas do dia-a-dia permitiu o desenvolvimento de competências para uma cultura da democracia nos alunos; (ii) a importância de desenvolver um conjunto de competências para uma formação cidadã e democrática na sala de aula e na escola, tendo em conta as características dos alunos, do meio e dos desafios da sociedade atual.

Palavras-chave: cidadania, competências, democracia, ensino básico.

Jovens construtores da cidade – Cidadania e participação no município do Funchal

João Francisco Gonçalves Dionísio

2018107@alunos.eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação– Instituto Politécnico de Lisboa

Maria João Hortas

mjhortas@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa

Centro de Estudos Geográficos-IGOT, UL

Joana Campos

jcampos@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa

CIES-ISCTE-IUL

Resumo

A emergente preocupação política e social com o afastamento dos jovens dos processos democráticos convencionais e daquelas que são as estruturas tradicionais de participação, tem trazido para o centro da discussão os jovens e a forma como eles se envolvem nos processos de cidadania, participação e decisão, no âmbito das políticas locais de juventude.

Na presente comunicação, que decorre da dissertação de mestrado realizada no Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária na ESELx, pretende-se apresentar um diagnóstico sobre os jovens da cidade do Funchal, os seus modos de participação ativa na vida da cidade e as atuais políticas municipais de juventude, constituindo-se este como um alicerce fundamental para a construção de uma estratégia municipal concertada para os jovens que residam, estudem ou trabalhem no concelho do Funchal - Plano Municipal da Juventude.

Em termos sociológicos há atualmente consenso na consideração da juventude como uma categoria social de definição complexa, sendo associadas a esta emergente e abrangente categoria social diversas representações normativas e ideológicas, gerando um debate e estudo diversificados (Pappámikail, 2010). Estas diversas representações levam, tal como refere Campos (2010), a considerar que não temos uma, mas muitas juventudes e que estas se dispersam pelo espaço geográfico e social, confrontando-se com problemas, condições e expectativas distintas e assumindo configurações particulares. É, pois, segundo Pais (1990) um desafio que se coloca à sociologia – a desconstrução sociológica da construção social da juventude como uma entidade homogénea. A ONU define juventude como a fase de transição da dependência da infância para a independência da idade adulta, correspondendo ao grupo etário das pessoas com idades entre os 15-24 anos, assumindo esta definição

um carácter variável e mutável em todo mundo como resposta às diferentes circunstâncias políticas, económicas e socioculturais (Conselho da Europa, 2003).

Assumindo a juventude como uma categoria social de definição complexa, caracterizada pela sua heterogeneidade e dinamismo, é importante compreender como é que a vivência de processos de cidadania participativa pelos jovens influencia a vida das suas comunidades e a definição de políticas públicas.

A promoção da cidadania é atualmente um dos objetivos centrais das políticas de juventude (Benedicto, 2011), cidadania esta que, sendo um conceito polissémico, refere-se ao papel e à posição que os indivíduos têm na sociedade. Pressupõe, assim, uma efetiva participação e filiação numa dada comunidade, mas também um reconhecimento comunitário dessa mesma pertença (Pais, 2005).

No caso concreto dos jovens, falar de cidadania é então falar do papel e do lugar que ocupam na sociedade, tendo em conta os seus direitos e deveres, mas também os seus modos de participação ativa. Assumindo esta última um papel importante na efetivação dos processos de cidadania e sendo ao mesmo tempo um direito fundamental do que é ser cidadão (Hart, 1992). A participação assume-se, segundo o Conselho da Europa (2003), como um processo dinâmico que está relacionado com ter a oportunidade, os meios, o espaço, o direito e o apoio para participar, influenciar decisões e envolver-se em ações e atividades de forma a contribuir para a construção de uma sociedade melhor, sendo esta uma dimensão do desenvolvimento humano (ONU, 2018).

Para esta discussão, realizámos um estudo, de natureza mista, que combinou técnicas de recolha empírica qualitativa e quantitativa com vista à discussão da importância de envolver os jovens nos processos de participação democrática e refletir sobre como se processa este envolvimento nos processos de participação e decisão, em termos das políticas locais de juventude. Assim, a pesquisa empírica desenvolvida para responder aos objetivos desta comunicação foca-se nas representações sobre a juventude, as formas de exercício da cidadania e participação dos jovens do Funchal e nas conceções sobre políticas municipais de juventude. Para tal, mobilizamos como participantes os jovens e os agentes que com eles trabalham

Na recolha de dados, optou-se por uma metodologia participativa que permitisse uma maior identificação dos jovens com o processo e a capacitação da comunidade. Procurou-se que desenvolvessem competências para reconhecerem na sua comunidade e na sua cidade os recursos e potencialidades que lhes são disponibilizados, expressassem os seus problemas e necessidades, sendo eles próprios a definir os seus objetivos e os meios de concretização. Foi então com este intuito de construir um diagnóstico participativo que foram aplicados 1259 inquéritos por questionários aos jovens do Funchal, 10 questionários às Juntas de Freguesia do Funchal, 12 questionários às instituições de Ensino Superior, Escolas Secundárias e profissionais do município, 51 entrevistas às associações juvenis e aos agentes de juventude do município do Funchal. Foi, também, feita uma análise documental relativa às atuais políticas e programas internacionais, nacionais e regionais em curso para a juventude.

Os dados recolhidos permitiram-nos, numa primeira fase, realizar uma caracterização do setor da Juventude na cidade do Funchal, em termos dos públicos envolvidos e das oportunidades que a cidade apresenta em termos de juventude. Numa segunda fase, analisamos as representações sobre os jovens da cidade, a sua participação e as políticas de juventude do município, recolhendo contributos para a definição das linhas orientadoras da construção de uma estratégia para a juventude do Funchal, identificando elementos comuns que deverão integrar o processo de construção do PMJ.

Os resultados da pesquisa destacam a importância dos processos participativos dos jovens na construção da cidade e na formulação de políticas públicas voltadas para a juventude, bem como a importância de envolver todos aqueles que trabalham voluntariamente ou profissionalmente com os jovens, tornando assim possível a cocriação de uma estratégia que reflita uma visão partilhada entre jovens, técnicos, decisores e parceiros locais. Os jovens devem ser simultaneamente destinatários das políticas de juventude e agentes promotores destas mesmas políticas.

Sendo as políticas públicas respostas dos governos aos problemas sociais e desafios que enfrentam, sobretudo nas sociedades contemporâneas e democráticas (Vieira & Ferreira, 2018), tem se

assistido a uma viragem nos processos participativos de formulação de políticas, através da estimulação da relação e atuação institucional com os jovens, deixando para trás a visão homogénea e passiva da juventude como um conjunto de indivíduos indiferenciados que, partilhando de uma dada faixa etária, são sujeitos, destinatários e beneficiários da intervenção pública, reconhecendo-os antes como parceiros e como coletivo diversificado e ativo de sujeitos políticos e sujeitos de intervenção pública.(Ferreira, 2017).

Assim, políticas públicas de juventude sem a participação dos jovens nas suas várias fases – formulação, implementação e avaliação – e sem a articulação com as realidades concretas e diversas em que vivem os jovens, correm o risco de ter um foco adultocêntrico, generalista, estereotipado e desenraizado das realidades sobre as quais procuram agir, com pouca adesão às realidades vividas e experienciadas pelos sujeitos que a elas se sujeitam, podendo, segundo Ferreira (2002), vir a acarretar efeitos perversos e não previstos. Ao promovermos a integração das diversas partes interessadas na área da juventude, pela sua participação e inclusão, estamos a potenciar a construção e implementação de políticas de juventude assentes na participação cívica e na capacitação dos jovens, favorecendo dinâmicas de desenvolvimento local (Vieira e Ferreira, 2018).

Destaca-se assim a necessidade de implementação de políticas locais de juventude cujas práticas e objetivos assentem na participação ativa e consciente dos jovens no seu próprio desenvolvimento e no desenvolvimento da comunidade em que se inserem, contribuindo neste nosso estudo para a construção da cidade. Os jovens devem assumir assim o seu lugar como agentes de mudança das comunidades em que se inserem. E as comunidades devem reconhecer e valorizar o papel dos jovens, atendendo à heterogeneidade que os caracteriza. Tudo isto só é verdadeiramente possível através da criação dos mecanismos que tornem efetiva a auscultação e a participação dos jovens na tomada de decisão, encontrando consensos dentro da comunidade. A elaboração de políticas locais para a juventude, por definição, implica a mobilização dos jovens em todo o processo de construção, implementação e monitorização das mesmas.

Palavras-chave: juventude(s), políticas locais de juventude, Plano Municipal de Juventude, cidadania, participação

Referências

- Benedicto, J. (2011). Transições juvenis para a cidadania: uma análise empírica das identidades cidadãs. *Jovens e Rumos*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais (Ed.), 353- 373.
- Campos, R. (2010). Juventude e visualidade no mundo contemporâneo. *Sociologia: Problemas e Práticas*, n.º 63, 2010, pp. 113-137.
- Conselho da Europa. (2003). Carta Europeia Revista da Participação dos e das Jovens na Vida Local e Regional. Congresso de Autoridades Locais e Regionais do Conselho da Europa, Estrasburgo. Consultado em <https://tinyurl.com/y2pfdp7z>

- Ferreira, V. S. (2002). Modernised Transitions and Disadvantage Policies: Netherlands, Portugal, Ireland and Migrant Youth in Germany. In Andreas Walther, Barbara Stauber et al. (orgs.), *Misleading Trajectories. Integration Policies for Young Adults in Europe?*, Opladen, Leske + Budrich, pp. 94-115.
- Ferreira, V. S. (2017). Um olhar sobre os jovens como sujeitos de políticas e sociologias públicas. In Laranjeira, Denise Helena P.; Barone, Rosa Elisa M. (Eds.), *Juventude e Trabalho: Desafios no Mundo Contemporâneo*, Salvador: Edufba, pp. 385-388.
- Hart, R. (1992). *Children's participation from tokenism to citizenship*. Florença: Centro de Investigação Innocenti da UNICEF.
- Organização das Nações Unidas. (2018). *Juventude 2030 - trabalhando com e para os jovens. Estratégia das Nações Unidas para a Juventude*. Consultada em <https://tinyurl.com/y56876bu>
- Pais, J.M.(1990). A construção sociológica da juventude—alguns contributos. *Análise Social*, vol. XXV (105-106), 1990 (1.º, 2.º), 139-165.
- Pais, J.M.(2005). Jovens e cidadania. *Sociologia: Problemas e Práticas*, n.º 49, 2005, pp. 53-70.
- Pappámikail, L. (2010). Juventude(s), autonomia e Sociologia. *Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, 2010, 395-410.
- Vieira, M. M., & Ferreira, V. S. (2018), *Juventude(s) do Local ao Nacional – Que Intervenção?*. Lisboa: Observatório Permanente da Juventude, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa e Instituto Português do Desporto e Juventude.



INARTdis Project: bringing art to people with disabilities to promote inclusion

Almeida, Tiago

tiagoa@eselx.ipl.pt

Professor at Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

Bachmann, Susanne

Susanne.Bachmann@nbw.de

Group management Thikwa Werkstatt für Theater und Kunst (NBW)

Campos Gisbert, Marieta

inartdis@nbw.de

Group management INARTdis Berlin, Thikwa Werkstatt für Theater und Kunst (NBW)

Dimova, Aleksandra

office@praxis-dimova.org

Psychiatrist; Member of the Association for Promotion of Education, Culture, and Sport *Education for All* Skopje, N. Macedonia

Gigerl, Monika

monika.gigerl@phst.at

Lecturer at the Institute for Early Childhood and Primary Teacher Education at the University College of Teacher Education Styria, Austria

Gollowitsch, Karin

karin.gollowitsch@phst.at

Lecturer at the Institute for Secondary Teacher Education at the University College of Teacher Education Styria, Austria

Haya-Salmón, Ignacio

hayai@unican.es

Senior lecturer University of Cantabria

Holzinger, Andrea

andrea.holzinger@phst.at

Head and senior researcher at the Institute for Early Childhood and Primary Teacher Education at the University College of Teacher Education Styria, Austria

Labudovikj, Dimitar

contact@educationforall.org.mk

Researcher, Member of the Association for Promotion of Education, Culture, and Sport *Education for All*
Skopje, N. Macedonia

Lázaro-Visa, Susana

lazaros@unican.es

Senior lecturer University of Cantabria

Moron, Mar

Mar.moron@uab.cat

Professor at Universitat Autònoma de Barcelona

Nunes, Clarisse

clarisse@eselx.ipl.pt

Professor at Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

Pérez, Antonio

Antonio.perez.romero@uab.cat

Professor at Universitat Autònoma de Barcelona

Petrinska Labudovikj, Rozita

contact@educationforall.org.mk

President of the Association for Promotion of Education, Culture, and Sport *Education for All* Skopje, N.
Macedonia

Pizarro Madureira, Isabel

isabelmo@eselx.ipl.pt

Professor at Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

Robledo, Amanda

inartdis@nbw.de

Group management INARTdis Berlin, Thikwa Werkstatt für Theater und Kunst (NBW)

Rojas-Pernia, Susana

rojass@unican.es

Senior lecturer University of Cantabria

Sanahuja, Josep M.

Josep.sanahuja@uab.cat

Professor at Universitat Autònoma de Barcelona

Abstract

Culture is a fundamental dimension of human progress. It is the framework in which we develop and build our personal and collective identity. Cultural experiences give us the opportunity to know, communicate, feel and express the complexity and diversity of social and cultural realities. Therefore, it responds to some of our individual needs, and also collective ones, without exclusions. However, the participation of people with disabilities is still scarce. Although art has formed part of some programmes aimed at people with disabilities, it has had a fundamentally therapeutic or rehabilitative nature. This is a situation motivated by various factors that could be related to each other. On the one hand, the purpose of guaranteeing basic rights such as education, health or work has relegated the right to cultural participation to a secondary position. Similarly, the fundamentally subject-centred explanatory model of disability has endorsed the consideration of cultural spaces as places for participation only by normative citizens. Consequently, the existence of the physical, social or communication barriers has limited the possibilities of people with disabilities to access the equipment, services and content offered by cultural spaces. Furthermore, and as has happened in relation to other rights, the passive dimension of people with disabilities has been considered - which would lead us to think of them as cultural spectators or consumers- as creators or professionals.

The World Disability Report states that many people "are forced to rely on others and are isolated from mainstream social, cultural and political opportunities" (WHO, 2011: 298). Cultural services are areas where there are marked barriers to the inclusion and enjoyment of people with disabilities, both as spectators and as protagonists. And all this, despite the existence of national and international texts produced in relation to cultural rights and the rights of persons with disabilities (Casanovas, 2019).

The Convention on the Rights of Persons with Disabilities (United Nations, 2006) calls on States Parties in its article 30 to recognize the right to participate in cultural life by taking measures to ensure access to places that offer cultural services; to develop and utilize their creative, artistic and intellectual potential, for their own benefit and for the enrichment of society; and to ensure the protection of intellectual property rights.

The purpose of the project we are presenting is to bring art and culture closer to students with disabilities in order to develop social inclusion through artistic creation spaces to facilitate inclusion processes.

This objective is aligned with four of the priority areas of the European Disability Strategy 2010-2020: **accessibility** (make goods and services accessible to people with disabilities); **participation** (ensure that people with disabilities enjoy all benefits of EU citizenship, remove barriers to equal participation in public life and leisure activities, promote the provision of quality community-based services); **equality** (combat discrimination based on disability and promote equal opportunities) and **education and training** (promote inclusive education and lifelong learning for students and pupils with disabilities).

However, the challenges faced by this project are not easy and are in line with the challenges that today's society faces in addressing social inclusion processes. One of the **first challenges** we face is the promotion of **participation** in social inclusion processes. Considering the inclusion from a systemic perspective, both research (Shalock, 2005) and international legislation (UN-CRPD, 2006) consider that participation is a key indicator for social inclusion and for the development of independent and quality life for people with disabilities. An individual is neither totally independent nor totally dependent, but citizens, as human

beings within a society, live in relationships of interdependence. And at this point it is essential that spaces of participation are developed, where synergies are created that propitiate learning and a change of attitude. People with disabilities see their participation in attitudinal change processes as critical to their success. However, they also point out that it involves daily efforts to build capacity for self-determination and overcome learned dependency, giving people with disabilities the confidence to stand up for their own rights (European Union Agency for Fundamental Rights, 2018). Analyzing the social identity of people with disabilities therefore requires an experiential analysis that has implications both for daily life and for the relationship with social institutions.

The **second challenge** facing the project is the **creation of inclusive spaces/contexts**. All political, educational and social institutions, advocate for a social model of disability versus a rehabilitation model. Without denying the existence of a medical or biological substrate, the social model considers that what is important is the characteristics of the environment, which defines the person as "disabled" and not the characteristics of the person's functioning. This is why the centrality of action towards people with disabilities should not be directed so much to the individual (except in the care and coverage of essential and specific needs) as to the environment, creating accessible spaces in accordance with the ideas of universal design. And in this sense, we would not only talk about the accessibility of physical spaces, but also of information and knowledge, thus covering all the spectrums in which disabilities can manifest themselves. Therefore, it is not only a matter of making the contexts accessible but also of making them participatory. In short, participation and accessibility go hand in hand. Generally, access barriers provide social exclusion so to break it is to bring an opportunity for becoming a more inclusive society. Cultural institutions face many challenges to become more inclusive by eliminating access barriers, transforming his own structure, training the staff and giving spaces to increase the participation of people with disabilities.

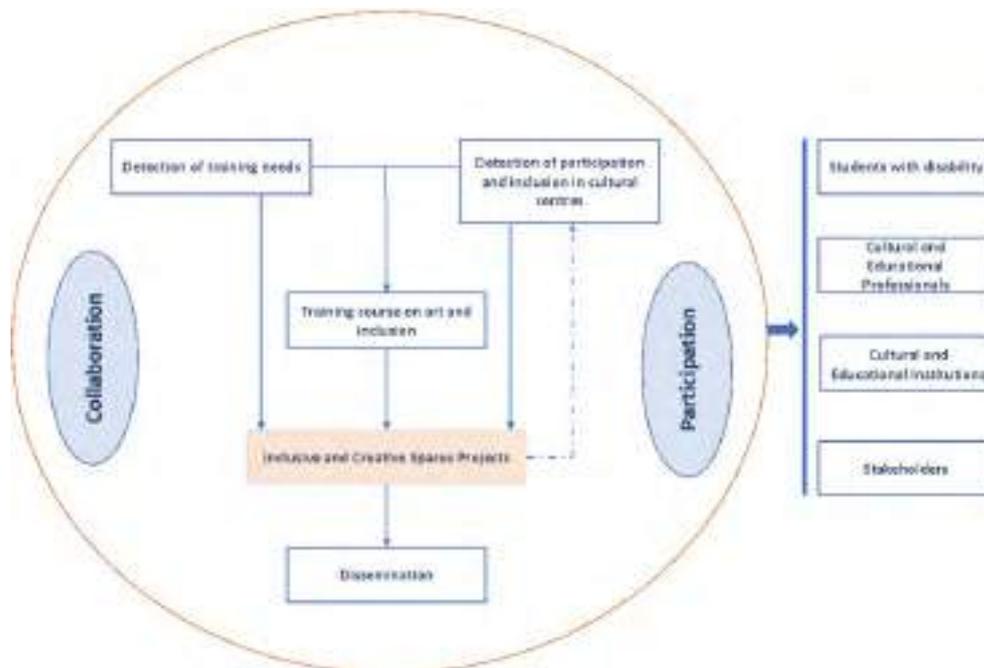
The **third challenge** is related to raising **awareness of the skills** of people with disabilities. The expectations created about these people can generate spaces of exclusion that make the process of inclusion impossible. Cultural institutions visitors with disability still experience significant constraints in everyday activities due to a complex range of factors such as lack of appropriate information and improper attitudes on the part of staff (Hyder and Tissot 2013; Kastenholz, Eusébio, and Figueiredo 2015). Some people with disability feel frustrated when the staff do not understand their needs, treat them as a homogeneous market segment or discriminate negatively against them compared with other visitors (Small, Darcy, and Packer 2012).

Finally, the **fourth challenge** is related to the **integral development** of people with disabilities, especially their emotional development and well-being, through their participation in training actions regarding artistic education. Arts education accompanies the integral development of the person, since it educates and communicates, takes into account emotions, part of the complexity, is centred on the process, favours participation and social interaction, has an informal, communicative, creative, popular and innovation-oriented approach. If, in addition, this artistic education is carried out in diversified contexts (e.g. museums) it allows for more natural learning and the creation of relationships without stigmatization (Colbert, Cooke, Camic y Springham, 2013).

In order to achieve the objective, set out in this project, taking into account the challenges described, some **operational objectives** are formulated:

- SO1 – To detect the training needs on art and inclusion for educational and cultural staff in the museums and the educational centre with students with disability.
- SO2 – To assess the inclusivity of museums and the social inclusion of students with disability
- SO3 – To design, implement and assess a training course on artistic education and inclusion for cultural and educational staff.

- S04 – To design, implement and assess an artistic education project (education through art) into the museums for students with disability to promote their social inclusion and the inclusivity in the museums.
- S05 – To disseminate the project through an exhibition in all partners' countries.



During the development of the project, **five target groups** will participate in the implementation of the INARTdis Project: people with disabilities, cultural and educational institutions and their professionals, directly and immediately; and social, educational, policy and cultural stakeholders and the social and cultural community of each territory, indirectly.

Today, the process of social inclusion is an unquestionable issue and a challenge that any democratic society faces in order to improve the quality of life of all its citizens. Inclusion is not a state but a process, and therefore the binomial inclusion-exclusion remains in our society, with advances and setbacks in practice according to the social, educational and cultural policies of each country, although all of them have an impact on the need to promote inclusive policies and actions in which no citizen is excluded. And, in this sense, **people with disabilities** continue to be a vulnerable group to exclusion despite the efforts made so far. Our history of prejudice and our attitudes towards people with disabilities mean that the path to inclusion is not without its barriers. From this perspective, the project that is presented emphasizes the search for new ways for the participation of people with disabilities in our society through artistic education projects with the aim of promoting the process of inclusion in society as a whole, joining forces from different institutions and putting the collaboration between them as the central axis.

Related to the above, another of the target groups on which the project will focus are the **cultural and educational institutions**. According to the information collected directly from the museums, they all have mechanisms to make culture accessible to everyone. However, this accessibility is more related to the architecture of the building and the sensory accessibility (through audio-visual guides) to the information. However, there are experiences where people with disabilities become protagonists of their own artistic development in cultural contexts, favouring their process of identity and belonging (Ferreira, 2018; Robledo, 2018). With regard to educational institutions, the project will have an impact on two aspects: on the one hand, it will open the doors of the educational institution to other potentially educational contexts, generating collaboration synergies between them; and, on the other hand, it will train their

teachers by promoting the transversality of artistic education and inclusion when developing their students, especially those with disabilities, in an integrated manner (Moron, 2011). In this line, it is essential to train **professionals in educational and cultural institutions** as inclusive agents, turning them into incentives for the development of social inclusion by sharing common spaces with people with disabilities.

In our project, we intend to address these problems and needs because

A) A detection of needs is carried out in immediate environments and with the protagonists involved (students with disabilities, professionals from cultural and educational institutions) which will identify those relevant factors in the construction of inclusive spaces that promote participation and, in short, social inclusion.

B) Specific, but at the same time transversal, training is implemented on the role of Arts Education in inclusion processes. This will involve sharing a common, collaborative and discussion space among professionals from cultural and educational institutions to promote more participatory and inclusive environments in their institutions.

C) The implementation of a project on the creation of creative and inclusive spaces involves bringing together perspectives, experiences, knowledge and beliefs from the different agents involved in a collaborative and participatory environment.

D) The dissemination of all these actions will multiply their impact in more diversified contexts and target groups.

Acknowledgement: This project is funded by the EACEA through the Erasmus + KA3 programme: 621441

References:

Casanovas, R. (2019). El derecho a la participación en la vida cultural de las personas con discapacidad auditiva y/o visual. Estudio de caso de la situación en la Comunidad Autónoma de Aragón. <http://hdl.handle.net/10803/667602>

Colbert, S., Cooke, A., Camic, PM. and Springham, N. (2013). The art-gallery as a resource for recovery for people who have experienced psychosis. *The Arts in Psychotherapy* 40(2):250-256 DOI: [10.1016/j.aip.2013.03.003](https://doi.org/10.1016/j.aip.2013.03.003)

European Union Agency for Fundamental Rights (2018). Fundamentals Rights Report. <https://fra.europa.eu/en/publication/2018/fundamental-rights-report-2018>

Ferreira, M. A. V. (2018): «¿Política, sociología, economía...? Paráme-tros para la comprensión de las "ciudadanías"» en el s.XXI», *Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico* 12(2), julio-diciembre; pp. 141-155. ISSN: 1887-3898

Hyder, E. and Tissot, C. (2012). 'That's definite discrimination': Practice under the umbrella of inclusion. *Disability & Society*, 28(1):1-13. DOI: [10.1080/09687599.2012.695579](https://doi.org/10.1080/09687599.2012.695579)

Kastenholz, E., Eusébio, C., and Figueiredo, E. (2015). Contributions of tourism to social inclusion of persons with disability. *Disability & Society* 30(8):1-23. DOI: [10.1080/09687599.2015.1075868](https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1075868)

Moron, M. (2011). La creación artística en la educación de las personas con discapacidad intelectual. La autodeterminación. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/31794>

Robledo, A. (2018). Representing disability in museums imaginary and identities. [https://www.academia.edu/40520480/EDITORS PATRÍCIA RIQUE MARTINS ALICE LUCAS SEMEDO CLARA FRAYÃO CAMACHO REPRESENTING DISABILITY IN MUSEUMS IMAGINARY AND IDENTITIES](https://www.academia.edu/40520480/EDITORS_PATR%C3%8DA_RIQUE_MARTINS_ALICE_LUCAS_SEMEDO_CLARA_FRAY%C3%80_CAMACHO_REPRESENTING_DISABILITY_IN_MUSEUMS_IMAGINARY_AND_IDENTITIES)

Schalock, R. L. (2005). Introduction and overview to the special issue on quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 695–698.

Small, J., Darcy, S., and Packer T. (2012). The embodied tourist experiences of people with vision impairment: Management implications beyond the visual gaze. *Tourism Management* 33(4):941-950. DOI:[10.1016/j.tourman.2011.09.015](https://doi.org/10.1016/j.tourman.2011.09.015)

United Nations (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

WHO (2011). World Report on Disability. <https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/sensory-functions-disability-and-rehabilitation/world-report-on-disability>

Keywords: inclusion, art, disability



Comunicações paralelas 10

educação artística, um ato de cidadania

Ana bela Mendes

anabelamend@gmail.com

unidade de investigação CIEBA – educação artística- faculdade de belas-artes de lisboa

Resumo

As artes, só por si, já manifestam uma resposta aos desafios que a deteção de problemas do nosso envolvimento coloca, evidenciando-os nas produções realizadas ou em reflexões e manifestos interventivos. A docência de áreas artísticas confere o múltiplo comprometimento de alertar, informar, formar, consciencializar, promover atitudes, utilizando, para tal, os instrumentos das linguagens afins à especificidade de cada área artística, por forma a veicular modos de reflexão e de ação que promovam uma intervenção cidadã, desmultiplicando-a em muitas outras.

Transmitir a informação obtida em fontes diversificadas, como exposições, conferências, feiras internacionais de arte, congressos, museus, eventos culturais, bibliografia, foi uma das metodologias por mim usadas para os vários percursos escolares e, uma prioridade na minha ação docente, por desde muito cedo, ter tido a consciência da importância do papel que um docente desempenhava no tecido social.

Obter informação, para além, do enriquecimento pessoal, teve sempre como objetivo a desmultiplicação das experiências recolhidas. Os diferentes média oferecidos por estes certames, catálogos, vídeos, slides, livros, foram ao longo da minha carreira meios de divulgação em todas as minhas aulas, adaptando os conteúdos destas experiências vivenciais aos diferentes níveis etários e graus de ensino com que trabalhei.

Fazer a diferença como docente e pretender com a sua ação a alteração de comportamentos de cidadania, ainda que simples, mas vastos nas suas implicações, tais como as causas ambientais, a aceitação da diferença ou a inclusão, envolve grande exigência pessoal na autoformação e empenhamento em causas e movimentos sociais. Ao longo de uma carreira tão diversificada em abordagens em torno das artes plásticas e da criatividade, de carácter teórico e prático, interrogo-me! A quantos alunos chegámos verdadeiramente? A quantas famílias chegaram os resquícios do nosso conhecimento? Que atitudes o nosso conhecimento modificou nos nossos alunos? que atitudes de cidadania alcançámos? Em que causas tocámos o outro?

Nos dias de hoje não basta veicular informação. Esta é abundante, ainda que, por vezes, maltratada. Há, então, que promover outras competências que induzam o pensamento crítico, torne os cidadãos criativos e colaborativos, capacitando-os para uma resposta eficaz aos desafios que lhes coloca o novo milénio.

- **Palavras-chave:** educação artística, artes plásticas, criatividade e cidadania



Educação Artística: Processos e Desafios de Cidadania

Sandra Antunes

santunes@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação - Politécnico de Lisboa

Joana Gaudêncio Matos

jmatos@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação - Politécnico de Lisboa

Joana Correia Ferreira

jferreira@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação - Politécnico de Lisboa

Resumo

A presente comunicação incide sobre princípios, processos e práticas de educação artística e estética, desenvolvidas na Unidade Curricular (UC) de Artes Plásticas II, do 2º ano da Licenciatura em Educação Básica, na Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa.

Na formação de agentes capacitados para a intervenção em âmbitos da ação educativa, em contextos formais e não formais, despertar o futuro agente educativo para o potencial transformador da educação artística e estética (seja este em termos culturais, sociais, ambientais...), tem-se constituído como um objetivo do grupo interdisciplinar de docentes (das ciências da arte, da educação artística, do design e das ciências da educação) responsáveis pela UC.

Neste sentido, fazer compreender processos criativos e artísticos como processos investigativos e a suas práticas como socialmente construídas, integradoras e transformadoras do indivíduo e consequentemente do tecido social, interrelacionando a escola, a sociedade e a arte, tem sido preocupação recorrente.

Palavras-chave: Educação artística, Formação de Educadores, Processo Criativo, Cidadania, *Art Thinking*, Investigação em arte e design baseada na prática.

Introdução

Com início nos anos letivos 2017/2018 e 2018/2019, uma reestruturação de planos curriculares nas Unidades Curriculares (UC) de Artes Plásticas I e II integradas na Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação de Lisboa, empenha-se seriamente na reformulação de conteúdos e de metodologias de lecionação, considerando a importância do desenvolvimento de processos criativos por parte de futuros professores e agentes educativos, para a consideração das artes, dos seus processos e técnicas além da perspectiva instrumental, decorativa e tecnicista (como manualidade). Avança-se então numa perspectiva cultural, social e ambiental, para a consideração das práticas artísticas enquanto espaços de construção, discussão e comunicação de conhecimento, pela introdução de processos de pesquisa educacional baseados em arte (*Art-Based Educational Research*), incorporando, nos processos de ensino-aprendizagem a capacidade crítica face às mudanças sociais e culturais (Matos & Ferreira & Pereira, 2021).

No cruzamento entre processos criativos, vias de cidadania ativa e processos educativos, apresentam-se a metodologia, os resultados e trechos da reflexão dos estudantes à volta de dois entre os exercícios propostos em 2020/2021 na UC de Artes Plásticas II: um desafio para a desconstrução do retrato próprio

e a proposta para a criação de um objeto ou maleta pedagógicos, acompanhado do projeto para a sua implementação em contexto de educação formal ou não formal.

Metodologia

As conclusões de um estudo comissariado pela UNESCO, conduzido em 2004 entre os seus membros (publicado 2006), documentam o modo como uma educação de qualidade através das artes, isto é, uma ação educativa capaz de fazer recurso de pedagogias criativas e artísticas, dos meios e dos processos seus característicos, como modos de investigação/ação, aumenta a cooperação, o respeito, a responsabilidade, a tolerância e o juízo crítico (Bamford, [2006]2009).

Art Thinking, o princípio metodológico sistematizado por Luís Camnitzer [2007] (Acaso & Megías, 2017), considerado prática estruturante questionadora capaz de observar a arte não como um meio de produção, antes como uma forma de pensamento. Um processo de problematização que coloca o espectador leigo ao mesmo nível que o artista, permitindo-lhes embarcar na mesma pesquisa e estabelecendo lugar a um diálogo criativo (Camnitzer, 2015). A enunciação, pois, de processos de cognição e de indagação do mundo para a criação de conhecimento crítico, através de metodologias artísticas. Um paradigma que faz recurso da arte não apenas como conteúdo, mas como metodologia (Acaso & Megías, 2017).

“*Art Thinking* is much more than art: it is a meta-discipline that is there to help expand the limits of other forms of thinking.” (Camnitzer, 2015).

Resultados

O exercício enunciado como *Desconstrução do Retrato (Fig.1)*, desenvolvido em período de confinamento, na modalidade de ensino *online*, partiu da análise da obra e dos processos de Lola Dupré (n.1982), artista e mulher nascida fora dos grandes circuitos artísticos, referencia contemporânea com atividade ao tempo da nossa vivência, procurando identificar as questões a que esta intenta dar resposta. A investigação, desenvolvida pela prática, exercitou a leitura, análise, discussão e interpretação da imagem e motivou entre os estudantes a reflexão em torno da identidade própria, cultural, do imaginário pessoal e coletivo, da representação simbólica (do próprio e de seus interlocutores), mas também da exploração dos sentidos da imagem e da comunicação visual na nossa sociedade e do papel da fotografia na construção de imaginários individuais e sociais, fomentando, o desenvolvimento de sentido crítico face ao ambiente imagético quotidiano.



Figura 1 Desconstrução do Retrato. Fonte: Própria

Já a criação de um objeto ou maleta pedagógica partiu da análise dos processos investigativos e da obra de três artistas de contextos culturais distintos: Roy Lichtenstein (1923-1997), Alighiero e Boetti (1940-1994) ou Vik Muniz (n.1961). Indutores oferecidos não como um fim em si mesmos, auto-referencial, mas pelo modo como os encontramos relacionados com aspetos importantes da contemporaneidade, como sejam questões de literacia ou cultura visual associadas à ação da imagem sobre a sociedade, as problemáticas relacionadas com a exclusão social, de natureza ambiental ou geográfica, lidando com a mudança social.

Considerando o processo criativo como método investigativo, iniciaram-se os trabalhos pela observação da obra de cada um dos artistas e assim das problemáticas por ele abordadas. À volta destas, cada estudante elaborou um mapa mental (Fig.2).



Figura 2 Exemplo de mapa mental.

Posteriormente, serviu esta investigação como suporte ao debate e à troca de ideias entre pares. Daqui resultou a problematização do pensamento individual (subjeto) e o desenvolvimento de reflexão à volta de uma questão de investigação considerada central, a qual direcionou os estudantes para a consideração da obra além da sua dimensão material. Mobilizando metodologias de natureza artística e projetual, fez-se recurso de técnicas e ferramentas de desenvolvimento criativo, pessoal e coletivo e desenharam-se propostas integradoras de saberes e mobilizadoras de conhecimentos de natureza técnica, estética e cultural para o desenvolvimento de projetos artísticos tendo em conta questões pedagógicas e de cidadania (Fig.3).

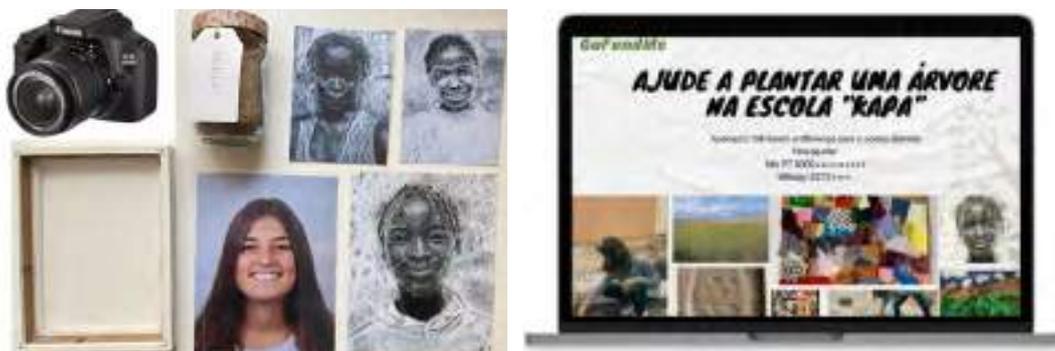


Figura 3 Maleta Pedagógica. Fonte: AC & MF

Da forma que vimos enunciando, pretendemos potenciar a compreensão de metodologias de trabalho projetual, a aplicação dos seus princípios à concepção e planificação de projetos/atividades capazes de fazer operacionalizar processos criativos e artísticos como processos de investigação, estimular a criatividade, despertar/aguçar os sentidos e promover a sensibilidade estética, considerando contextos formais e não formais de aprendizagem.

Notas Finais

Da análise qualitativa dos processos individuais e coletivos, observando a reflexão redigida pelos estudantes no balanço do trabalho desenvolvido ao longo do semestre, foi possível concretizar e validar algumas das premissas que havíamos estabelecido com o desenho dos exercícios propostos.

“Esta unidade curricular fornece-nos uma outra perspetiva do mundo que nos rodeia e a forma como olhamos e pensamos sobre ele.” (A. Rosa, 2021).

Das reflexões individuais dos estudantes, com sentido para o seu desenvolvimento profissional extraímos: o entusiasmo perante os resultados inesperados como factor impulsionador de investigação futura; a importância para a construção comum dos momentos de partilha de resultados em grande

grupo; a relevância da metodologia de trabalho em modo projetual; a importância da observação dos processos, contemplando lugar significativo ao erro e à reformulação de hipóteses; o relevo do trabalho com indutores capazes de suscitar o debate; o lugar à cooperação e à aceitação; a multitudine de questões, disciplinas e áreas de saber que gravitam e se interligam à volta de cada um dos referenciais artísticos ponderados; a consideração da geografia humana e cultural como dimensão importante da obra e do projeto; a capacitação do estudante como agente com responsabilidade social e não apenas aluno.

“[...] momentos de pesquisa, debate, discussão, ponderação, pensamento, simulação, projeção e criação [...] bastante relevante para o nosso trabalho, futuramente, como educadores e professores e, simultaneamente, enquanto observadores do mundo que nos rodeia e das inúmeras possibilidades de ação e arte existentes.” (L. Lopes, 2021).

“A ideia final selecionada tinha como temática central os países do mundo, a interculturalidade, a viagem, no fundo a geografia, que é uma das dimensões importantes para o artista na realização das suas obras. [...] Visto que a mensagem comunicada pelas obras do autor e a intencionalidade das suas obras estava muito relacionada com a aceitação do outro, o valorizar de outras culturas diferentes e o dar voz e reconhecimento aos outros, criando projetos coletivos, a nossa ideia final centrou-se exatamente no mesmo, promovendo estes aspetos que interessavam ao autor.” (C. Alves & R. Santos, 2021).

Fechando esta nossa comunicação, dizer somente que tendo em conta o carácter global da educação artística e o seu potencial transformador, procurar formar junto de futuros agentes da ação educativa uma pré-disposição para ações capacitadoras de possibilidades individuais e sociais, a formação de uma consciência exigente e ativa em relação ao meio ambiente, à sociedade e ao outro, contribuindo para o desenvolvimento global tem sido nossa preocupação.

Referências

- Acaso, M. & Megías, C. (2017). *Art Thinking*. Barcelona: Paidós Educación.
- Bamford, A. ([2006]2009). *The Wow Factor. Global Research Compendium on the Impact of The Arts in Education*. New York & Berlim: Waxmann.
- Camnitzer, L. [2007] (2015, May). Thinking about Art Thinking. *e-flux journal*. 65. [online] Disponível em: <http://supercommunity.e-flux.com/texts/thinking-about-art-thinking/>
- Eisner, W.E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Leavy, P. (2015) *Method Meets Art. Arts-Based Research Practice*. New York, London: The Guilford Press.
- Matos, J., Pereira, T. M., e Ferreira, J. (2021). Processo criativo e prática pedagógica na formação do educador enquanto sujeito cultural. (pp.45-57) In Salido López, P.V. y Irisarri Juste, M.R. (coords.). *Reflexiones multidisciplinares para el tratamiento de la competencia artística y la formación cultural*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. ISBN: 978-84-9044-440-5. DOI: <http://doi.org/10.18239/2021.29.00>



Cidadania global no ensino universitário de português como língua adicional

Luciana Graça

luciana.graca@utoronto.ca

Camões, I.P./Universidade de Toronto

Anabela Rato

anabela.rato@utoronto.ca

Universidade de Toronto

Resumo

De que forma poderá o ensino de uma língua adicional, como, no nosso caso, o português, contribuir para a construção de uma cidadania global, comprometida com a construção de um mundo mais equitativo e sustentável, e em que os alunos se tornem cidadãos cada vez mais ativamente críticos, num mundo tão plural e, simultaneamente, complexo (SIGNORINI, 2015)? Um dos papéis da instituição de ensino, em geral, e de cada professor, independentemente da disciplina curricular, mais em particular, consiste, precisamente, em fomentar tal consciencialização cívica, para que uma saudável convivência em sociedade seja uma realidade cada vez mais presente. Ora, esta nossa contribuição visa, assim, apresentar alguns dos projetos curriculares desenvolvidos por aprendentes de português como língua adicional, em contexto universitário, numa instituição pública da América Norte, de molde a não só desenvolver as suas competências linguísticas como também fomentar uma maior consciencialização quanto a questões relacionadas, designadamente, quer com a interculturalidade quer com o desenvolvimento sustentável, partindo-se, mais concretamente, e desde logo, da valorização das mais diversas diferenças existentes, em distintos planos, no mundo lusófono.

Palavras-chave: cidadania global; português língua adicional; desenvolvimento sustentável; interculturalidade

Referências

SIGNORINI, I. (2015). Portuguese Language Globalism. In: MOITA-LOPES, L. (ed.), *Global Portuguese – Linguistic Ideologies in Late Modernity* (pp. 47-65). New York & London: Routledge.

Propostas de trabalho para destinatários autênticos: contributos para uma cidadania ativa, em aulas de português

Luciana Graça

luciana.graca@utoronto.ca

Camões, I.P./Universidade de Toronto

Resumo

Se a instituição de ensino se constitui, *per se*, como um dos espaços mais relevantes para a preparação dos alunos para a interação com outras pessoas, com as suas mais diferentes línguas e culturas, não deixa também a aula de línguas, em geral, e de língua adicional, mais particularmente, de assumir, igualmente, uma função essencial em tal plano. Com efeito, são cada vez mais os autores a advogar representar o ensino de uma língua adicional um meio fundamental para a construção de uma cidadania ativa e crítica (ORTIZ e FINARD, 2015; TILIO, 2014), ou não representassem muito bem tais aulas a própria realidade fora da sala de aula, com alunos das mais variadas origens. Afinal, é através da língua, do diálogo que esta permite, e da própria empatia que ainda a mesma possibilita, que nos conseguimos colocar, com (pelo menos) mais facilidade, no lugar do Outro. Ora, a realização de propostas de trabalho com destinatários autênticos, e intrinsecamente significativas para os discentes, poderá constituir-se, precisamente, como uma muito importante estratégia didática para (ajudar a) desenvolver, nos alunos, uma maior consciencialização sobre um uso criterioso, útil e empático da língua em aprendizagem. Nesta nossa contribuição, apresentaremos, precisamente, algumas dessas propostas, já realizadas em aulas de português como língua adicional, num contexto de ensino universitário. E, entre tais propostas, encontraremos atividades tão variadas como livros digitais, *podcasts* e rubricas de vídeo. Em relação aos resultados, informalmente obtidos, foram os alunos unânimes ao reconhecer a importância de propostas de trabalho significativas, em que o uso da língua tenha, muito particularmente, um objetivo concreto e real.

Palavras-chave: cidadania português língua adicional; cidadania ativa; destinatários autênticos; aprendizagens significativas

Referências

ORTIZ, R. A., & FINARDI, K. R. (2015). Social inclusion and CLIL: evidence from La Roseraie. In: International Conference on Education, Research and Innovation. ICERI 2015 Proceedings. Madrid: IATED, v. 1, p. 7660-7666. Disponível em: <https://blog.ufes.br/kyriafinardi/files/2017/10/ORTIZ-R.-A.-FINARDI-K.-R.-Social-Inclusion-and-CLIL-Evidence-from-La-Roseraie.-International-Conference-on-Education-Research-and-Innovation-2015-Sevilha.-Iceri-2015-Proceedings-Vol.-ilovepdf-compressed.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.



RESUMOS WORKSHOPS



Workshop | A arte como meio de reflexão sobre direitos humanos e cidadania

Susana Gaspar - sgaspar@eselx.ipl.pt

A arte tem vindo a desempenhar um papel fundamental enquanto espaço de debate, pensamento crítico e de criação de empatia, sobretudo em contextos em que os direitos humanos estão em perigo, ou como veículo de promoção de cidadania ativa e/ou sensibilização para os direitos humanos. Em geral, estas práticas recebem diferentes enquadramentos teóricos.

Para este workshop, o nosso foco estará nas duas últimas décadas, com especial atenção para a arte participativa e a arte comunitária (Matarasso, 2019). Durante o workshop, teremos oportunidade para refletir coletivamente sobre algumas destas práticas, trocar entendimentos sobre o tema e participar em alguns exercícios práticos.



Workshop | Educação Ambiental

Margarida Gomes - Programa Eco-Escolas - ecoescolas@abae.pt

Ana Sofia Ribeiro – LPN - anasofia.ribeiro@lpn.pt

Programa Eco-Escolas.

Margarida Gomes - Licenciada em Geografia com Diploma de Estudos Avançados em Território, Ambiente e Desenvolvimento Sustentável. Desde 2000 que coordena programas de educação ambiental para a sustentabilidade na Associação Bandeira Azul da Europa, dirigidos a diversos públicos alvo : Eco-Escolas; Jovens Repórteres para o Ambiente; ECOXXI (projeto de que é autora).

Abordagem à introdução à educação ambiental (conceitos, princípios e fundamentos) e apresentação de ferramentas e casos práticos de atividades e projetos de educação ambiental para diferentes públicos-alvo.

Ana Sofia Ribeiro - Eng.^a do ambiente e técnica na LPN desde 2006, onde tem organizado, coordenado e realizado várias atividades e projetos de Educação Ambiental. Coordenadora do departamento de Sensibilização, Educação e Formação Ambiental.

Workshop | Educar para a cidadania a partir da infância, contributos da educação para a sexualidade

Vânia Beliz - belizsexologia@gmail.com

Educar para a cidadania apresenta-se, hoje, como uma estratégia de promoção da responsabilidade, da autonomia e da solidariedade, nas nossas crianças e jovens, permitindo trabalhar deveres e direitos, de forma democrática, plural e diversa, tendo em conta os valores dos direitos humanos.

O objetivo desta oficina é proporcionar, junto dos educadores formais e não formais, a reflexão destes temas a partir da infância e da juventude, apresentando-se recursos e estratégias que sejam facilitadores deste trabalho.

Numa sociedade em verdadeira transformação, com o olhar em nós e nos outros, podemos prevenir inúmeras situações de risco, como a violência sexual e de género.

A exposição das crianças e dos jovens a conteúdos nefastos impõem que estes temas sejam abordados e discutidos, desde cedo, nos diversos contextos educativos. A erotização precoce, o abuso sexual, a violência no namoro, a homofobia e o racismo, são exemplos de preocupações trazidas pelas famílias, educadores e professores e exemplos de áreas que encontram, na educação para a cidadania, um espaço de aprendizagem e prevenção.

Através do lúdico com as crianças e das dinâmicas com os jovens encontramos na educação formal e não formal, para a cidadania e desenvolvimento, momentos únicos de transformação e mudança tão necessárias.

Palavras-chave: cidadania, sexualidade, igualdade de género, infância, juventude, prevenção

VÂNIA Maria BELIZ Ferreira,

Doutoranda em Estudos da Criança no Instituto de Educação da Universidade do Minho



Workshop | Violência no Namoro: “Iemos, ouvimos e vemos, não podemos ignorar”

Eliana Madeira – Graal - emadeira@graal.org.pt

A prevalência do fenómeno da violência nas relações de namoro é preocupante. É, por isso, importante ampliarmos a nossa compreensão sobre as dinâmicas de abuso nos relacionamentos de namoro e reforçarmos a nossa capacidade de agir no sentido da prevenção e erradicação deste problema que afeta um elevado número de jovens e que tem impactos negativos muito significativos, a curto e a longo prazo, na saúde física, mental e sexual.

Neste workshop, a partir da experiência do Graal de uma década de trabalho na área da violência no namoro, partilharemos algumas lições aprendidas, materiais que desenvolvemos e estratégias de intervenção que poderão ser mobilizadas em processos futuros que visem contribuir para que mais jovens estabeleçam relações igualitárias e livres de violência.

